

Επιμέλεια: **Νίκη Νικονάνου**

ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΟΝ 21^Ο ΑΙΩΝΑ



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα
www.kallipos.gr



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
ανάπτυξη στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



HEALLINK

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

ΝΙΚΗ ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΜΠΟΥΝΙΑ
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΦΙΛΙΠΠΟΥΠΟΛΙΤΗ
Επίκουρη Καθηγήτρια Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΧΟΥΡΜΟΥΖΙΑΔΗ
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΝΙΚΟΛΕΤΑ ΓΙΑΝΝΟΥΤΣΟΥ
Δρ. Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Επιστημονική Συνεργάτιδα Πανεπιστημίου Πατρών

Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα
www.kallipos.gr

ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ

Συγγραφή

Νίκη Νικονάνου
Αλεξάνδρα Μπούνια
Αναστασία Φιλίππουπολίτη
Αναστασία Χουρμουζιάδη
Νικολέτα Γιαννούτσου

Κριτικός αναγνώστης

Ειρήνη Νάκου

Συντελεστές έκδοσης

Γλωσσική επιμέλεια: Πέρσα Αποστολή
Γραφιστική επιμέλεια: Χριστόφορος Μπρέλλης
Εικονογράφηση: Γιώργος Κωνσταντίνου
Τεχνική επεξεργασία: Χριστόφορος Μπρέλλης

Copyright © ΣΕΑΒ, 2015



Το παρόν έργο αδειοδοτείται υπό τους όρους της άδειας Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα 3.0.

Για να δείτε ένα αντίγραφο της άδειας αυτής επισκεφτείτε τον ιστότοπο

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Ηρώων Πολυτεχνείου 9, 15780 Ζωγράφου

www.kallipos.gr

ISBN: 978-960-603-082-6

Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα / Νίκη Νικονάνου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κεφάλαιο 1. Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα: Εισαγωγή	
1.1 Θεωρητικό πλαίσιο και σκεπτικό του βιβλίου	13
1.2 Περιεχόμενα του βιβλίου	16
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	21

ΜΕΡΟΣ Α΄

Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μουσειακή μάθηση και εμπειρία	25
--	-----------

Κεφάλαιο 2. Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση

2.1 Εισαγωγή	27
2.2 Εκπαιδευτικές θεωρίες.....	28
2.2.1 Η προσέγγιση του διδασκισμού	31
2.2.2 Η προσέγγιση του συμπεριφορισμού.....	32
2.3 Ο ενεργός μαθητευόμενος και η σημασία της εμπειρίας.....	32
2.3.1 Η εκπαιδευτική θεωρία της ανακάλυψης.....	33
2.3.2 Η εκπαιδευτική θεωρία του κονστрукτιβισμού.....	34
2.3.3 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης	37
2.3.4 Η θεωρία της «ροής» ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας	38
2.4 Απο το μεταδοτικό στο πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας στο σύγχρονο μουσείο: Επικοινωνία και μάθηση	39
2.5 Η διαδραστική μουσειακή εμπειρία και η αυτόβουλη μάθηση	40
2.5.1 Τα «γενικά αποτελέσματα της μάθησης» (GLO)	43
2.5.2 Τα «κοινωνικά αποτελέσματα της μάθησης» (GSO)	43
2.6 Επίλογος.....	44
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	45

Κεφάλαιο 3. Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία

3.1 Εισαγωγή	51
3.2 Η μέθοδος της αφήγησης.....	53
3.2.1 Ξεμάγνηση.....	53
3.2.2 Διήγηση ιστοριών.....	55
3.3 Μαιευτική μέθοδος	57
3.3.1 Εκπαιδευτικές ξεναγήσεις	58
3.3.2 Συζητήσεις	58
3.3.3 Επιδείξεις ειδικών.....	64
3.4 Ανακαλυπτική μέθοδος	64
3.4.1 Η εξερεύνηση ως στάδιο εκπαιδευτικού προγράμματος.....	65
3.4.2 Η εξερεύνηση ως αυτόνομη εκπαιδευτική διαδικασία.....	66
3.5 Βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι	67
3.5.1 Υλικές-αισθητικές δραστηριότητες	67
3.5.2 Δραστηριότητες παραστατικών τεχνών: Μουσειακό θέατρο, χορός, μουσική.....	70
3.5.3 Δραστηριότητες γραμματισμού: Δημιουργική γραφή.....	74
3.5.4 Μουσειακές λειτουργίες ως εκπαιδευτικές δραστηριότητες.....	75
3.6 Επίλογος.....	76
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	76

ΜΕΡΟΣ Β΄

Μουσειακή μάθηση και κοινό.....	87
--	-----------

Κεφάλαιο 4. Μουσεία και τυπική εκπαίδευση

4.1 Εισαγωγή	89
4.2 Χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο και η σημασία τους για το σχολείο	91
4.2.1 Η μάθηση μέσα απο τα αντικείμενα σε μουσειακούς χώρους.....	91
4.2.2 Μουσείο: Χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης.....	93
4.3 Περιεχόμενα μάθησης και αναλυτικά προγράμματα	94

4.4 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.....	96
4.4.1 Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων.....	96
4.4.2 Οι εκπαιδευτικοί ως ενорχηστρωτές.....	102
4.5 Ζητήματα συνεργασίας και επιμόρφωσης.....	105
4.6 Επίλογος.....	107
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	108

Κεφάλαιο 5. Προγράμματα ελεύθερου χρόνου: Οικογένειες, παιδιά, ενήλικες

5.1 Εισαγωγή.....	113
5.2 Οι οικογένειες στο μουσείο: Μάθηση και ψυχαγωγία.....	114
5.2.1 Η ελληνική εμπειρία.....	119
5.3 Τα παιδιά στα μουσεία: Πέρα απο τη σχολική επίσκεψη.....	120
5.4. Το ενήλικο κοινό στα μουσεία: Δια βίου μάθηση.....	122
5.4.1 Η ελληνική εμπειρία.....	123
5.5 Επίλογος.....	124
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	124

Κεφάλαιο 6. Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα

6.1 Εισαγωγή: Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες.....	129
6.2 Μουσειακή μάθηση ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό.....	130
6.2.1 Κατανόηση του κοινωνικού αποκλεισμού.....	130
6.2.2 Δράσεις των μουσείων για την κοινωνική ένταξη.....	131
6.3 Διαπολιτισμική μάθηση.....	134
6.3.1 Παραδείγματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μουσεία: Απο προγράμματα γλώσσας σε προγράμματα ουσιαστικής επικοινωνίας.....	137
6.3.2 Καλές πρακτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	139
6.4 Μάθηση στο μουσείο και εμποδιζόμενα άτομα.....	141
6.4.1 Στόχοι των προγραμμάτων ένταξης για εμποδιζόμενα άτομα.....	143
6.4.2 Σχεδιάζοντας για εμποδιζόμενα άτομα.....	144
6.5 Συμπεράσματα.....	146
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	147

Κεφάλαιο 7. Έρευνα επισκεπτών και αξιολόγηση: Η «φωνή» του κοινού

7.1 Εισαγωγή: Αξιολόγηση και έρευνα κοινού.....	151
7.2 Ζητήματα δεοντολογίας και μεθοδολογίας.....	152
7.3 Ο σχεδιασμός της έρευνας κοινού.....	153
7.4 Είδη έρευνας κοινού και παραδείγματα.....	154
7.4.1 Έρευνα αγοράς.....	154
7.4.2 Αξιολόγηση.....	154
7.4.3 Ευρύτερα ερευνητικά προγράμματα.....	156
7.5 Μέθοδοι έρευνας.....	157
7.5.1 Έρευνα μέσω ερωτήσεων: Ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.....	160
7.5.2 Ομάδες εστίασης.....	163
7.5.3 Παρατήρηση.....	163
7.5.4 Χάρτες προσωπικής ερμηνείας (νοητικοί χάρτες).....	165
7.5.5 Κριτική αποτίμηση.....	165
7.5.6 Άλλες μέθοδοι.....	166
7.6 Το μέλλον της έρευνας κοινού.....	168
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	169

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Μέσα και περιβάλλοντα μάθησης και εμπειρίας.....	173
--	-----

Κεφάλαιο 8. Η παιδαγωγική του μουσειακού χώρου

8.1 Εισαγωγή.....	175
8.2 Άνθρωποι και χώρος.....	175

8.3 Το μουσειακό κτίριο ως αστική εικόνα	177
8.4 Οι αρχές του διαφωτισμού	177
8.5 Η ρήξη με το παρελθόν	178
8.6 Η μετανεωτερικότητα.....	180
8.7 Μορφή και περιεχόμενο.....	181
8.8 Η εσωτερική διάρθρωση.....	183
8.9 Επιτήρηση και θέαμα	183
8.10 Κατακερματισμός	186
8.11 Γραμμικές νομοτέλειες.....	187
8.12 Το εκθεσιακό σκηνικό	187
8.13 Ο τόπος του επισκέπτη	189
8.14 Μουσεία χωρίς τοίχους.....	191
8.15 Ο επαυξημένος χώρος	192
8.16 Ο εικονικός χώρος	193
8.17 Ετεροτοπίες και μη-τόποι.....	194
8.18 Επίλογος.....	194
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	195

Κεφάλαιο 9. Εκπαιδευτικά εργαλεία: Έντυπα και υλικά

9.1 Εισαγωγή	203
9.2 Μέσα στο μουσείο: Εκπαιδευτικά εργαλεία εξερεύνησης.....	205
9.3 Έξω από το μουσείο: Μουσειοσκευές.....	215
9.4 Μέσα-έξω: Εκπαιδευτικοί φάκελοι και αναμνηστικά	219
9.4.1 Εκπαιδευτικοί φάκελοι.....	219
9.4.2 Αναμνηστικά	220
9.5 Επίλογος.....	221
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	222

Κεφάλαιο 10. Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη μουσειοπαιδαγωγική

10.1 Εισαγωγή	225
10.2 Ψηφιακές τεχνολογίες σε μουσεία: Γενική επισκόπηση.....	226
10.3 Χωροεναίσθητες εφαρμογές – ενεργητικός ρόλος του επισκέπτη	227
10.3.1 Χωρο-εναίσθητες ιστορίες: Ποιος σκότωσε τη Hanne Holmgaard	228
10.3.2 Κυνήγι ιστοριών – Τζουμέρκα	230
10.3.3 Χωροεναίσθητα παιχνίδια: Taggling.....	232
10.4 Εργαλεία ενδυνάμωσης των «τελικών χρηστών» – η έννοια της συμμετοχής	237
10.4.1 ARIS – Εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας και διαδραστικής αφήγησης.....	237
10.4.2 Συμμετοχή στην κατασκευή της πολιτισμικής εμπειρίας	239
10.4.2.1 Η έννοια της συμμετοχής σε χώρους πολιτισμού	239
10.4.2.2 Συμμετοχικές δράσεις τεκμηρίωσης	240
10.4.2.3 Συμμετοχή μέσα από την κατασκευή μετα-αντικειμένων	240
10.5 Ψηφιακές τεχνολογίες και εξατομίκευση της πολιτιστικής εμπειρίας.....	242
10.6 Ανάλυση της πολιτιστικής εμπειρίας αξιοποιώντας μεγάλο όγκο δεδομένων	243
10.7 Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στο μουσείο	244
10.7.1 Ποιός σχεδιάζει μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές και τι είδους γνώση χρειάζεται;	244
10.7.2 Πώς εντάσσεται η τεχνολογία στο μουσείο; Ο ρόλος των δραστηριοτήτων	246
10.7.3 Τι είδους εμπειρία επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε με τη συμβολή της τεχνολογίας και ποιος ο ρόλος της πληροφορίας;.....	247
10.7.4 Από την οθόνη στο αντικείμενο: Πώς η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει να απομακρυνθούμε από την οθόνη	247
10.8 Επίλογος.....	249
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	250

Βιογραφικά Σημειώματα Συγγραφέων.....	253
--	------------

Κεφάλαιο 1. Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα: Εισαγωγή

Νίκη Νικονάνου

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο και σκεπτικό του βιβλίου

Ο ρόλος των μουσείων σήμερα, ανεξάρτητα από το είδος ή το μέγεθός τους, σχετίζεται με την πρόσβαση στη γνώση και την παροχή δυνατοτήτων για τη δημιουργία της, τη διατήρηση και διάδοση βασικών αξιών προς όφελος της κοινωνίας, τη μη τυπική και δια βίου μάθηση (Vuillaume 2015, [κεφ. 4](#) και [κεφ. 5](#)). Σε αυτό το πλαίσιο σήμερα και με την τεκμηριωμένη –τόσο από πλευράς θεωριών μάθησης όσο και επικοινωνίας– κυρίαρχη θέση του επισκέπτη ([κεφ. 2](#)), η μάθηση στα μουσεία αντιμετωπίζεται σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και οι επιμέρους μουσειακές λειτουργίες (συλλογή, διατήρηση, έρευνα, έκθεση) αποτελούν τη βάση για την παιδαγωγική αξιοποίησή του. Παράλληλα, βαρύτητα δίνεται στη διεύρυνση των ομάδων κοινού –ανεξαρτήτως ηλικίας ή άλλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών– και στην ενεργή συμμετοχή διαφορετικών κοινοτήτων ([κεφ. 4](#), [κεφ. 5](#), [κεφ. 6](#)). Τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές κοινότητες αναγνωρίζονται όχι μόνο ως πιθανοί καταναλωτές της γνώσης και του πολιτισμού αλλά και ως παραγωγοί προσωπικών νοημάτων, ενεργοί συμμετέχοντες σε πολιτιστικές δράσεις και δημιουργοί πολιτισμικού περιεχομένου. Τα ενδιαφέροντά τους, οι γνώσεις τους, οι επιθυμίες, οι αναστολές και οι προσδοκίες τους βρίσκονται στο επίκεντρο όλων των μουσειακών λειτουργιών, μετατρέποντας το μουσείο από χώρο μνήμης και παροχής έγκυρης επιστημονικής γνώσης σε χώρο μάθησης και εμπειρίας, αναστοχασμού και συζήτησης, συνάντησης, απόλαυσης και δημιουργίας. Έτσι, όπως αναφέρει η Staupé (2012: 10-11) τα μουσεία είναι κάτι «περισσότερο από χώροι μάθησης και ταυτόχρονα κάτι περισσότερο από χώροι μνήμης, [...] είναι ελεύθεροι χώροι, χώροι εμπειριών, σκέψης, τόποι συζήτησης και κοινών εμπειριών» στους οποίους αναζητείται η σύνδεση με το παρόν· ένα είδος «εργαστηρίου εμπειρίας και γνώσης, που επιτρέπει στους επισκέπτες να κάνουν τις δικές τους υποκειμενικές, αυθόρμητες, απρόβλεπτες και αξέχαστες ανακαλύψεις για τον κόσμο και τον εαυτό τους».

Οι όροι «μουσειακή αγωγή», «μουσειοπαιδαγωγική», «μουσειακή εκπαίδευση», «μουσειακή μάθηση» χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη ή μικρότερη συχνότητα συνήθως για να αποδώσουν λίγο πολύ ένα κοινό νόημα: παιδαγωγικές καταστάσεις σε μουσεία. Ο όρος «μουσειακή αγωγή» είχε εισαχθεί πολύ πρώιμα στην ελληνική βιβλιογραφία αντανακλώντας σε μεγάλο βαθμό την άποψη ότι οι παιδαγωγικές διαδικασίες σε μουσεία ταυτίζονται με την αισθητική αγωγή.¹ Η επιλογή του όρου εκείνη την περίοδο που ξεκινούσε η μουσειοπαιδαγωγική συζήτηση στην Ελλάδα, απηχούσε την άποψη ότι ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μουσείου κινούνταν περισσότερο στη φιλοσοφία ενός ανοιχτού πλαισίου αγωγής και όχι οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η ανάπτυξη και επέκταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ελληνικά μουσεία και η θεσμοθέτηση αντίστοιχων τμημάτων στα μουσεία οδήγησε σταδιακά στην υιοθέτηση μεταφρασμένων από την αγγλοσαξονική και γερμανική βιβλιογραφία όρων (Museum Education και Museumspädagogik), που κυριάρχησαν στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς απέδιδαν καλύτερα τον χαρακτήρα και τις επιδιώξεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας του μουσείου. Σήμερα θεωρούνται και οι δύο όροι δόκιμοι. Έτσι, για παράδειγμα μια δραστηριότητα σε ένα μουσείο μπορεί να είναι είτε μουσειοπαιδαγωγική είτε εκπαιδευτική, ενώ αναφερόμαστε σε μουσειοπαιδαγωγούς και όχι εκπαιδευτικούς του μουσείου.²

Ο όρος «μουσειοπαιδαγωγική» μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικά ευρύς, καθώς προσδιορίζει μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική³ με βάση τον χώρο εφαρμογής της χωρίς περιορισμούς στις ομάδες στόχου (Νικονάνου 2005). Ωστόσο, ο όρος αυτός δέχεται συχνά κριτική κυρίως από την ταύτιση της παιδαγωγικής μόνο με μια συγκεκριμένη ομάδα στόχου, τα παιδιά, και την εξίσωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του μουσείου με την υπηρετήση στόχων της σχολικής εκπαίδευσης.⁴ Έτσι, η διεύρυνση των μουσειοπαιδαγωγικών αρμοδιοτήτων μεταξύ άλλων με δραστηριότητες δια βίου μάθησης, ανέδειξε τον όρο «εκπαίδευση» ως πιο κατάλληλο για να περιγράψει το παιδαγωγικό συμβάν στο μουσείο. Πρόσφατες, ωστόσο, δημοσιεύσεις υποστηρίζουν ότι η λέξη «εκπαίδευση» παραπέμπει σε ένα αυστηρό, οργανωμένο, τυπικό πλαίσιο, κάτι που το μουσείο δεν μπορεί να προσφέρει ([κεφ. 2](#) και Hooper-Greenhill 2006: 238). Τα τελευταία χρόνια σταδιακά όλο και περισσότερο υιοθετείται ο όρος «μουσειακή μάθηση»,⁵ επιβεβαιώνοντας την απαίτηση εστίασης στον επισκέπτη και σε ό,τι του «συμβαίνει» στο μουσείο. Αυτή η τάση συμβαδίζει εξάλλου με έρευνες που εστιάζουν σε ζητήματα μάθησης στο μουσείο μέσα από την έμφαση που δίνεται στο υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας, τον επισκέπτη.⁶

Ο όρος «μουσειακή μάθηση» –και με αυτό το σκεπτικό χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο βιβλίο– δεν αφορά τη μάθηση μόνο για το μουσείο και για τα περιεχόμενά του, αλλά πρωτίστως στο μουσείο, προσδιορίζει δηλαδή τον τόπο όπου πραγματοποιείται η μάθηση και ό,τι περιλαμβάνει ο χώρος του μουσείου (κεφ. 8), δηλαδή τα περιεχόμενα της έκθεσης και όλα τα συμπληρωματικά ερμηνευτικά και εκπαιδευτικά μέσα (κεφ. 9, κεφ. 10), καθώς και τη λειτουργία του μουσείου στο σύνολό του. Εξάλλου η ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με θεματική τις ίδιες τις μουσειακές λειτουργίες έχει υποστηριχθεί ως κατάλληλη για το μουσείο (κεφ. 3), ενώ παράλληλα μέσα στο πλαίσιο ενός συμμετοχικού μουσείου (Simon 2010) οι επισκέπτες καλούνται να έχουν πιο ενεργητική εμπλοκή σε διάφορες μουσειακές λειτουργίες (βλ. παραδείγματα σε κεφ. 3, κεφ. 4, κεφ. 6, κεφ. 10).

Σημαντική ώθηση για τον προσδιορισμό της μουσειακής μάθησης αλλά και για την ανάδειξή της ως κυρίαρχου όρου στη διεθνή θεωρητική συζήτηση δόθηκε με τα «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης» (Generic Learning Outcomes) που τεκμηρίωσαν τη διαφορετική φύση της, διαφοροποιώντας την από τις μαθησιακές διαδικασίες τυπικής εκπαίδευσης, καθώς αφορά όχι μόνο στη γνώση και κατανόηση αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλλαγή συμπεριφορών, αξιών, την ευχαρίστηση, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα (Hooper-Greenhill 2007). Τα μουσεία, λοιπόν, σήμερα δεν είναι χώροι μάθησης με τη στενή έννοια της σχολικής μάθησης. Αντίθετα, καλούνται να αποκτήσουν σημασία ως τόποι κοινωνικής συνεύρεσης και επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και απόλαυσης, περισυλλογής και δημιουργίας, ανάπτυξης αξιών και στάσεων, με στόχο τη γνωριμία με τον κόσμο και την αυτοπραγμάτωση των συμμετεχόντων (Liebau 2012).

Οι διευρυμένες μαθησιακές διαδικασίες που μπορούν να υλοποιούνται σε μουσεία εμπεριέχουν την έννοια της διασκέδασης και απόλαυσης, με αποτέλεσμα να έχουν δώσει νέες διαστάσεις σε αυτό που θεωρείτο εκπαιδευτική διαδικασία στο μουσείο. Μιλάμε και αναζητάμε πλέον πιο «ανοιχτές» διαδικασίες που θα αφήνουν ελεύθερο χώρο βιωματικής, δημιουργικής έκφρασης στους ίδιους τους επισκέπτες, και αυτό όχι μόνο ως ένα «κερασάκι στην τούρτα», ως ένα απλό ψυχαγωγικό συμπλήρωμα της εμπειρίας τους, αλλά ως ένα δομικό στοιχείο της όλης τους εμπειρίας (κεφ. 3).

Ο βιωματικός χαρακτήρας της μουσειακής μάθησης έχει την αφετηρία του στα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μουσείου, ιδιαίτερα με την επίδραση των απόψεων του J. Dewey (Νικονάνου 2010). Η σημασία της εμπειρίας, ωστόσο, απέκτησε νέες διαστάσεις στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με το «Διαδραστικό μοντέλο μουσειακής εμπειρίας» των Falk και Dierking (1992 και 2012), τον προσανατολισμό του μουσείου στον ελεύθερο χρόνο των επισκεπτών και την ένταξή του στον ανταγωνιστικό χώρο των «βιομηχανιών ελεύθερου χρόνου». Ως αποτέλεσμα, κυρίαρχο ζητούμενο της μουσειοπαιδαγωγικής πράξης αναδείχθηκε η απόκτηση μιας ελκυστικής και αξιομνημόνευτης εμπειρίας των επισκεπτών. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκε μια συζήτηση για το είδος και τον χαρακτήρα αυτής της εμπειρίας μέσα από τη μελέτη των στοιχείων που την καθορίζουν τόσο σε σχέση με τον μουσειακό χώρο όσο και με την ατομική και κοινωνική διάσταση της επίσκεψης. Σε αυτή τη συζήτηση, κυρίαρχη θεωρητική αναφορά είναι μέχρι σήμερα η κονστрукτιβιστική θεωρία από την πλευρά της παιδαγωγικής (Hein 1998) και το πολιτιστικό μοντέλο επικοινωνίας από την πλευρά της επικοινωνίας (Hooper-Greenhill 1999). Η αναγνώριση του ενεργού επισκέπτη, που δομεί τα δικά του ατομικά νοήματα, ως κοινός τόπος των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων μετατόπισε τη συζήτηση στο άτομο, στην εμπειρία και στη μάθηση.

Οι όροι «μουσειακή μάθηση και εμπειρία» καλούνται να συνοψίσουν τις πρόσφατες τάσεις στη θεωρητική συζήτηση στη μουσειοπαιδαγωγική, που βασίζεται στον προσδιορισμό των παραμέτρων της μάθησης στο μουσείο και αφορά το άτομο. Ωστόσο, αυτό που αποκτά συνεχώς μεγαλύτερη σημασία για το μουσειοπαιδαγωγικό έργο είναι όχι μόνο η ατομική εμπειρία του επισκέπτη αλλά και ο αντίκτυπος που μπορεί να έχει το μουσείο στην κοινωνία, συμβάλλοντας στη βελτίωση του διάλογου και της κατανόησης για δυνατότερες και ασφαλέστερες κοινότητες, για υγεία, ευδαιμονία και για ενδυνάμωση της δημόσιας ζωής (Generic Social Outcomes). Σε αυτήν την κατεύθυνση γίνονται προσπάθειες συνδυασμού αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Hansen et. al 2014: 16). Παράλληλα ο όρος «μάθηση ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό» (inclusive learning) που υιοθετείται από τα μουσεία προσδιορίζει ένα πεδίο εκπαιδευτικού έργου με στόχο τις διαδικασίες κοινωνικής ένταξης (βλ. κεφ. 6).

Μία άλλη παράμετρος που σχετίζεται τόσο με τον χαρακτήρα της μουσειακής μάθησης όσο και με το είδος της εμπειρίας στο πλαίσιο των συνεχώς διαφοροποιούμενων κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών στις οποίες ζουν οι εν δυνάμει επισκέπτες του μουσείου αφορά τη συμμετοχικότητα. Ιδιαίτερη ώθηση στη διεθνή συζήτηση έδωσαν οι θέσεις που υποστήριξε η Nina Simon για το συμμετοχικό μουσείο (2010). Η έννοια της συμμετοχής είναι πολύ διαδεδομένη στη μουσειοπαιδαγωγική και μουσειολογική βιβλιογραφία εδώ και αρκετές δεκαετίες, χρησιμοποιούμενη ωστόσο με ασάφεια ως προς τις δυνατότητες περιγραφής του είδους

της συμμετοχής και της εμπειρίας που αποκτούν τελικά οι επισκέπτες. Ταυτίστηκε αρχικά με τα συμμετοχικά διαδραστικά κατασκευασμένα εκθέματα που αναπτύχθηκαν σε κέντρα επιστημών, μουσεία τεχνολογίας και παιδικά μουσεία, ενώ ακόμη και σήμερα επίκαιρη είναι η επίτευξή της με την εισαγωγή διαλογικών και βιωματικών μεθόδων στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη (κεφ. 3) και την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων (βλ. κεφ. 10).

Η συζήτηση για τη συμμετοχικότητα επηρεάστηκε σημαντικά από την επέκταση της χρήσης των ψηφιακών μέσων στην καθημερινότητα των επισκεπτών. Ήταν κυρίως η ραγδαία επέκταση των κοινωνικών δικτύων, η οποία εγκαθίδρυσε μια διαφοροποιημένη αντίληψη για τις διαστάσεις και τον χαρακτήρα της συμμετοχής. Οι άνθρωποι σήμερα καταναλώνουν πληροφορίες αλλά όχι παθητικά· έχουν συνηθίσει να τις σχολιάζουν, να τις αξιολογούν, να προσφέρουν δικές τους ερμηνείες, να μοιράζονται με άλλα άτομα τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, να δημιουργούν περιεχόμενα. Όλα αυτά θέτουν όχι μόνο ένα διευρυμένο και ανανεωμένο πλαίσιο συμμετοχής, αλλά ορίζουν μια διαφοροποιημένη αντίληψη προσέγγισης της πραγματικότητας. Ο αυτοκαθορισμός ως δρόμος για την αυτοπραγμάτωση και η ενεργή συμμετοχή ως όχημα για την κατάκτηση της εμπειρίας γίνονται ολόένα και πιο επίκαιρα στην εκπαιδευτική εργασία των μουσείων. Σύμφωνα με την Sternfeld (2012) η συμμετοχή δεν αφορά μόνο το να παρέχονται δυνατότητες προκειμένου οι επισκέπτες να κάνουν κάτι μαζί με άλλους επισκέπτες, αλλά ορίζεται ως μια μορφή σύμπραξης και μοιράσματος που μπορεί να μεταμορφώνει τον ίδιο τον φορέα, πέρα από τον ηγεμονικό χαρακτήρα που μπορούν να έχουν οι παιδαγωγικές σχέσεις και πέρα από τη λειτουργία του μουσείου ως αυθεντίας. Με αυτό το σκεπτικό η συμμετοχή αφορά τους ίδιους τους κανόνες του «παιχνιδιού», τη συνδιαμόρφωσή τους σε συνεργασία με τους επισκέπτες, και κατ' επέκταση τις προϋποθέσεις με τις οποίες πραγματοποιείται η εκπαίδευση και ο δημόσιος χαρακτήρας του μουσείου ως χώρου αναπαράστασης. Σε αυτήν την κατεύθυνση ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής μπορεί να αποδειχθεί καθοριστικός. Έτσι, εάν θέλουμε να μιλήσουμε για τη διευρυμένη έννοια της συμμετοχής –κάτι που ακόμη συναντάται σε μικρό βαθμό στα μουσεία σήμερα–, ο επισκέπτης αντιμετωπίζεται ως ειδικός της καθημερινότητας και οι εμπειρίες και απόψεις του πρέπει να βρουν θέση στη διαδικασία ανάπτυξης και παρουσίασης μιας έκθεσης. Το μουσείο συνδιαλέγεται με τους επισκέπτες και μετατρέπεται σε πλατφόρμα επικοινωνίας εφαρμόζοντας συμμετοχικές διαδικασίες και εστιάζοντας σε περιεχόμενα με σημασία για το παρόν των επισκεπτών (Gesser et. al 2012).⁷

Η διευρυμένη έννοια της μουσειακής μάθησης και εμπειρίας σε συνδυασμό με τον κοινωνικό ρόλο που μπορούν να έχουν τα μουσεία για την κοινωνική ενδυνάμωση, ενσωμάτωση και αλλαγή, παράλληλα με τις νέες διαστάσεις της συμμετοχικότητας επηρεάζουν όχι μόνο τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του μουσείου, τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται και τα μέσα που αξιοποιούνται, αλλά οδηγούν παράλληλα σε μια αλλαγή παραδείγματος της ίδιας της αυτοσυνείδησης του μουσειακού φορέα. Το μουσείο σήμερα περνάει σε μια μετα-αναπαραστατική λειτουργία, και από ένα κλειστό σύστημα επιδιώκει να αποκτήσει έναν «ανοιχτό» χαρακτήρα: να λειτουργήσει ως χώρος δυνατοτήτων που δεν έχουν προβλεφθεί αλλά διαμορφώνονται από κοινού με τους επισκέπτες, ως χώρος όπου μπορούν να πραγματοποιούνται απρόσμενες και παράξενες συναντήσεις μέσα από επιτελεστικές δράσεις, δημιουργώντας νέες μορφές σχέσεων ανάμεσα στην κοινωνία και το μουσείο (Sternfeld 2012, Bounia & Myrivili 2015). Ή, όπως αναφέρει η Nina Simon (2010), από το μουσείο για τους επισκέπτες να μετατραπεί σε μουσείο που λειτουργεί *μαζί με* τους επισκέπτες (βλ. κεφ. 6). Το παραπάνω σκεπτικό αποτελεί σήμερα πυξίδα για τις μουσειοπαιδαγωγικές επιλογές που γίνονται με στόχο την πραγμάτωση της μάθησης και εμπειρίας, ενώ διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες οι επισκέπτες προσδιορίζουν τους όρους του «παιχνιδιού» αποτελούν ένα σημαντικό βήμα προς την ισότιμη αποδοχή των επισκεπτών και την ισότιμη επικοινωνία του μουσείου μαζί τους. Προϋπόθεση για αυτό είναι οι «ανοιχτές» διαδικασίες μάθησης που συνδιαμορφώνονται από τους συμμετέχοντες.⁸

Ο παρών τόμος επιχειρεί να αναδείξει τις διαφορετικές τάσεις οι οποίες είναι κυρίαρχες στη συζήτηση για τη μάθηση και εμπειρία σε μουσειακούς χώρους. Οι συγγραφείς του βιβλίου με εξειδίκευση στα γνωστικά αντικείμενα της μουσειοπαιδαγωγικής, της μουσειολογίας και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας έχουν μακρόχρονη εμπειρία στην έρευνα και τη διδασκαλία μουσειοπαιδαγωγικών μαθημάτων ή μαθημάτων που άπτονται της μουσειοπαιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, εκτός από τη γράφουσα, επιμελήτρια του τόμου Νίκη Νικονάνου, επίκουρη καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης και Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο συγγραφικό εγχείρημα συμμετέχουν η Αλεξάνδρα Μπούνια, αναπληρώτρια καθηγήτρια Μουσειολογίας και η Αναστασία Χουρμουζιάδη, επίκουρη καθηγήτρια Μουσειακής Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας στο Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, η Αναστασία Φιλιππουπολίτη, επίκουρη καθηγήτρια Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου και η Νικολέττα Γιαννούτσου, διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, ερευνήτρια και επιστημονική συνεργάτιδα του Πανεπιστημίου Πατρών.

Στα κεφάλαια του βιβλίου αναλύονται θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές, τόσο αυτές που είναι πλέον κατοχυρωμένες στον χώρο των μουσείων όσο και εκείνες που διεκδικούν τη θέση τους σε αυτό. Η ανάλυση τεκμηριώνεται με παραδείγματα από την ελληνική και διεθνή μουσειακή πραγματικότητα. Επιπλέον, εξετάζονται στοιχεία σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικών εργαλείων και μέσων αλλά και ερευνητικών διαδικασιών ως απαραίτητων εφοδίων για την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών προσεγγίσεων. Τα περιεχόμενα του βιβλίου επιχειρούν, δηλαδή, να παράσχουν μια συνολική εικόνα της μουσειοπαιδαγωγικής πραγματικότητας και με αυτόν τον τρόπο να αποδειχθούν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια φοιτητών σε πανεπιστημιακά τμήματα όπου διδάσκεται η μουσειοπαιδαγωγική, θέματα μουσειακής επικοινωνίας και μουσειολογίας αλλά και επαγγελματιών στον χώρο της εκπαίδευσης και του μουσείου.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στη μουσειακή μάθηση, που σύντομα παρουσιάστηκαν προηγουμένως, το βιβλίο αναπτύσσεται σε τρεις ενότητες, οι οποίες καλύπτουν διαφορετικές πτυχές του φαινομένου στο μουσείο του 21ου αιώνα. Οι τρεις ενότητες αναφέρονται σε τρεις βασικούς πυλώνες της παιδαγωγικής διάστασης του μουσείου σήμερα:

α. *Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μουσειακή μάθηση και εμπειρία.* Αναφέρεται στις παιδαγωγικές θεωρίες που τεκμηριώνουν τη μάθηση στο μουσείο (κεφ. 2) και τις μεθόδους που εφαρμόζονται κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματώνουν τη μουσειοπαιδαγωγική στοχοθεσία (κεφ. 3).

β. *Μουσειακή μάθηση και κοινό.* Εξετάζονται οι διαφορετικές ομάδες κοινού –σχολικές τάξεις (βλ. κεφ. 4), παιδιά, οικογένειες, ενήλικες (βλ. κεφ. 5), εμποδιζόμενα άτομα (βλ. κεφ. 6)– και η ανάπτυξη διαφορετικών μορφών επικοινωνίας με αυτές ως ένα σημαντικό πεδίο έρευνας και εφαρμογής της μουσειοπαιδαγωγικής καθώς και των ερευνητικών διαδικασιών και μεθόδων που στοχεύουν στην καλύτερη κατανόηση των ομάδων κοινού και στην οργάνωση μαθησιακών διαδικασιών με επίκεντρο τον επισκέπτη (κεφ. 7).

γ. *Μέσα και περιβάλλοντα μάθησης και εμπειρίας.* Αναλύεται ο χώρος και τα μέσα, τα περιβάλλοντα στα οποία πραγματοποιείται η μουσειακή μάθηση (κεφ. 8), τα εκπαιδευτικά εργαλεία, έντυπα και υλικά (κεφ. 9) καθώς και ψηφιακά μέσα (βλ. κεφ. 10) που αξιοποιούνται στις μαθησιακές διαδικασίες.

1.2 Περιεχόμενα του βιβλίου

Το πρώτο μέρος του βιβλίου με τίτλο: *Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μουσειακή μάθηση και εμπειρία*, ξεκινά με το κεφάλαιο της Αναστασίας Φιλίππουπολίτη, *«Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση»*, στο οποίο εξετάζονται οι βασικές εκπαιδευτικές θεωρίες που αξιοποιούνται σε μουσειακούς χώρους. Στόχος είναι να παρουσιαστούν θεωρητικά ζητήματα και προσεγγίσεις που καθορίζουν το σύγχρονο πρόσωπο της μουσειοπαιδαγωγικής και κατ' επέκταση τα χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο. Αναλύονται εκπαιδευτικές θεωρίες όπως ο διδακτισμός και ο συμπεριφορισμός, οι οποίες έχουν ιστορικά προσδιορίσει τον χαρακτήρα των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, τοποθετώντας ωστόσο τον επισκέπτη σε έναν «παθητικό» ρόλο. Έμφαση δίνεται στη θεωρία της ανακάλυψης και του κονστрукτιβισμού, που είναι κυρίαρχες στη μουσειοπαιδαγωγική συζήτηση σήμερα, καθώς παρέχουν δυνατότητες για την πραγμάτωση στόχων όπως η αυτόβουλη μάθηση –επιθυμητός στόχος σε περιβάλλοντα μη-τυπικής εκπαίδευσης– και στηρίζονται στην αναγνώριση ότι οι επισκέπτες ως ενεργά υποκείμενα στη μαθησιακή διαδικασία δομούν τα δικά τους ατομικά νοήματα. Στο πλαίσιο αναγνώρισης του ενεργού μαθητευόμενου σημαντική αναδεικνύεται η ανάλυση της έννοιας της «εμπειρίας», η οποία εστιάζει σε θεωρητικές προσεγγίσεις του J. Dewey, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στην επίδραση που είχε στη μουσειοπαιδαγωγική συζήτηση η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και η θεωρία της «ροής».

Στην ίδια κατεύθυνση, και καθώς η έννοια της εκπαίδευσης στο μουσείο εμπεριέχεται σε αυτήν της επικοινωνίας, επιχειρείται η σύνδεση των εκπαιδευτικών θεωριών με επικοινωνιακές θεωρίες και ειδικότερα με το πολιτιστικό μοντέλο επικοινωνίας που αναγνωρίζει ότι το κοινό συγκροτείται από διαφορετικές ομάδες, με ιδιαίτερα κοινωνικά, πολιτισμικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά και αντίστοιχα ακολουθεί μια διαφοροποιημένη διαδικασία «κατασκευής νοημάτων». Τέλος, με αφετηρία τη θεωρητικά πολύπλευρη τεκμηρίωση που έχει προηγηθεί για τον ενεργό ρόλο του μαθητευόμενου στη μουσειακή μάθηση και την τοποθέτησή του στο επίκεντρο κάθε μουσειοπαιδαγωγικής εφαρμογής, η συγγραφέας τεκμηριώνει τον διευρυμένο ορισμό της μάθησης στο μουσείο μέσα από την παρουσίαση των «Γενικών Αποτελεσμάτων Μάθησης» (Generic Learning Outcomes) που αφορούν το κάθε άτομο ξεχωριστά, αλλά και τον ευρύτερο αντίκτυπο που έχουν οι μαθησιακές διαδικασίες σε τοπικό και κοινωνικό επίπεδο με βάση τα «Κοινωνικά Αποτελέσματα της Μάθησης» (Generic Social Outcomes).

Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο: «Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: συμμετοχή – εμπειρία – δημιουργία» (Νίκη Νικονάνου) οι θεωρητικές προσεγγίσεις του δεύτερου κεφαλαίου συνδέονται με την πράξη, μέσα από την εκτενή παρουσίαση μιας μεγάλης ποικιλίας διαφορετικών μεθόδων που εφαρμόζονται στη μουσειοπαιδαγωγική. Πρόκειται για μια χαρτογράφηση των αντίστοιχων μεθόδων και δραστηριοτήτων με στόχο να αποκτήσει ο αναγνώστης μια «εικόνα» από τη διευρυμένη έννοια της μουσειακής μάθησης και εμπειρίας. Οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται με την υποστήριξη των εμπυχωτών, εκπαιδευτικών ή άλλου ειδικευμένου προσωπικού των μουσείων και εμπίπτουν στις μορφές άμεσης επικοινωνίας με το κοινό, συγκροτώντας τον βασικό κορμό εκπαιδευτικού έργου των μουσείων. Λειτουργούν ως ένα επιπλέον επίπεδο ερμηνείας του μουσειακού περιβάλλοντος, αυτό της «ζωντανής ερμηνείας», και επιδιώκουν τη «συνάντηση» του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο και τα μουσειακά περιεχόμενα αλλά και την αξιοποίηση του μουσειακού χώρου ως κατασκευασμένου περιβάλλοντος με μορφωτικές προθέσεις. Η εφαρμογή των διαφορετικών μεθόδων προσεγγίζεται με βάση το κοινό στο οποίο απευθύνονται και τον χώρο όπου πραγματοποιούνται, ενώ παράλληλα ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν ώστε να μην παραμένουν οι επισκέπτες παθητικοί αποδέκτες γνώσεων, αλλά να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της ίδιας της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αναλύονται η μέθοδος της αφήγησης και η εφαρμογή της σε ξεναγήσεις και διηγήσεις ιστοριών, η μαιευτική μέθοδος στις εκπαιδευτικές ξεναγήσεις, συζητήσεις και επιδείξεις ειδικών, η ανακαλυπτική μέθοδος σε παιχνίδια εξερεύνησης και ειδικά διαμορφωμένους χώρους. Αναφορά γίνεται σε ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής των μεθόδων σε δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα στη διατύπωση ερωτήσεων για την προσέγγιση μουσειακών αντικειμένων ως συστατικό στοιχείο εφαρμογής της μαιευτικής μεθόδου. Η αυξανόμενη βαρύτητα που δίνεται κατά τις θεωρητικές συζητήσεις στην εμπειρία και τη συμμετοχή των επισκεπτών πραγματώνεται στην πράξη κυρίως με τις βιωματικές-δημιουργικές μεθόδους, οι οποίες παρουσιάζονται διεξοδικά στη συνέχεια. Αυτές συνδέονται με ένα ευρύ φάσμα από βιωματικές δραστηριότητες, όπως οι υλικές-αισθητικές δραστηριότητες, το θέατρο, η μουσική, ο χορός και η δημιουργική γραφή, μέσα από τις οποίες δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια διευρυμένη εμπειρία στους επισκέπτες μέσω της ενεργής συμμετοχής, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και προσωπικής δημιουργίας, και κατ' επέκταση μια διαφοροποιημένη και ουσιαστική επαφή με τον πολιτισμό που συνδυάζει τη μάθηση με την απόλαυση και την ψυχαγωγία.

Από τη θεωρητική ανάλυση που πραγματοποιείται στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο τεκμηριώνεται η σημασία της αναγνώρισης διαφορετικών ομάδων κοινού και η ανάπτυξη αντίστοιχων στρατηγικών επικοινωνίας και επαφής με αυτές. Σε αυτή τη θεματική είναι αφιερωμένο το δεύτερο μέρος του βιβλίου με τίτλο: *Μουσειακή μάθηση και κοινό*. Συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο «Μουσεία και τυπική εκπαίδευση» (Νίκη Νικονάνου), αφιερωμένο στην πολυπληθέστερη και παραδοσιακά πιο μόνιμη ομάδα στόχου της μουσειοπαιδαγωγικής, τους μαθητές, αναλύεται η σχέση μεταξύ μουσείου και σχολείου. Για αυτόν τον σκοπό εξετάζεται ο χαρακτήρας της μάθησης στο μουσείο και οι διαφορές του από τη μάθηση στο σχολείο, ώστε να γίνει κατανοητό το είδος της συμπληρωματικότητας που ενυπάρχει στη μεταξύ τους σχέση. Η ανάλυση εστιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μουσείου ως χώρου μη τυπικής εκπαίδευσης και στη μάθηση με τη συμμετοχή των αισθήσεων. Ειδικότερα, η μάθηση μέσα από την επεξεργασία αντικειμένων, η εφαρμογή εναλλακτικών συμμετοχικών και βιωματικών παιδαγωγικών μεθόδων, ο εθελοντικός χαρακτήρας και η ελευθερία επιλογής περιεχομένων, χρόνου ενασχόλησης με αυτά και τρόπων επεξεργασίας τους χωρίς πίεση επίδοσης και ελέγχου της επιτυχίας αναλύονται ως στοιχεία που έχουν σημασία και για τις επισκέψεις σχολικών ομάδων, άσχετα εάν αυτές πραγματοποιούνται σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα παραπάνω οδηγούν στην εξέταση των περιεχομένων που επιλέγονται για αυτήν την ομάδα στόχου και τη θέση των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου. Υποστηρίζεται ότι όποια σχέση και αν επιλεγεί –υπηρετώντας σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα– δεν θα πρέπει να παραμελείται ο ιδιαίτερος εκπαιδευτικός χαρακτήρας του μουσείου ως χώρου μη τυπικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για σχολικές ομάδες, διακρίνοντας δύο γενικές κατηγορίες: α. τα εκπαιδευτικά προγράμματα που διοργανώνονται και υλοποιούνται από τα μουσεία και β. τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο της απαίτησης για τη διευρυμένη έννοια της συμμετοχής και για «ανοιχτές» εκπαιδευτικές διαδικασίες που έχουν νόημα και για σχολικές ομάδες αναλύονται οι δυνατότητες των σχεδίων εργασίας, κατά την εκπόνηση των οποίων εκπαιδευτικοί, μαθητές και μουσείο μπορούν να συνεργάζονται ισότιμα. Γενικότερα η αξιοποίηση του μουσείου από το σχολείο παρέχει εξαιρετικές δυνατότητες εμπλουτισμού της σχολικής μάθησης, εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές διανοητικά, σωματικά και ψυχικά, και τους υποστηρίζει στη δόμηση των προσωπικών τους νοημάτων

κατά την ανακάλυψη της πραγματικότητας. Τέλος, στο κεφάλαιο εξετάζονται δύο σημαντικά ζητήματα για την εδραίωση της σχέσης μεταξύ μουσείου-σχολείου, οι μορφές συνεργασίας και οι πρωτοβουλίες για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Στο επόμενο, πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο: [«Προγράμματα ελεύθερου χρόνου: Οικογένειες, παιδιά, ενήλικες»](#) (Αναστασία Φιλίππουπολίτη), παρουσιάζονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται στον ελεύθερο χρόνο του κοινού, σε αντίθεση με τις σχολικές ομάδες που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου αναπτύσσονται από τα μουσεία προκειμένου να διευρύνουν τις ομάδες κοινού, να εκπληρώσουν τον κοινωνικό τους ρόλο αλλά και να καταστούν ανταγωνιστικά προς τις άλλες «βιομηχανίες ελεύθερου χρόνου». Στην ανάλυση διακρίνονται τρεις γενικές κατηγορίες κοινού και κατ'επέκταση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται για αυτές: α. οι οικογένειες, β. τα παιδιά και οι έφηβοι και γ. οι ενήλικες. Σε ξεχωριστή ενότητα εξετάζεται για κάθε διαφορετική κατηγορία κοινού και η ελληνική εμπειρία, δίνοντας μια σύγχρονη εικόνα για την επέκταση των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου που έχει πραγματοποιηθεί την τελευταία κυρίως δεκαετία και στην Ελλάδα. Τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου συνδέονται με την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και με τη δια βίου μάθηση και έχουν επηρεάσει σημαντικά τόσο τη θεωρητική συζήτηση όσο και το εύρος των πρακτικών εφαρμογών της μουσειοπαιδαγωγικής. Σε αυτό το πλαίσιο υποστηρίζεται ότι τα προγράμματα αυτά πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στην εξοικείωση με τον πολιτισμό και το μουσείο αλλά και στο να προσφέρουν ψυχαγωγία, εναλλακτικές εμπειρίες, δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης, επικοινωνίας με άλλους επισκέπτες, ενεργής συμμετοχής και έμπνευσης.

Η παρουσίαση βασίζεται σε αποτελέσματα ερευνών σχετικών με τις συγκεκριμένες ομάδες κοινού, που προσφέρουν ενδιαφέροντα στοιχεία για την ωφέλεια αυτών των δραστηριοτήτων στους επισκέπτες. Γίνεται σαφές ότι οι ομάδες αυτές, όπως εξάλλου και άλλες ομάδες στόχου του μουσείου, χρειάζονται συστηματικές έρευνες για την κατανόησή τους και για την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα τους προσελκύουν και θα τους παρέχουν θετικές εμπειρίες.

Τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου δέχονται κριτική ότι ανεξάρτητα από το γεγονός ότι κερδίζουν συνεχώς έδαφος –διαίτερα τα οικογενειακά– στην εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων και αντίστοιχα γίνονται περιζήτητα από το κοινό, δύσκολα προσεγγίζουν ομάδες κοινού που δεν έχουν ήδη μια σχέση με το μουσείο. Έτσι, το επόμενο, έκτο κεφάλαιο με τίτλο: [«Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα»](#) (Αλεξάνδρα Μπούνια) ολοκληρώνει την παρουσίαση των βασικών κατηγοριών ομάδων κοινού, εξετάζοντας τις πρωτοβουλίες για ομάδες κοινού που για διαφορετικούς λόγους δεν βρίσκουν πρόσβαση στο μουσείο. Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο αναφέρεται σε θέματα μουσειακής μάθησης για ειδικές ομάδες κοινού και εστιάζει σε μεθόδους και στρατηγικές που αναπτύσσουν τα μουσεία στην Ελλάδα και διεθνώς ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης, ένταξης, ανάδειξης της πολυπολιτισμικότητας και της δημόσιας λογοδοσίας για τον κοινωνικό τους ρόλο. Η συγγραφέας εστιάζει στη μάθηση ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό (inclusive learning) και στον ρόλο των μουσείων στην αντιμετώπισή του, αλλά και την κοινωνική ενδυνάμωση με αναφορές στον φιλόσοφο και παιδαγωγό Paulo Freire και στην έννοια του «συμμετοχικού μουσείου» σύμφωνα με την Nina Simon. Αναφέρεται συνοπτικά στις διαφορετικές μορφές αποκλεισμού σε μουσεία και παραθέτει προσεγγίσεις για την αντιμετώπισή τους, ενώ υποστηρίζει ότι βασικός στόχος είναι η λειτουργία του μουσείου ως χώρου διαλόγου, ανταλλαγής απόψεων, έκφρασης σκέψεων, συναισθημάτων και προβληματισμών, προσβάσιμο σε όλα τα επίπεδα και από όλους.

Επισημαίνεται ότι σε πρακτικό επίπεδο για την ανάπτυξη μακροχρόνιων δεσμών με κοινότητες πρέπει να διασφαλίζεται η εμπλοκή ατόμων ή εκπροσώπων των αποκλεισμένων ατόμων στην ανάπτυξη, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προσφερόμενων από τα μουσεία υπηρεσιών. Στη συνέχεια η συγγραφέας εξετάζει ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και τον ρόλο που μπορούν να παίξουν τα μουσεία σε αυτήν την κατεύθυνση. Παραδείγματα προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μουσεία (προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών όπως και άλλες δράσεις με διαπολιτισμικές ομάδες ή με διαπολιτισμικά θέματα) και καλές πρακτικές για τη διοργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων πλαισιώνουν την παρουσίαση και αναδεικνύουν τις ιδιαίτερες δυνατότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρέχονται από την αξιοποίηση του μουσείου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις δράσεις του μουσείου για εμποδιζόμενα άτομα (άτομα με αναπηρία), αναλύοντας τις δυσκολίες πρόσβασης που προκύπτουν για αυτά σε μουσειακούς χώρους. Αναφέρονται βασικές προϋποθέσεις πρόσβασης σε κτίρια και πληροφορίες ενός μουσείου με βάση διαφορετικές μορφές προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα εμποδιζόμενα άτομα. Υποστηρίζεται η αναγκαιότητα απόκτησης ουσιαστικών εμπειριών ως βασικού στόχου των προγραμμάτων για εμποδιζόμενα άτομα, αλλά επισημαίνεται ότι η επιτυχημένη ένταξή τους προϋποθέτει μια συνολική στάση και όχι μόνο «διορθωτικές» κινήσεις.

Το δεύτερο μέρος του βιβλίου ολοκληρώνεται με ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, άρρηκτα συνδεδεμένο με τις ομάδες κοινού. Στο έβδομο κεφάλαιο με τίτλο [«Έρευνα επισκεπτών και αξιολόγηση: Η “φωνή” του κοινού»](#) η Αλεξάνδρα Μπούνια εξετάζει την έρευνα επισκεπτών και την αξιολόγηση ως βασικές διαδικασίες που βοηθούν το μουσείο να μάθει ποιο είναι το κοινό του, να βελτιώσει τους τρόπους επικοινωνίας μαζί του αλλά και να κατανοήσει καλύτερα τους επισκέπτες του, τις αντιλήψεις τους, τους τρόπους που μαθαίνουν. Το ενδιαφέρον των μουσείων δεν εστιάζεται βέβαια μόνο στους επισκέπτες αλλά και σε όσους δεν τα επισκέπτονται. Υποστηρίζονται ερευνητικές διαδικασίες με ανοιχτό χαρακτήρα, που δεν αναζητούν προδιαγεγραμμένα και αναμενόμενα δεδομένα ή μόνο την αποτίμηση της επίτευξης των μουσειακών στόχων, αλλά αντίθετα εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο να διερευνηθούν τα κίνητρα, οι εμπειρίες και οι κοινωνικές παράμετροι, οι διαδικασίες μάθησης κ.ά. Η παρουσίαση ξεκινά με μια αναφορά σε ζητήματα δεοντολογίας και μεθοδολογίας, απαραίτητα στοιχεία για όσους οργανώνουν έρευνες σε μουσεία αλλά και λαμβάνουν μέρος σε αυτές ως επισκέπτες, και συνεχίζει με την παρουσίαση των σταδίων σχεδιασμού μιας έρευνας κοινού. Παραδείγματα από διαφορετικές κατηγορίες ερευνών (αγοράς και αξιολόγησης) καθώς και ευρύτερων διακρατικών, ευρωπαϊκών ερευνητικών προγραμμάτων ολοκληρώνουν την εικόνα αυτών των διαδικασιών σε μουσειακό πλαίσιο. Εκτενής αναφορά γίνεται στις ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη μουσειακή πράξη και σε ζητήματα δειγματοληψίας. Εξετάζονται τα χαρακτηριστικά, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί των ερευνών με ερωτήσεις (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις), με ομάδες εστίασης, με την παρατήρηση επισκεπτών, αλλά και την ανάλυση νοητικών χαρτών, την ερμηνεία εργασιών των επισκεπτών κ.ά. Η ενότητα ολοκληρώνεται με μια κριτική προσέγγιση σχετικά με το μέλλον των ερευνών επισκεπτών, όπου η συγγραφέας υποστηρίζει ότι αυτές μπορούν να προσφέρουν σημαντική γνώση και αξία στους πολιτιστικούς οργανισμούς και αυτό όχι μόνο επειδή θα μπορέσουν να γνωρίσουν καλύτερα το κοινό τους και την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών τους. Πολύ περισσότερο η έρευνα επισκεπτών στα μουσεία μπορεί να προσθέσει αξία στους πολιτιστικούς οργανισμούς, προσφέροντας «μια λογική έρευνας και ένταξης των ερωτημάτων για την εμπειρία του επισκέπτη και τη μάθηση στην ίδια τη δομή του οργανισμού».

Το τρίτο μέρος του βιβλίου *Μέσα και περιβάλλοντα μάθησης και εμπειρίας* εξετάζει τα διδακτικά μέσα που αξιοποιούνται στη μουσειοπαιδαγωγική και ξεκινάει με ένα κεφάλαιο αφιερωμένο στον μουσειακό χώρο, που αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας και εκπαίδευσης του μουσείου· αυτό που σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζει την ιδιαιτερότητα της μάθησης και τον χαρακτήρα του μουσείου ως χώρου μη-τυπικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η Αναστασία Χουρμουζιάδη πραγματοποιεί στο όγδοο κεφάλαιο με τίτλο [«Η παιδαγωγική του μουσειακού χώρου»](#) μια πολυεπίπεδη ανάλυση του μουσείου με βάση γενικά μορφολογικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του μουσειακού κτιρίου, τη χωρική ανάπτυξη των εκθεσιακών ενότητων, τη σχέση εκθέματος-κελύφους καθώς και άλλων μουσειογραφικών επιλογών, με στόχο να αποσαφηνίσει τις επιδράσεις τους στον επισκέπτη και στις μαθησιακές διαδικασίες ειδικότερα. Η παιδαγωγική διάσταση του μουσειακού χώρου τίθεται στο ιστορικό πλαίσιο της, συνδυάζοντας στοιχεία από την εξέλιξη του εκπαιδευτικού και επικοινωνιακού ρόλου των μουσείων αλλά και γενικότερα των αντιλήψεων και της ιδεολογικής ταυτότητας που έχει υιοθετήσει το μουσείο σε σχέση με τον κοινωνικό του ρόλο. Η ανάλυση δεν περιορίζεται μόνο σε μουσειακά κτίρια, αλλά επεκτείνεται σε μουσεία χωρίς τοίχους, όπως τα υπαίθρια μουσεία, και σε επαυξημένους ή ακόμη και εικονικούς χώρους, μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών μέσων.

Όπως επισημαίνει η συγγραφέας, ο επισκέπτης προσλαμβάνει τους μουσειακούς χώρους μέσω των αισθήσεων και διαμορφώνει ατομικά νοήματα από την επεξεργασία και ερμηνεία των χωρικών στοιχείων του, λιγότερο ή περισσότερο οικεία σε αυτόν, ενώ με τις δικές του πρακτικές και δράσεις βιώνει τελικά έναν δικό του μουσειακό «τόπο». Εξάλλου, η τελική μορφή της μουσειακής αφήγησης συνδιαμορφώνεται από τον ίδιο τον επισκέπτη και τις επιλογές του. Ο τρόπος με τον οποίο τελικά ο κάθε επισκέπτης βιώνει τον μουσειακό χώρο επηρεάζεται καθοριστικά από την αισθητική ταυτότητα της έκθεσης, η οποία λειτουργεί ως ένα «τρισδιάστατο διδακτικό εγχειρίδιο». Ειδικότερα για τους εκθεσιακούς χώρους επισημαίνεται ότι η εκπαιδευτική ποιότητά τους δεν προκύπτει μόνο από το εκτιθέμενο υλικό (αντικείμενα και ερμηνευτικά συστήματα) αλλά από βασικές χωρικές επιλογές στη διάθρωση του χώρου οι οποίες συνιστούν ένα πεδίο αγωγής. Υποστηρίζεται ότι ο μουσειακός χώρος θα πρέπει να απευθύνεται στον άνθρωπο ως όλον, στο σώμα, το πνεύμα και το μυαλό, να του προσφέρει ψυχολογική άνεση και συναισθηματική ευχαρίστηση, συνδυάζοντας την εκπαιδευτική διάσταση με δυνατότητες ενεργοποίησης των αισθήσεων. Ο χώρος μπορεί να κινητοποιεί την αντίληψη, τη γνωστική λειτουργία, τις αισθήσεις, το συναίσθημα και τη φαντασία, αφήνοντας ωστόσο κυρίαρχο και δυναμικό τον ρόλο στον επισκέπτη στη διαμόρφωση της προσωπικής του εμπειρίας.

Μπορεί η μουσειοπαιδαγωγική να έχει μέχρι και σήμερα πολύ μικρή επίδραση στη διαμόρφωση των μουσειακών κτιρίων και εκθεσιακών χώρων ειδικότερα, ωστόσο έχει αναπτύξει πλούσιο ερμηνευτικό υλικό με

εκπαιδευτικό χαρακτήρα σχετικά με τα εκθεσιακά περιεχόμενα. Σε αυτό το υλικό είναι αφιερωμένο το ένατο κεφάλαιο του βιβλίου με τίτλο: [«Εκπαιδευτικά εργαλεία: έντυπα και υλικά»](#) (Νίκη Νικονάνου). Στο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια εκτενής ανάλυση των διαφορετικών κατηγοριών εκπαιδευτικών εργαλείων ανάλογα με τους χώρους όπου αυτά χρησιμοποιούνται: μέσα ή έξω από το μουσείο, μέσα και έξω από το μουσείο, στο σχολείο ή στο σπίτι. Τα εκπαιδευτικά αυτά εργαλεία υπηρετούν την εκθεσιακή αφήγηση, ενώ δεν αποκλείεται ο εμπλουτισμός της μουσειακής/εκθεσιακής ερμηνείας με παράλληλες αφηγήσεις που ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των ομάδων κοινού στις οποίες απευθύνονται. Παράλληλα όμως μπορούν να προσφέρουν ενδιαφέρουσες και ευχάριστες μουσειακές εμπειρίες και τέλος να προωθούν μια ενεργητική και δημιουργική προσέγγιση των μουσειακών εκθεμάτων και περιεχομένων από τους επισκέπτες. Ο σχεδιασμός τους αποτελεί ένα βασικό πεδίο της μουσειοπαιδαγωγικής έρευνας και των πρακτικών έμμεσης επικοινωνίας, καθώς εμπλουτίζει τις δυνατότητες ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού έργου του μουσείου στις ιδιαιτερότητες, ανάγκες και προσδοκίες ενός διαφοροποιημένου κοινού.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία εξετάζονται ανάλογα με την ομάδα στόχου για την οποία προβλέπεται από τον σχεδιασμό τους να χρησιμοποιηθούν, δηλαδή σχολικές ομάδες (εκπαιδευτικούς και μαθητές) καθώς και άτομα που πραγματοποιούν μόνα τους μια επίσκεψη στο μουσείο, κυρίως παιδιά και οικογένειες. Έμφαση δίνεται στην ανάλυση των σεναρίων χρήσης τους και της παιδαγωγικής τους στοχοθεσίας, που είναι αλληλένδετα με ζητήματα σχεδιασμού των περιεχομένων και της μορφής τους. Προτάσεις και παράμετροι για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό τους, παράλληλα με παραδείγματα εκπαιδευτικών εργαλείων από την Ελλάδα και το εξωτερικό, εμπλουτίζουν την παρουσίαση, συνδέοντάς την με πρακτικές εφαρμογές.

Συγκεκριμένα η ανάλυση εστιάζει στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων ως βοηθημάτων εξερεύνησης του μουσειακού χώρου είτε πρόκειται για έντυπα είτε για συλλογές υλικών και πραγματικών αντικειμένων. Σε ξεχωριστή ενότητα παρουσιάζονται οι μουσειοσκευές ως αυτόνομο εκπαιδευτικό υλικό που στοχεύει να προσεγγίζει ομάδες κοινού εκτός μουσείου και υπηρετεί στόχους διεύρυνσης του μουσειακού κοινού. Τέλος, η ανάλυση ολοκληρώνεται με τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται τόσο εντός όσο και εκτός μουσείου, είτε από εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους υποστηρίξουν για την πραγματοποίηση μιας επίσκεψης είτε από παιδιά και οικογένειες προκειμένου να λειτουργήσουν ως αναμνηστικά της επίσκεψης που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους.

Οι διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών εργαλείων έχουν διευρυνθεί τις τελευταίες δεκαετίες σημαντικά με την εισαγωγή των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση και στη μουσειοπαιδαγωγική. Η αξιοποίησή τους έχει σταδιακά εδραιωθεί σε διαφορετικές λειτουργίες των μουσείων ανάμεσα στις οποίες η επικοινωνία και η εκπαίδευση. Οι γρήγορες τεχνολογικές εξελίξεις των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών οδηγούν σε συνεχώς νέες δυνατότητες μάθησης, συμμετοχής και εμπειρίας, αναδεικνύοντας ένα συνεχώς διαφοροποιούμενο πεδίο αξιοποίησης στον χώρο των μουσείων. Η μουσειοπαιδαγωγική πειραματίζεται στην ανάπτυξη εφαρμογών που θα ανταποκρίνονται στους βασικούς στόχους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μουσειακής μάθησης και παράλληλα θα εμπλουτίζουν τη συνολική εμπειρία του επισκέπτη με στοιχεία που δεν είναι εφικτά από τα συμβατικά μέσα εκπαίδευσης και επικοινωνίας. Παράλληλα, σημαντική αναδεικνύεται η εξοικείωση ορισμένων ομάδων κοινού, όπως για παράδειγμα οι έφηβοι, με την ψηφιακή τεχνολογία και την ψηφιακά διαμεσολαβημένη εμπειρία, η οποία μπορεί να λειτουργεί ως «όχημα» για να κερδηθεί το ενδιαφέρον τους για το μουσείο.

Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό έργο του μουσείου, τα ψηφιακά μέσα έχουν ενταχθεί εδώ και αρκετά χρόνια ως ερμηνευτικά βοηθήματα μέσα σε εκθεσιακούς χώρους. Παράλληλα, πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο, τόσο με τη μορφή ενημερωτικού υλικού για τις διαφορετικές ομάδες κοινού (ελεύθεροι επισκέπτες, οικογένειες, σχολικές ομάδες), όσο και με τη μορφή πολυμεσικών εφαρμογών με κύριο στόχο τον συνδυασμό ψυχαγωγίας και μάθησης. Αυτές όμως οι εφαρμογές που κερδίζουν σήμερα το ενδιαφέρον σχετίζονται με προηγμένες τεχνολογίες που ενδυναμώνουν τον επισκέπτη για διαδικασίες ενεργής συμμετοχής. Έτσι, στο τελευταίο, δέκατο κεφάλαιο του βιβλίου με τίτλο [«Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη μουσειοπαιδαγωγική»](#) η συγγραφέας Νικολέτα Γιαννούτσου εστιάζει σε αυτές τις εφαρμογές, όπως οι χώρο-ευαίσθητες, που εμπλουτίζουν τη χωρική εμπειρία του χρήστη/επισκέπτη με στοιχεία συμμετοχής και παιχνιδιού και επιπλέον μπορούν να υιοθετηθούν από τους μουσειακούς οργανισμούς εύκολα, καθώς δεν χρειάζονται ειδικό εξοπλισμό – εκτός από τα έξυπνα κινητά (smartphones) που συνήθως έχουν πλέον οι επισκέπτες – και με αυτόν τον τρόπο να αγγίζουν ένα μεγάλο τμήμα του πιθανού κοινού. Επίσης, αναλύονται οι δυνατότητες των εργαλείων ενδυνάμωσης των «τελικών χρηστών», όπως δημιουργία εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας και Διαδραστικής Αφήγησης, που δεν προϋποθέτουν ειδικές τεχνολογικές γνώσεις για τον σχεδιασμό τους και έτσι

δημιουργούν προϋποθέσεις να αναλάβουν οι μουσειοπαιδαγωγοί αλλά και οι ίδιοι επισκέπτες πρωταγωνιστικό ρόλο στον σχεδιασμό τους· παρέχουν δηλαδή δυνατότητες να δημιουργούν οι ίδιοι οι επισκέπτες περιεχόμενα (user-generated content) με βάση τις δικές τους ερμηνείες και προτιμήσεις και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της δικής τους πολιτισμικής εμπειρίας. Παραδείγματα από συμμετοχικές δράσεις τεκμηρίωσης και την κατασκευή μετα-αντικειμένων δημιουργούν μια σαφή εικόνα αυτών των δυνατοτήτων. Τέλος, η συγγραφέας συζητά ζητήματα που αφορούν την εξατομίκευση της πολιτισμικής εμπειρίας και την αξιοποίηση μεγάλου όγκου δεδομένων που μπορούν να συλλεχθούν μέσα από τις ηλεκτρονικές συσκευές των επισκεπτών (κινητά τηλέφωνα ή tablets) με στόχο την ανάλυση της μουσειακής εμπειρίας των επισκεπτών και αντίστοιχα την ανταπόκριση των μουσειακών παροχών στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε επισκέπτη. Η όλη παρουσίαση εμπλουτίζεται με περιγραφές συγκεκριμένων εφαρμογών και ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των προεκτάσεων που έχουν ή μπορούν να αποκτήσουν τα ψηφιακά μέσα στη μουσειοπαιδαγωγική αξιοποίησή τους.

Κλείνοντας την παρουσίαση του σκεπτικού και των περιεχομένων του βιβλίου θέλω να ευχαριστήσω τις συγγραφείς που ανταποκρίθηκαν με χαρά, συνέπεια και υπευθυνότητα στην πρόσκληση για συμμετοχή στο συγκεκριμένο συγγραφικό εγχείρημα. Επεξεργάστηκαν ευρείες θεματικές καταφέροντας να αποτυπώσουν ώριμα και συγκροτημένα το σύγχρονο πρόσωπο της μουσειοπαιδαγωγικής και με αυτόν τον τρόπο να μεταφέρουν στους αναγνώστες μια «συνολική» εικόνα της μουσειακής μάθησης και εμπειρίας στον 21ο αιώνα. Για αυτό το τελικό αποτέλεσμα καθοριστική ήταν η συμβολή της κριτικής αναγνώστριάς του βιβλίου, κ. Ειρήνης Νάκου, με τις πολύ χρήσιμες επισημάνσεις, διορθώσεις αλλά και θεωρητικές συζητήσεις που προέκυψαν κατά τη συγγραφή των επιμέρους κεφαλαίων, την οποία και ευχαριστώ προσωπικά αλλά και εκ μέρους όλων των συγγραφέων. Επίσης, ευχαριστίες οφείλουμε στη γλωσσική επιμελήτρια, κ. Πέρσα Αποστολή, που όχι μόνο ακούραστα μελέτησε και διόρθωσε επανειλημμένα τα κεφάλαια του βιβλίου, αλλά κατέβαλε προσπάθεια για τη γλωσσική ομοιογένεια των διαφορετικών κεφαλαίων με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες της κάθε συγγραφώς. Ευχαριστίες ασφαλώς οφείλουμε στον κ. Χριστόφορο Μπρέλλη για την προσεγμένη αισθητικά γραφιστική επεξεργασία του κειμένου και τη δημιουργία του ψηφιακού βιβλίου. Τέλος, προσωπικά θέλω να ευχαριστήσω τον φίλο εικονογράφο Γιώργο Κωνσταντίνου για τα ευφάνταστα σκίτσα που δημιούργησε οπτικοποιώντας συνολικά με χιούμορ βασικά στοιχεία των περιεχομένων της έκδοσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bounia, A. & Myrivili, E. 2015. “Beyond the ‘Virtual’: Intangible Museographies and Collaborative Museum Experiences”, στο Barranha, H. & Martins, S. (επιμ.), *Uncertain Spaces. Virtual Configurations in Contemporary Art and Museums*, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Lisboa, Calouste Gulbenkian Foundation: Lisbon, 15-32, http://unplace.org/sites/default/files/uncertain_spaces.pdf (τελευταία επίσκεψη 6/10/2015).
- Falk, J. & L. Dierking 1992, *The Museum Experience*, Whalesback Books: Washington D.C.
- Falk, J. & Dierking L. 2000, *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Altamira Press: London.
- Falk, J. & Dierking, L. 2012. *The Museum Experience Revisited*, Walnut Creek: Left Coast Press.
- Gesser, S., Handschin, M., Jannelli, A., Lichtensteiger, S. 2012. “Das partizipative Museum», στο Gesser, S., Handschin, M., Jannelli, A., Lichtensteiger, S. (επιμ.), *Das Partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*, Transcript Verlag: Bielefeld, 10-15.
- Generic Social Outcomes (GSO): <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/tooltemplates/genericsocial/> (τελευταία επίσκεψη 9/1/2015).
- Hansen, A. 2014. “The Heritage Learning Framework and the Heritage Learning Outcomes”, στο *Implementing Heritage Learning Outcomes*, Fornvårdaren nr 37, Jamtli Förlag: Östersund, 7-23.
- Hein, G. E. 1998. *Learning in the Museum*. Routledge: London.
- Hooper-Greenhill, E. 1999. “Education, Communication and Interpretation: Towards a Critical Pedagogy in Museums”, στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, 2nd edition, Routledge: London, 3-27.

- Hooper-Greenhill, E. 2006. "The Power of Museum Pedagogy", στο Genoways H. (επιμ.), *Museum Philosophy of the Twenty-first Century*, Altamira Press: Lanham MD, 235-245.
- Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge: London & New York.
- Meijer-van Mensch, L. 2012. "Von Zielgruppen zu Communities. Ein Plädoyer für das Museum als Agora einer vielschichtigen Constituent Community", στο Gesser, S., Handschin, M., Jannelli, A., Lichtensteiger, S. (επιμ.), *Das Partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*, Transcript Verlag: Bielefeld, 86-94.
- Moffat, H. & Woollard, V. (επιμ.) 1999. *Museum and Gallery Education. A Manual of Good Practice*, The Stationery Office: London.
- Liebau, E. 2012. "Ich-Bildung und Welt-Bildung von Kindern und Jugendlichen im Museum", στο Staupe, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 39-45.
- Lord, B. (επιμ.) 2007. *The Manual of Museum Learning*, Altamira Press: Plymouth.
- Simon, N. 2010. *The Participatory Museum*, Museum 2.0: Santa Cruz, <http://www.participatorymuseum.org/> (τελευταία επίσκεψη 14/9/2015).
- Smith, L. 2006. *The Uses of Heritage*, Routledge: London & New York.
- Staupe, G. 2012. "Museen – Orte des Sehens und des Lernens, der Musee und der Bildung", στο Staupe, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 7-15.
- Sternfeld, N. 2012. "Plädoyer. Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum", στο Gesser, S., Handschin, M., Jannelli, A., Lichtensteiger, S. (επιμ.), *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*, Transcript Verlag: Bielefeld, 119-126.
- Vogt, A. 2008. "Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen", στο Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (επιμ.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen*, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, 19-81.
- Vuillaume, D. 2015. Introduction, στο Gutsche, A.-S., Höschler, M., Kendall, G., Pagel, J. (επιμ.), *Four Values*, NEMO- Deutscher Museumsbund e.V.: Berlin, 6-7.

Ελληνόγλωσσες

- Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης, Χ. 1988. *Το Μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*, Καστανιώτης: Αθήνα.
- Νικονάνου, Ν. 2005. «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στο σύγχρονο μουσείο», *Τετράδια Μουσειολογίας* 2, 18-25.
- Νικονάνου, Ν. 2010. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*, Πατάκης: Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. 1997. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

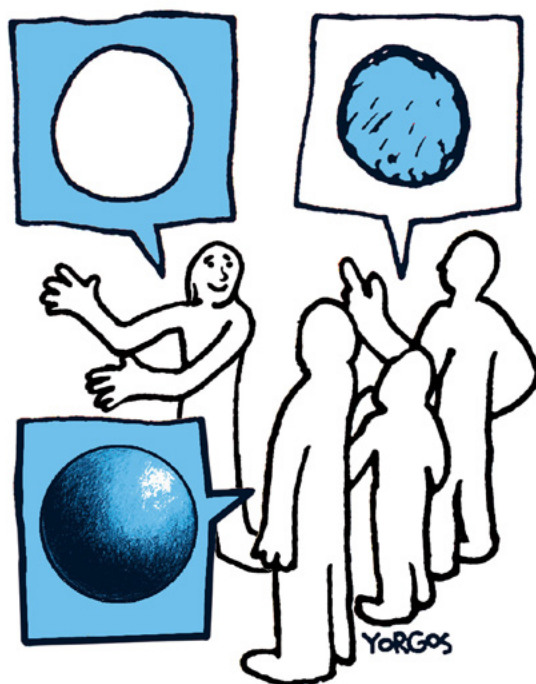
Σημειώσεις

1. Βλ. για παράδειγμα Καλούρη-Αντωνοπούλου & Κάσσαρης 1988.
2. Η χρήση των δύο αυτών όρων στο βιβλίο αντανακλά επιλογές της κάθε συγγραφέως.
3. Η εφαρμοσμένη παιδαγωγική ορίζεται με βάση τις κοινωνικές ομάδες ή τα ιδρύματα μέσα στα οποία διεξάγεται υπό συγκεκριμένους όρους η παιδαγωγική διαδικασία, βλ. Ξωχέλλης 1997: 16.
4. Αυτό συνέβη στη Γερμανία στις αρχές του 1990, την περίοδο δηλαδή που τα μουσειοπαιδαγωγικά τμήματα επιδίωκαν τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους σε ποικίλες ομάδες κοινού (Vogt 2008).
5. Για παράδειγμα το βιβλίο του Barry Lord, *The Manual of Museum Learning*, που εκδόθηκε το 2007, σε αντίθεση με το *Museum & Gallery Education: a Manual of Good Practice* των Hazel Moffat και Vicky Woollard του 1999.
6. Η έννοια της μάθησης αναδεικνύεται στο πλαισιακό μοντέλο μάθησης των Falk και Dierking (2000), ενώ καθοριστικό ρόλο παίζει ο G. Hein με το βιβλίο του *Learning in the Museum* (1998), όπου υποστηρίζεται η κonstruktivistική θεώρηση στη μουσειακή μάθηση.

-
7. Σε αυτή τη κατεύθυνση σημαντική είναι η συζήτηση για την πολιτιστική κληρονομιά ως διαδικασία και κοινωνική πρακτική (Smith 2006) και αντίστοιχα η απαίτηση να συμμετέχουν ενεργά τα μέλη των κοινοτήτων σε διαδικασίες μουσειοποίησης (Meijer-van Mensch 2012).
 8. Αυτές οι περιορισμένες αλλά νεωτεριστικές τάσεις παρουσιάζονται με παραδείγματα σε διαφορετικά κεφάλαια του βιβλίου, όπως για παράδειγμα στο [κεφ. 4](#) και στο [κεφ. 6](#).

ΜΕΡΟΣ Α΄

Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μουσειακή μάθηση και εμπειρία



Κεφάλαιο 2. Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση

Αναστασία Φιλίππουπολίτη

Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό προσφέρει μια εισαγωγή στις βασικές εκπαιδευτικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη μουσειο-παιδαγωγική σε θεωρητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο και μέσα από τη μελέτη τους αναδεικνύονται τα σύγχρονα χαρακτηριστικά της μάθησης και των μαθητευομένων. Ο σκοπός του κεφαλαίου είναι αρχικά να συζητήσει τις θεωρίες που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων και κατ'επέκταση να αναδείξει τη σημασία που έχει το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης στα μουσεία. Οι εκπαιδευτικές θεωρίες διερευνώνται αφενός ως προς τα βασικά σημεία στα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους και αφετέρου ως προς τη σχέση τους με τις αντίστοιχες επιστημολογικές θεωρίες. Μέσα από την επισκόπηση αυτή αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου μαθητευομένου, που θεωρείται ως ένα ενεργό υποκείμενο που δομεί τα δικά του νοήματα για τον κόσμο. Η κονστрукτιβιστική προσέγγιση, η διαδραστική μουσειακή εμπειρία και το πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας έχουν στο επίκεντρό τους αυτόν τον τύπο του ενεργού μαθητευομένου. Στο πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων στη μάθηση, η έννοια της συμμετοχής και της εμπειρίας κατέχουν σημαντικό ρόλο, ενώ η μετάβαση σε έναν ανανεωμένο τύπο σύγχρονου μουσείου, του συμμετοχικού μουσείου, το οποίο διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και εστιάζει στις διαδικασίες παραγωγής νοημάτων από τους ίδιους τους μαθητευόμενους, αποτελούν σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα για να κατανοήσουμε τις διαδικασίες μάθησης στα μη τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

2.1 Εισαγωγή

Ο επιστημονικός κλάδος της μουσειοπαιδαγωγικής, αλλά και γενικότερα οι μελετητές της μάθησης σε μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν εστιάσει τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον τους στα μουσεία ως περιβάλλοντα που κατασκευάζουν μαθησιακές εμπειρίες και στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι επισκέπτες σε αυτά. Η μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί τόσο ένα ερευνητικό πεδίο όσο και μια καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική.¹ Αποτελεί το μεθοδολογικό πλαίσιο για την υπηρεσία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στον χώρο του μουσείου (Desvallees & Mairesse 2014: 51). Διευκρινίζεται ότι πρόκειται για «μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική με χώρο δράσης το μουσείο» (Νικονάνου 2010: 15), χωρίς ωστόσο να περιορίζεται στην αγωγή των παιδιών, αλλά αφορά σε όλες τις κατηγορίες των μουσειακών επισκεπτών. Η μουσειοπαιδαγωγική εξετάζει «τις παιδαγωγικές και μουσειολογικές αρχές και τους όρους που διέπουν την πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων και καθορίζουν το πλαίσιο για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποσκοπούν στο να καλλιεργούνται τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες, ανεξάρτητα από προέλευση, ικανότητες και ηλικία, δεξιότητες για πολύπλευρη δημιουργική αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού γενικά και των μουσείων ειδικότερα» (Νάκου 2001: 183). Πρόκειται για το διεπιστημονικό πεδίο μελέτης στο οποίο εμπεριέχονται τάσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής που αφορούν στη μη τυπική εκπαίδευση, τις μουσειολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τις θεωρίες του υλικού πολιτισμού, καθώς επίσης και θεωρίες επικοινωνίας και μάρκετινγκ (Νικονάνου 2010: 16).

Η γνώση θεωρητικών ζητημάτων που άπτονται της μουσειοπαιδαγωγικής, όπως είναι για παράδειγμα οι εκπαιδευτικές θεωρίες, είναι σημαντική για όσους αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των επιμέρους δραστηριοτήτων στα μουσεία. Σε περασμένες δεκαετίες, η προσέγγιση του μουσειοπαιδαγωγού ήταν κυρίως εμπειρική όσον αφορά στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τους μελετητές, επρόκειτο για ένα «ασαφές επάγγελμα» λόγω της απουσίας ενός θεωρητικού υποβάθρου, ωστόσο, κατά τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί ότι η καθημερινή πρακτική του συνδέεται σε πολλά επίπεδα με θεωρίες της σύγχρονης παιδαγωγικής.² Επίσης, η χάραξη μιας συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία υποστηρίζεται θεωρητικά από τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής αποδεικνύει, μεταξύ άλλων, ότι το μουσείο δίνει σημασία στην ύπαρξή του ως εκπαιδευτικού ιδρύματος στην κοινωνία.

Στο λεξιλόγιο της μουσειοπαιδαγωγικής αποκτούν τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία οι φράσεις: «προσωπική μάθηση», «αυτόβουλη (free-choice) μάθηση», «οικειοθελής μάθηση» και «δια βίου μάθηση». Αυτές οι φράσεις τονίζουν τόσο ότι η διαδικασία της μάθησης είναι προσωπική υπόθεση και θέμα ελεύθερης

επιλογής όσο επίσης ότι η μάθηση συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας και αφορά όλες τις πτυχές της (Black 2009). Οι αλλαγές που συντελέστηκαν ως προς το πώς αντιλαμβανόμαστε την έννοια της μάθησης οδήγησαν στην αναγνώριση του μουσείου ως ενός ιδρύματος για τη διά βίου μάθηση.³ Το μουσείο είναι ένας εν δυνάμει χώρος μάθησης και εκπαίδευσης για όλους, ο οποίος διαφοροποιείται σημαντικά από άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα όπως το σχολείο και το πανεπιστήμιο. Η μάθηση, ως μία σειρά διαδικασιών, δεν πραγματοποιείται μόνον από την τυπική εκπαίδευση. Η Hooper-Greenhill (2007: 35) την προσδιορίζει ως μια «διαδικασία ενεργού αντίληψης νοημάτων».

Η μεταβολή στην αντίληψή μας για την έννοια της μάθησης έχει οδηγήσει τους μελετητές στη διάκριση μεταξύ τυπικής, άτυπης και μη τυπικής μάθησης. Ο όρος άτυπη μάθηση αναδεικνύει το γεγονός ότι η μάθηση πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, στο πλαίσιο της καθημερινότητας του. Μια άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι οργανωμένη και συστηματική, αρκετά συχνά δεν είναι «σκόπιμη» και προσφέρεται από το προσωπικό περιβάλλον του ατόμου. Επίσης, ο όρος μη τυπική μάθηση προσδιορίζει και άλλα οργανωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πέραν του σχολικού, τα οποία μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για μάθηση. Τα περιβάλλοντα αυτά είναι αυτόνομα και προσφέρουν οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Eshach 2006).

Από τις μελέτες των τελευταίων τριών δεκαετιών σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο του σύγχρονου μουσείου έχουν προκύψει σημαντικά στοιχεία για τις διαδικασίες μάθησης που λαμβάνουν χώρα στο μουσείο, με αποτέλεσμα να έχει μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από τον όρο «εκπαίδευση» στον όρο «μάθηση»,⁴ και κατ' επέκταση από το μουσείο ως εκπαιδευτικό περιβάλλον στο μουσείο ως μαθησιακό περιβάλλον. Η λέξη «εκπαίδευση» συνδέεται συχνά με το ακαδημαϊκό, τυπικό και οργανωμένο, εκπαιδευτικό πλαίσιο και, όπως σχολιάζει η Hooper-Greenhill (2006: 238), υπό αυτή τη στενή οπτική το μουσείο δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι «προσφέρει και πολλά στην εκπαίδευση» του κοινού. Αυτή η στροφή δίνει έμφαση στους επισκέπτες του μουσείου, οι οποίοι αποτελούν τα μαθησιακά υποκείμενα, και στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Όπως θα δούμε παρακάτω σε αυτήν την ενότητα, η μουσειοπαιδαγωγική έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό κυρίως από τη θεωρία της «εμπειρίας» του John Dewey, η οποία διευρύνει τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να συμπεριλάβει ως αποτελέσματά της, τη διασκέδαση και την τέρψη (Hein 2012).

Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνισή του στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «edutainment» (σύνθεση του αγγλικού όρου «εκπαίδευση» με τον όρο «ψυχαγωγία»), για να δηλώσει ότι η εκπαίδευση στον μουσειακό χώρο έχει ψυχαγωγικά-παιγνιώδη χαρακτηριστικά. Όσον αφορά στον όρο, ωστόσο, η Hooper-Greenhill (2007: 33-34) υποστηρίζει ότι αυτός δεν είναι επιτυχής, καθώς χρησιμοποιεί τον όρο «εκπαίδευση» σε αντιδιαστολή με την «ψυχαγωγία» και αποδέχεται την ύπαρξη μιας αντιθετικής σχέσης μεταξύ των δύο όρων: η εκπαίδευση ως μια αυστηρή, διανοητική διαδικασία, που λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα της επίσημης εκπαίδευσης σε αντιδιαστολή με τις ψυχαγωγικές δράσεις. Οι σύγχρονες τάσεις στις παιδαγωγικές επιστήμες έχουν στρέψει πλέον το ενδιαφέρον τους στην έννοια της «μάθησης» και στη σχέση της με την επικοινωνία και την εμπειρία, ενώ έχουν αναδείξει τη «μάθηση» ως μια ευχάριστη διαδικασία με πολυδιάστατο χαρακτήρα. Κατά συνέπεια, ο όρος edutainment, σύμφωνα με την Hooper-Greenhill, δεν είναι απολύτως σαφής, ενώ τουλάχιστον στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία δεν έχει ευρεία χρήση (2007: 33).

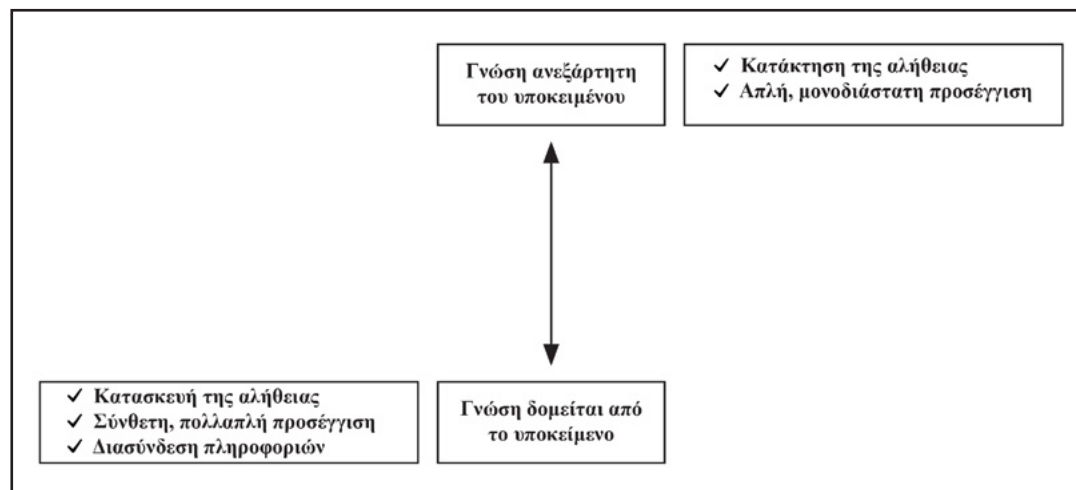
Στις επόμενες ενότητες γίνεται σύντομη επισκόπηση των εκπαιδευτικών θεωριών που έχουν αξιοποιηθεί στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μουσείων. Οι εκπαιδευτικές θεωρίες του διδακτισμού και του συμπεριφορισμού, ειδικότερα, προσφέρουν το ιστορικό υπόβαθρο στο θέμα, αφού ανατακλούν παρελθούσες προσεγγίσεις του ατόμου ως παθητικού μαθησιακού υποκειμένου, το οποίο καταναλώνει τις πληροφορίες που συσσωρεύει. Σε αντιδιαστολή με αυτές, οι εκπαιδευτικές θεωρίες της ανακάλυψης και του κονστрукτιβισμού αποτελούν τις σύγχρονες τάσεις στη μελέτη των μαθητευομένων και, σε συνάφεια με αυτές, αναπτύσσονται και άλλες θεωρητικές τάσεις, που υποστηρίζουν ότι ο επισκέπτης είναι ένας ενεργός δημιουργός νοημάτων στον μουσειακό χώρο, ο οποίος δύναται να ωφεληθεί γνωστικά και συναισθηματικά μέσα από την επαφή του με τον υλικό πολιτισμό των μουσείων και αντλεί ψυχαγωγία μέσα από τη δημιουργική εμπλοκή του με παιγνιώδεις δραστηριότητες.

2.2 Εκπαιδευτικές θεωρίες

Οι εκπαιδευτικές θεωρίες μάς βοηθούν να κατανοήσουμε συνολικά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική λειτουργία του σύγχρονου μουσείου. Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασίζεται στις εκπαιδευτικές θεωρίες,⁵ οι οποίες ταξινομούνται βάσει: α. των θεωριών γνώσης (επιστη-

μολογίες) και β. των θεωριών μάθησης στις οποίες στηρίζονται. Εμπεριέχουν δηλαδή τόσο μια προσέγγιση για το πώς αντιμετωπίζουν τη γνώση όσο και για το πώς αντιμετωπίζεται η μάθηση. Στο πεδίο των μουσείων, η εφαρμογή τους παράγει τα είδη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κατ' επέκταση χαρακτηρίζει και την «παιδαγωγική ταυτότητα» του κάθε μουσείου. Ωστόσο, όπως θα γίνει σαφές από τη συζήτηση αυτών των θεωριών, στον μουσειακό χώρο και ειδικότερα στη δημιουργία των εκθέσεων υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σε όλες τις προσεγγίσεις, έτσι ώστε είναι αδύνατον να ικανοποιηθούν μαθησιακά όλοι οι επισκέπτες.

Ως προς τον τρόπο με τον οποίον αντιμετωπίζουν τη γνώση, οι εκπαιδευτικές θεωρίες είτε υποστηρίζουν ότι η γνώση υπάρχει ερήμην τού υποκειμένου μάθησης και επομένως πρέπει να επιδιώξουμε την κατάκτησή της είτε ότι η γνώση δομείται από άτομα και ομάδες και επομένως πρέπει να τη συνθέσουμε. Στο σχήμα 2.1 παρουσιάζεται η σχέση των θεωριών ως ένα δίπολο:



Σχήμα 2.1 Οι θεωρίες της γνώσης και τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Στην πρώτη περίπτωση το υποκείμενο πρέπει να κατακτήσει την αλήθεια, η οποία είναι αντικειμενική, απλή και μονοσήμαντη: «γνωρίζουμε κάτι, αν οι προτάσεις μας αντιστοιχούν στη μοναδική και δεδομένη πραγματικότητα» και «φτάνουμε στη γνώση της αλήθειας συσσωρεύοντας αντικειμενικά στοιχεία» (Νάκου 2001: 186, Hein 2012: 478). Αυτή είναι η λεγόμενη *ρεαλιστική* προσέγγιση της γνώσης, κατά την οποία το υποκείμενο οργανώνει τις γνώσεις του για τον κόσμο, ανεξάρτητα από τον εαυτό του (Black 2009).

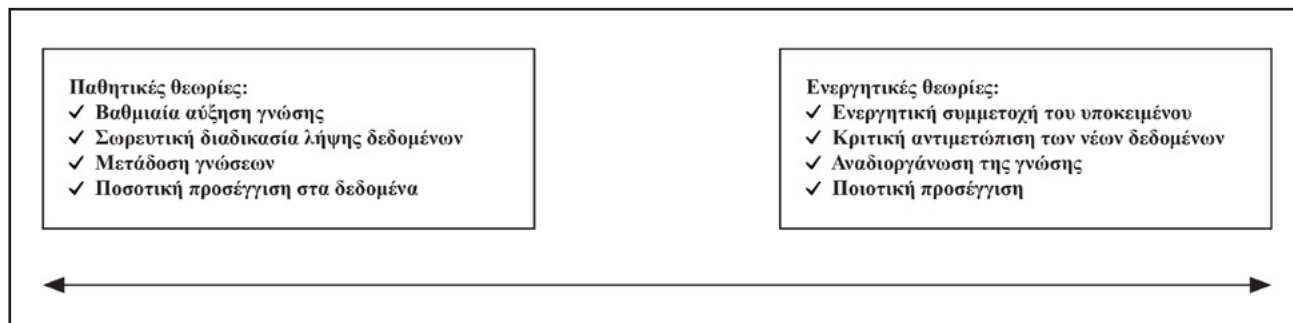
Στη δεύτερη περίπτωση το υποκείμενο κατασκευάζει την αλήθεια, η οποία είναι πολλαπλή, μέσα από διαδικασίες διασύνδεσης και διάδρασης με τη σύνθετη πραγματικότητα: «προσεγγίζουμε την αλήθεια με βάση το εκάστοτε εννοιολογικό σύστημα που διαθέτουμε». Σε αυτή τη μοντέρνα αντίληψη, υπονοείται η κριτική προσέγγιση στις ερμηνείες της πραγματικότητας και της αλήθειας. Σε αυτή την περίπτωση, η προσέγγιση είναι *ιδεαλιστική*, καθώς τα συμπεράσματα του υποκειμένου για την αλήθεια και την πραγματικότητα προσλαμβάνουν «νόημα» αν σχετίζονται με το δικό του πλαίσιο νοητικής πραγματικότητας (Hein 1998 στο Black 2009).

Στην πρώτη περίπτωση οι μελετητές κάνουν λόγο για παραδοσιακές αντιλήψεις της επιστημολογίας, οι οποίες έχουν ανατραπεί από τις μοντέρνες και, στη συνέχεια, τις μεταμοντέρνες αντιλήψεις. Η θέση ότι η γνώση είναι το αποτέλεσμα της συγκέντρωσης δεδομένων από την αντικειμενική πραγματικότητα μετατοπίστηκε από τη θέση ότι η γνώση είναι ιστορικά εξαρτημένη (Hooper-Greenhill 1999, Νάκου 2000) και σχετιζόμενη με αυτό που είναι λογικό. Μεταγενέστερες κριτικές από τα πεδία της φεμινιστικής θεωρίας και μετα-αποικιοκρατικές προσεγγίσεις, επίσης, αποκάλυψαν το αβάσιμο πολλών βεβαιοτήτων του παρελθόντος. Οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις απορρίπτουν την «επιστημονική αλήθεια», την οποία θεωρούν ιδεολογική κατασκευή (Νάκου 2001). Η γνώση είναι μια διαδικασία καλλιέργειας εννοιολογικών συστημάτων και λεξιλογίων από το κάθε υποκείμενο, το οποίο είναι σε θέση να κατασκευάσει τη δική του «εικόνα» της πραγματικότητας. Σε αυτή την περίπτωση, υποστηρίζεται η δυνατότητα άρθρωσης κριτικού λόγου εκ μέρους του υποκειμένου, προκειμένου να δομήσει τη δική του «εικόνα».

Οι δυο παραπάνω προσεγγίσεις στη γνώση, η θετικιστική-ρεαλιστική και η ιδεαλιστική-κονστрукτιβιστική, έχουν επηρεάσει και επηρεάζουν τις μουσειακές πρακτικές και ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται και αναπαράγονται τα αφηγήματα του παρελθόντος στις εκθέσεις, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η ιστορική γνώση και ταξινομούνται οι συλλογές. Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού κρίνεται σημαντι-

κός σε αυτό το πεδίο της μουσειακής πρακτικής, καθώς μπορεί να συνεπικουρήσει στη δημιουργία εκθεσιακών αφηγημάτων με κονστρουκτιβιστικά χαρακτηριστικά και στην ενδυνάμωση της αυτόνομης και προσωπικής ερμηνείας του επισκέπτη.

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη μάθηση, οι εκπαιδευτικές θεωρίες ανήκουν είτε στις *παθητικές* είτε στις *ενεργητικές* προσεγγίσεις (σχήμα 2.2).



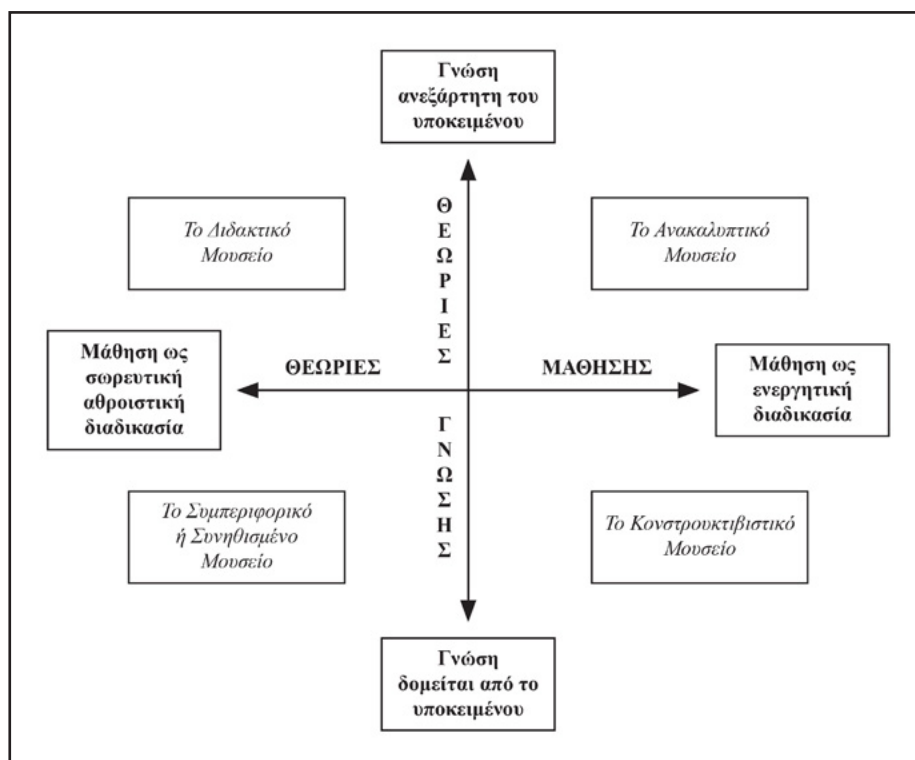
Σχήμα 2.2 Οι θεωρίες της μάθησης και τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Στην πρώτη περίπτωση, η μάθηση δεν προϋποθέτει την ενεργό, κριτική συμμετοχή του υποκειμένου· αντιθέτως, το υποκείμενο συσσωρεύει πληροφορίες, τις οποίες «απορροφά μυστηριωδώς», όπως εξηγεί χαρακτηριστικά ο Hein (2012: 478), τις ταξινομεί και αυξάνεται βαθμιαία η γνώση του. Το υποκείμενο είναι, κατά τη δημοφιλή έκφραση, ένα «κενό δοχείο», ή ένας «άγραφος χάρτης», που θα γεμίσει με νέα αισθητηριακά δεδομένα. Πρόκειται για μια *προσθετική* ή *σωρευτική* διαδικασία μάθησης με ποσοτικό χαρακτήρα. Στον αντίποδα, οι ενεργητικές θεωρίες δίνουν έμφαση στην ενεργό επεξεργασία των νέων αισθητηριακών δεδομένων, στις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες, στο πολιτιστικό υπόβαθρο και στο περιβάλλον στο οποίο εξελίσσεται η μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για μια *ενεργητική μάθηση*, που χαρακτηρίζεται από αναδιοργάνωση των γνώσεων.

Τα δυο προαναφερθέντα σχήματα για τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε τη γνώση, την αλήθεια και την πραγματικότητα και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα από τον Hein (1998) ως μια σύνθεση των δυο αξόνων, με αποτέλεσμα να δίνει μια συνολική εικόνα για τις εκπαιδευτικές θεωρίες και κατ' επέκταση για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους, σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης. Ο Hein, του οποίου το έργο σε θέματα μουσειοπαιδαγωγικής έχει επηρεάσει σημαντικά τους μελετητές του πεδίου αυτού, εφάρμοσε τόσο στοιχεία από την παιδαγωγική θεωρία του John Dewey (1859-1952) όσο και στοιχεία από τη θεωρία του αμερικανού φιλοσόφου Stephen Pepper (1891-1972) (Caban et al. 2000).⁶ Στο σχήμα 2.3 οι θεωρίες έχουν κατανεμηθεί σε τεταρτημόρια ως εξής: διδασκισμός, συμπεριφορισμός, ανακάλυψη και κονστρουκτιβισμός (ή εποικοδομητισμός). Ο Hein έχει διακρίνει σε τέσσερις διαφορετικούς τύπους μουσείων και εκθέσεων, με βάση την παραπάνω τετραμερή διάκριση των εκπαιδευτικών θεωριών, ως εξής:

- Διδακτικό (ή συστηματικό) μουσείο (*Systematic Museum*)
- Συμπεριφορικό μουσείο (ή κανονικό μουσείο) (*Orderly Museum*)
- Ανακαλυπτικό μουσείο (*Discovery Museum*)
- Κονστρουκτιβιστικό (ή εποικοδομητικό) μουσείο (*Constructivist Museum*)

Αν και η διάκριση είναι ξεκάθαρη, στην πράξη, εντός του μουσειακού χώρου μπορούμε να διακρίνουμε συνήθως μια σύνθεση στοιχείων από τις παραπάνω εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.



Σχήμα 2.3 Οι τύποι των μουσείων ως προς τις εκπαιδευτικές θεωρίες που υιοθετούν.

Στις επόμενες δύο υποενότητες (2.2.1. και 2.2.2.) θα παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικές θεωρίες του διδασκισμού και του συμπεριφορισμού, οι οποίες τοποθετούνται στην αριστερή πλευρά του παραπάνω σχήματος. Αυτές οι θεωρίες εκλαμβάνουν τους μαθητευόμενους ως παθητικές οντότητες, που συσσωρεύουν και αφομοιώνουν τα δεδομένα. Προκειμένου να τονισθεί η σύγχρονη προσέγγιση στη μάθηση ως μια ενεργητική διαδικασία και ο χαρακτήρας των μαθητευόμενων ως ενεργών υποκειμένων, η εκπαιδευτική θεωρία του κονστρουκτιβισμού και της ανακάλυψης, που τοποθετούνται στη δεξιά πλευρά του εν λόγω σχήματος, θα αναπτυχθούν παρακάτω ως ξεχωριστή ενότητα (ενότητα 2.3).

2.2.1 Η προσέγγιση του διδασκισμού

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει τη ρεαλιστική προσέγγιση στη γνώση και στην παθητική/σωρευτική διαδικασία στη μάθηση. Για παράδειγμα, σε ένα τυπικό περιβάλλον μάθησης, εφόσον το υποκείμενο της μάθησης είναι παθητικό και συσσωρεύει δεδομένα, στο επίκεντρο δεν τίθεται αυτό αλλά ο φορέας μετάδοσης γνώσης, δηλαδή ο εκπαιδευτικός (δασκαλοκεντρική μάθηση). Αυτός προσεγγίζει τη μαθησιακή διαδικασία γραμμικά, παραδίδει το υλικό προς εμπέδωση από τον μαθητή, ενώ δεν δίνεται σημασία στο πώς και αν θα προσαρμοστεί η νέα γνώση στις ανάγκες του μαθητευόμενου. Το μάθημα είναι μονοθεματικό και οργανωμένο ως ένα είδος διάλεξης ή ένα είδος αφήγησης, το οποίο δεν εμπεριέχει εναλλακτικές προσεγγίσεις ή αντικρουόμενα επιχειρήματα στην εξέλιξή του (Taylor et al. 2008: 22). Ο εκπαιδευτικός είναι μια αυθεντία από την οποία εκπέμπεται η έγκυρη γνώση. Το διδακτικό μοντέλο παράγει μια «παραδοσιακού τύπου» διάλεξη. Στο επίκεντρο είναι επίσης το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας και όχι το επίπεδο των δυνατοτήτων του κάθε μαθητευόμενου.

Το διδακτικό μοντέλο παρατηρείται συχνά στις μουσειακές εκθέσεις. Από τη σκοπιά του ο δημιουργός της έκθεσης, ο επιμελητής, απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό επισκεπτών, τους οποίους αντιμετωπίζει ως αδιαφοροποίητη ομάδα. Άλλωστε, δεν είναι δυνατόν να γνωρίζει τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες καθενός ξεχωριστά, ούτε υπάρχει αμφίδρομη σχέση στην επεξεργασία των δεδομένων που οι επισκέπτες προσλαμβάνουν από την περιδιάβαση μιας έκθεσης. Σύμφωνα με την Andrea Witcomb (2012: 493), ο επιμελητής παρουσιάζει μέσω της έκθεσης τον δικό του «ορισμό του κόσμου». Οι πληροφορίες σε μια έκθεση που έχει τέτοια χαρακτηριστικά είναι οργανωμένη με σειριακό χαρακτήρα και χρησιμοποιούνται οι λεξάντες και οι πινακίδες για να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι (Taylor et al. 2008: 22). Ο Graham Black (2009: 166-167) εξηγεί ότι οι διδακτικές εκθέσεις κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες σε «εύπεπτα κομμάτια τοποθετημένα σε λογική σειρά», ενώ η Barbara

Kirschenblatt-Gimblett (1998, στο Black 2009: 167) συμπληρώνει ότι οι διδακτικές εκθέσεις, προερχόμενες από τη μουσειακή παράδοση του 19ου αιώνα, είναι «σαν ένα είδος διάλεξης που συνοδεύεται από εικόνες». Μια ξενάγηση τουριστών σε ένα μουσείο, κατά την οποία αυτοί μετακινούνται από τη μία αίθουσα στην επόμενη, ακούν τον ξεναγό και σταδιακά βαδίζουν προς την έξοδο, είναι μια ξενάγηση «διδακτικής» προσέγγισης. Σε αυτή την περίπτωση, η έννοια της διαδραστικότητας του επισκέπτη με τα εκθέματα ή με άλλους επισκέπτες απουσιάζει ή δεν ενθαρρύνεται. Αντιστοίχως, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά δημοτικού με θέμα την ιστορία, αν ακολουθούσε αυτό το διδακτικό μοντέλο, θα τοποθετούσε τον εκπαιδευτή/μουσειοπαιδαγωγό στο επίκεντρο, να παραδίδει πληροφορίες, και θα τοποθετούσε τα παιδιά στη θέση του παθητικού αναγνώστη των εκθεσιακών κειμένων χωρίς τη δυνατότητα κίνησης των συμμετεχόντων στον μουσειακό χώρο. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η διάρθρωση των πληροφοριών της έκθεσης σε μια λογική σειρά, με αρχή, μέση και τέλος, δημιουργεί έναν προσανατολισμό στους επισκέπτες, τόσο πρακτικό στην πορεία τους στον χώρο όσο και εννοιολογικό, ώστε να επικεντρωθούν στα σημεία της έκθεσης που τους ενδιαφέρουν (Black 2009).

2.2.2 Η προσέγγιση του συμπεριφορισμού

Σε αυτή την εκπαιδευτική θεωρία, ενώ υπάρχουν πολλαπλές αναγνώσεις της αλήθειας και της πραγματικότητας εκ μέρους του επισκέπτη, η διαδικασία της μάθησης χαρακτηρίζεται από την επανάληψη και επιβράβευση των σωστών απαντήσεων του υποκειμένου. Ο μαθητευόμενος αρχικά δεν γνωρίζει, αλλά συμμετέχει σε μια σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης προς τον εκπαιδευτή, ώστε να κατακτήσει τη γνώση αυτή. Σε κάθε ερέθισμα αντιδρά σωστά ή λανθασμένα, στην πρώτη περίπτωση επιβραβεύεται, ενώ στη δεύτερη επαναλαμβάνει τη δοκιμασία, έως ότου επιτευχθεί το σωστό αποτέλεσμα. Όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του διδακτισμού, δίνεται έμφαση στη μεθοδολογία και όχι στην ιδιαιτερότητα και τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου. Το κύριο εργαλείο δοκιμασίας είναι το τεστ, η γραπτή δοκιμασία σε βραχύ χρόνο. Τόσο στον διδακτισμό όσο και στον συμπεριφορισμό δεν υφίσταται επιρροή του πλαισίου (κοινωνικού, πολιτισμικού κλπ.) στη διαδικασία της μάθησης, αλλά αυτή διεκπεραιώνεται σε απομόνωση, χωρίς να τίθεται ζήτημα για την ύπαρξη πολλών ερμηνειών ή πεποιθήσεων για ένα θέμα (Hein 2012). Ο συμπεριφορισμός, επίσης, θεωρεί ότι η συμπεριφορά των υποκειμένων μπορεί να μετρηθεί και να κωδικοποιηθεί μέσα από ποσοτικά κριτήρια.

Σε ένα τέτοιο μουσείο η έκθεση παράγει μια προκαθορισμένη συμπεριφορά στους επισκέπτες (Screven 1974 και Taylor et al. 2008). Το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει σειρά δοκιμασιών σύντομης διάρκειας, για τα οποία ισχύει η σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης μεταξύ του μουσειοπαιδαγωγού και του συμμετέχοντα στο πρόγραμμα. Η σωστή απάντηση επιβραβεύεται, ενώ για κάθε λανθασμένη απάντηση υφίσταται κάποιου είδους «δοκιμασία» για τον συμμετέχοντα. Η Andrea Witcomb (2012) αναφέρει επίσης ότι μια τέτοια εκπαιδευτική μεθοδολογία εντοπίζεται σε μερικά από τα λεγόμενα *διαδραστικά* εκθέματα των μουσείων και κυρίως στα ψηφιακά παιχνίδια που υπάρχουν σε διάφορους σταθμούς μιας έκθεσης. Σε αυτή την περίπτωση συνήθως ο επισκέπτης καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση προκειμένου να συνεχίσει να παίζει το παιχνίδι.

2.3 Ο ενεργός μαθητευόμενος και η σημασία της εμπειρίας

Οι ενεργητικές ή βιωματικές θεωρίες εκλαμβάνουν το υποκείμενο ως ένα ενεργό ον, το οποίο επιλέγει τις πληροφορίες που θα επεξεργαστεί, ενώ η θεωρία της μάθησης που υιοθετεί δεν εστιάζεται στην ποσοτική προσέγγιση των πληροφοριών αλλά στην αναδιοργάνωση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων από τις νέες. Ως ενεργό, το υποκείμενο αναδιαμορφώνει την ήδη κατακτηθείσα γνώση του με νέα δεδομένα. Στη διάρθρωση των ενεργητικών προσεγγίσεων αντανakλώνται οι παιδαγωγικές θεωρίες που ανέπτυξαν ο John Dewey και ο Jerome Bruner (γενν. 1915). Η έμφαση στην «εμπειρία» του παιδιού και το «βίωμα» αποτελούν τη γενική διδακτική αρχή στη θεωρία του Dewey, ο οποίος υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί μια «συνέχεια» ανάμεσα στην καθημερινή ζωή του παιδιού και τη νέα γνώση. Η εκπαιδευτική ύλη πρέπει να προσαρμόζεται στην εμπειρία του παιδιού και να μεταφράζεται σε προσωπική εμπειρία (Bertrand & Valois 2000). Σε αυτήν τη διαδικασία παίζει επίσης σημαντικό ρόλο το «ενδιαφέρον» του παιδιού για ένα θέμα, καθώς αυτό αποτελεί το κίνητρο για να παρακολουθήσει με προσοχή μια διαδικασία στο πλαίσιο της σχολικής του εκπαίδευσης. Με βάση τα ενδιαφέροντά του, το παιδί απασχολείται ποιοτικά και όχι ποσοτικά, καθώς δεν πρέπει, κατά τον Dewey, το κριτήριο της επιτυχίας να είναι η ποσότητα αλλά η ποιότητα της πραγματοποιούμενης γνώσης (Bertrand & Valois 2000). Αυτό δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι κάθε εμπειρία έχει εκπαιδευτική αξία (Ansbacher 1998).⁷ Στη βιωματική μάθηση δίνεται έμφαση στην «απασχόληση», εφόσον το υποκείμενο, όπως υποστηρίζει η θεωρία του Dewey, πρέπει

να μαθαίνει πώς να μαθαίνει και να κάνει τις δικές του επιλογές, καθώς επίσης, όπως υποστηρίζει και η θεωρία του Bruner, το υποκείμενο αφήνεται να προβεί σε μια εξερεύνηση. Ο Jerome Bruner βρίσκεται στο ίδιο μήκος κύματος σε ό,τι αφορά στη σημασία της εμπειρίας και δίνει έμφαση στη δυνατότητα του υποκειμένου να επιλύει τα προβλήματα μόνος του (Black 2009).⁸ Στηριζόμενη στη θέση του Bruner ότι οποιοδήποτε θέμα μπορεί να διδαχτεί ικανοποιητικά σε παιδιά κάθε ηλικίας και κάθε αναπτυξιακού σταδίου, αν η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται προσαρμόζεται στις δυνατότητες των παιδιών και τις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας, η μουσειοπαιδαγωγική δεν απορρίπτει κανέναν τύπο μουσείου, όπως για παράδειγμα το μουσείο σύγχρονης τέχνης, ως «απροσπέλαστος» για τα παιδιά (Νάκου 2002: 206-207).

Η βιωματική μάθηση αποτελεί την «καρδιά» πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι συμμετέχοντες επιχειρούν να αναγνώσουν τα μουσειακά αντικείμενα, και μέσω διαφόρων στρατηγικών να συγκροτήσουν τις γνώσεις τους για αυτά (object-based learning).⁹ Στα μουσεία υπάρχει η πρώτη ύλη, οι συλλογές των αντικειμένων, από τα οποία αφορμώνται οι χειρωνακτικές και διανοητικές δραστηριότητες που στοχεύουν, με τη συμμετοχή των αισθήσεων, στην ελεύθερη δημιουργική έκφραση των επισκεπτών (Νικονάνου 2010).¹⁰ Σύμφωνα με τον Ansbacher (1998: 39), η σχέση εμπειρίας και μάθησης στο μουσείο μπορεί να αποδοθεί ως εξής (σχήμα 2.4):

1. Επισκέπτης + αλληλεπίδραση με εκθέματα → Εμπειρία 2. Επισκέπτης + εμπειρία → Μάθηση
--

Σχήμα 2.4 Η σχέση επισκέπτη, μουσειακής εμπειρίας και μάθησης.

Μία ακόμη συμβολή στην επιχειρηματολογία των ενεργητικών προσεγγίσεων στη μάθηση αποτελεί η θεωρία του «ενάρετου και φαύλου κύκλου» του David Kolb, σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο θα αναπτύξει μαθησιακούς κύκλους, όταν του δοθεί η κατάλληλη παρακίνηση για ενεργοποίηση. Ο μαθησιακός κύκλος ξεκινάει και διατρέχει τα εξής στάδια: συγκεκριμένη εμπειρία («κάνω»), αναστοχασμός («αναστοχάζομαι την εμπειρία»), αφηρημένη ενοποίηση από την εμπειρία («μαθαίνω από την εμπειρία») και εφαρμογή («εφαρμόζω την εμπειρία») (Black 2009: 171). Αν ο μαθητευόμενος επιτύχει να συσχετίσει ένα θέμα με τη δική του προσωπική εμπειρία και καθημερινή ζωή, τότε θα είναι εύκολο να προβεί σε συνδέσεις, να εφαρμόσει άμεσα ό,τι έχει ανακαλύψει και θα αναπτύξει έναν ενθουσιασμό για περαιτέρω μάθηση.¹¹ Πρόκειται για μια αποτελεσματική μάθηση, έναν «ενάρετο κύκλο», με θετικές συνέπειες, μακροπρόθεσμα, για το υποκείμενο. Αντιθέτως, όταν η σύνδεση μεταξύ νέου θέματος και βιωμένης γνώσης του υποκειμένου δεν είναι επιτυχής, το υποκείμενο δυσκολεύεται να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που του δίνονται και δεν βλέπει όφελος στη διαδικασία, στον «φαύλο κύκλο», στον οποίο έχει εμπλακεί. Στο σύστημα του Kolb, υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά είδη μαθητευομένων που εμπλέκονται στον μαθησιακό κύκλο: οι *αποκλίνοντες* («γιατί;»), οι *αφομοιωτές* («τι υπάρχει να μάθω;»), οι *συγκλίνοντες* («πώς;») και οι *προσαρμοστικοί* («τι θα συνέβαινε, αν...;») και τα οποία στη συνέχεια ανταποκρίνονται στην αποκλίνουσα γνώση, την αφομοιωτική, τη συγκλίνουσα και την προσαρμοστική (Black 2009). Επίσης, σε σχέση με την τετραπλή διάκριση του Kolb, αναφέρεται και το σύστημα (4MAT system) της Bernice McCarthy, το οποίο διακρίνει σε τέσσερα είδη μαθησιακών τύπων, ανάλογα με τον τρόπο που αναλύουν τις πληροφορίες: τους *επινοητικούς*, τους *μαθητές της κοινής λογικής*, τους *δυναμικούς* και τους *αναλυτικούς* (Twiss et al. 2010).

2.3.1 Η εκπαιδευτική θεωρία της ανακάλυψης

Η θεωρία αυτή εκλαμβάνει τη γνώση ως κάτι που συμβαίνει ερήμην του υποκειμένου, ενώ το υποκείμενο οφείλει να κατακτήσει αυτή τη γνώση. Η μάθηση, σε αυτή την περίπτωση, είναι μια ενεργητική διαδικασία και έχει τη μορφή του πειραματισμού πάνω σε ένα θέμα, έτσι που λαμβάνει τον χαρακτήρα της διαρκούς δοκιμασίας. Η ανακάλυψη λειτουργεί με επαγωγικό τρόπο, εφόσον επιτρέπει στο υποκείμενο να επιλέγει, να δοκιμάζει και να μετασχηματίζει τις νέες πληροφορίες, πηγαίνοντας από το γενικό στο ειδικό. Το υποκείμενο που ακολουθεί τα βήματα ενός ανακαλυπτικού τρόπου γνώσης δρα όπως ένας επιστήμονας, αφού διατυπώνει το πρόβλημα που πρόκειται να επιλύσει, συντάσσει μερικές υποθέσεις για τη λύση του, ελέγχει αυτές τις υποθέσεις και συνάγει τα συμπεράσματά του (Black 2009). Αυτή η διαδικασία καλλιεργεί την περιέργεια στο υποκείμενο, ενώ αναδεικνύει τη μοναδικότητα του κάθε υποκειμένου ως προς τη διαδικασία της μάθησης και συνεπώς οδηγεί στη μεταβολή της κατανόησης του υποκειμένου. Ωστόσο, καθώς η θεωρία της ανακάλυψης υποστηρίζει τη ρεαλιστική προσέγγιση στη γνώση, το υποκείμενο, μέσα από τις δράσεις ανακάλυψης, οδηγείται σε προκαθορισμένες «απαντήσεις» για την πραγματικότητα και τον κόσμο (Νάκου 2001: 190).

Σε ένα μουσείο με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, οι εκθέσεις επιτρέπουν στον επισκέπτη να εξερευνήσει τον χώρο, τα εκθέματα και τις συνοδευτικές πληροφορίες τους μέσα από ποικίλα θεματικά μονοπάτια, σε αντίθεση με τη γραμμική διάθεση που κυριαρχεί στις εκθέσεις με έντονα τα στοιχεία του διδακτισμού. Το μουσείο εκπέμπει μια εξερευνητική ατμόσφαιρα, η οποία είτε ενθαρρύνεται από την ύπαρξη μουσειοπαιδαγωγών/οδηγών, που εμμέσως ωθούν τον επισκέπτη στην πορεία του μέσα στον χώρο, χωρίς ωστόσο να υποδεικνύουν μία συγκεκριμένη πορεία σε αυτόν, είτε η έκθεση, μέσα από το διδακτικό της υλικό (για παράδειγμα, τις πινακίδες ή τις λεζάντες των εκθεμάτων) θέτει ερωτήματα στον επισκέπτη. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αντιστοίχως, έχουν το ύψος και το περιεχόμενο ενός διαδραστικού εργαστηρίου ή έχουν τη μορφή, για παράδειγμα, παιχνιδιών κρυμμένου θησαυρού και παιχνιδιών εξερεύνησης για ομάδες οικογενειών ή σχολικές ομάδες.¹²

Οι δυο επικρατέστεροι τύποι μουσείων, στους οποίους βρίσκει εφαρμογή η ανακαλυπτική θεωρία, είναι κυρίως τα Μουσεία Επιστημών,¹³ συμπεριλαμβανομένων των Μουσείων Φυσικής Ιστορίας, και τα Παιδικά Μουσεία, στις αίθουσες των οποίων συναντά κανείς αρκετά συχνά τον όρο «αίθουσα ανακάλυψης ή κέντρο ανακάλυψης» (*discovery gallery/discovery centre*). Θα πρέπει να τονίσουμε, ως προς τα μουσεία επιστημών, ότι η γραμμική παρουσίαση δεν απαιτείται, προκειμένου να ερμηνευθεί ένα επιστημονικό φαινόμενο ή να παρουσιαστεί μια επιστημονική ιδέα. Σε αντίθεση με άλλες θεματικές εκθέσεις ή τύπους μουσείων, οι επισκέπτες στα μουσεία επιστημών δέχονται θεματικά, αυτόνομα στοιχεία πληροφορίας από τα εκθέματα, και δεν τους επιβάλλεται η γραμμική επίσκεψη στον χώρο.¹⁴ Σε αυτά τα είδη μουσείων βρίσκει εφαρμογή συνήθως ο τύπος των *διαδραστικών* εκθεμάτων. Αυτό αντανάκλα την ανακαλυπτική θεωρία στην πράξη. Το διαδραστικό έκθεμα επιτρέπει συνήθως την απτική/χειρωνακτική δράση (*hands-on exhibit*), αλλά επιδιώκει και τη διανοητική ενεργητικότητα του επισκέπτη (*minds-on*), χωρίς την παρουσία του οποίου υπάρχει ο κίνδυνος μιας διανοητικής παθητικότητας εκ μέρους του επισκέπτη (Black 2009, Νικονάνου 2010). Σύμφωνα με την Andrea Witcomb (2012), τα διαδραστικά εκθέματα στοχεύουν στην προώθηση της δημιουργίας νοήματος από τον επισκέπτη, και συνεπώς οι προσεγγίσεις που βασίζονται στη θεωρία της ανακάλυψης, αντανάκλονται στο θεωρητικό υπόβαθρο που στηρίζει την ανάπτυξη τέτοιων εκθεμάτων στον μουσειακό χώρο. Για να είναι επιτυχές ένα διαδραστικό έκθεμα, θα πρέπει να εστιάζει στην «εμπειρία» που προσφέρει στον χρήστη-επισκέπτη και να παραπέμπει στην πρότερη γνώση του και τις αναμνήσεις που αυτός φέρει κατά την διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο (Gilbert & Stocklmayer 2001 στο Witcomb 2012: 495).¹⁵ Το διαδραστικό έκθεμα επιτρέπει στους επισκέπτες να εφαρμόσουν μια δραστηριότητα, να συλλέξουν πληροφορίες, να επιλέξουν μεταξύ πολλών δυνατοτήτων, να οδηγηθούν σε κάποια συμπεράσματα, να ελέγξουν τις ικανότητές τους και να παρατηρήσουν πώς αλλάζει μια κατάσταση σε μια άλλη αναλόγως της δικής τους συμμετοχής.¹⁶ Επίσης, συνήθως έχει πολυαισθητηριακό χαρακτήρα με στόχο να προσκαλέσει τον χρήστη-επισκέπτη, ενώ η πληροφορία που ο επισκέπτης λαμβάνει από αυτό είναι αποτέλεσμα προσωπικών του επιλογών.¹⁷ Ωστόσο, ο Black (2009: 178) διευκρινίζει ότι η ανακάλυψη ως στρατηγική δεν λειτουργεί καλά σε όλα τα περιβάλλοντα, καθώς μόνον όσοι ενδιαφέρονται ειδικά για ένα θέμα μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς καθοδήγηση σε μη οργανωμένα πλαίσια εργασίας, όπως είναι το μουσείο. Χρειάζεται δηλαδή ένα είδος έμμεσης καθοδήγησης των υποκειμένων προκειμένου να προβούν σε ανακαλυπτικού τύπου δράσεις στο μουσείο.

2.3.2 Η εκπαιδευτική θεωρία του κονστρουκτιβισμού

Στον αντίποδα της ρεαλιστικής προσέγγισης της θεωρίας της ανακάλυψης στη γνώση, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού είναι ιδεαλιστική. Υπό αυτή την οπτική, οι νέες ιδέες κατασκευάζονται από το υποκείμενο με ενεργητικό τρόπο, μέσα σε μια αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, όπου το υποκείμενο αναστοχάζεται τις εμπειρίες του (Black 2009). Ο κονστρουκτιβισμός συμφωνεί με τον συμπεριφορισμό ως προς τη θεωρία της γνώσης, αλλά διαφοροποιούνται ως προς το ότι ο κονστρουκτιβισμός ενδιαφέρεται να «συλλέξει» έννοιες και να «κατασκευάσει» νοήματα. Ο Hein εξηγεί ότι αυτή η προσέγγιση συμβαίνει *αναπόφευκτα* στο υποκείμενο «ανεξάρτητα από τις όποιες προσπάθειές μας να το εμποδίσουμε» (Black 2009: 178).¹⁸ Σε ένα περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει τον κονστρουκτιβισμό, η ποιοτική εμπειρία και η πρότερη γνώση είναι σημαντικές στη δόμηση της νέας γνώσης. Σε αυτή τη θεωρία, στην οποία εμπεριέχονται στρατηγικές ανακάλυψης, ενδυναμώνεται η σημασία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση της γνώσης, και συνεπώς, πέρα από τη θεωρία του Dewey και του Bruner, βρίσκουμε επιρροές από το έργο του αναπτυξιακού ψυχολόγου Lev Vygotsky (1896-1934), του Jean Piaget (1896-1980) και της ερμηνευτικής θεωρίας του Hans-Georg Gadamer (1900-2002) (Ebitz 2008: 18).¹⁹ Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου, η οποία συνδέεται με τις αντιλήψεις, τις νοοτροπίες και τις συμπεριφορές της κάθε κοι-

νωνικής ομάδας εντός της οποίας αναπτύσσεται το άτομο (Νάκου 2001). Ο Vygotsky τονίζει τη σημασία που έχει να εξοπλιστεί το άτομο με εργαλεία, τα οποία θα το βοηθήσουν να κατανοεί και να ελέγχει τη συμπεριφορά του, να γίνει ανεξάρτητο και να προχωρήσει σε ένα ανώτερο αναπτυξιακό επίπεδο (Ντολιοπούλου 2006). Το υποκείμενο κατασκευάζει τη γνώση του με ενεργό τρόπο, και σε αυτή τη διαδικασία η γλώσσα παίζει ιδιαίτερο ρόλο, ενώ ο δάσκαλος έχει έμμεσο-υποστηρικτικό ρόλο. Μέσα από το έργο του Vygotsky αναδεικνύεται η σημασία που έχει η υποβοηθούμενη ανακάλυψη και η επίλυση προβλημάτων, η αλληλεπιδραστική διδασκαλία μεταξύ του εκπαιδευτικού και μικρής ομάδας παιδιών και το συμβολικό παιχνίδι (Ντολιοπούλου 2006).²⁰ Ακολουθώντας τις θεωρητικές επιταγές του Piaget, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού δίνει έμφαση στα διαδραστικά περιβάλλοντα και την προσομοίωση, για να διευκολυνθεί η διαδικασία της μάθησης. Σημασία έχουν επίσης τα κίνητρα του ατόμου και η δεξιότητα της ερμηνείας των δεδομένων που συλλέγονται προς επεξεργασία. Ο εκπαιδευτής/δάσκαλος έχει περιφερειακό ρόλο, κυρίως με στόχο να διευκολύνει τη διαδικασία.

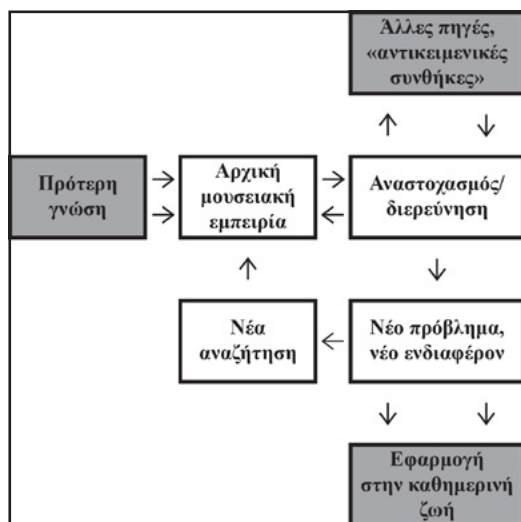
Ήδη από τις αρχές του 1990 ο Hein επιχειρηματολογούσε για τη θετική επίδραση που θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή στοιχείων από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού στη δημιουργία εκθέσεων και εκπαιδευτικών εκθεμάτων και προγραμμάτων στα μουσεία. Παρακάτω συνοψίζονται τα βασικά σημεία της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού ως εξής:²¹

- Το άτομο είναι ένας ενεργός μαθητευόμενος, ο οποίος «πρέπει να κάνει κάτι», ώστε να εμπλακεί αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η μάθηση συντελείται μέσα από τη «δόμηση νοήματος» και «κατασκευή εννοιολογικών συστημάτων». Για παράδειγμα, αναφέρει ο Hein, όταν μαθαίνουμε πώς να φτιάχνουμε ένα χρονολόγιο ιστορικών γεγονότων, παράλληλα μαθαίνουμε τι σημαίνει «χρονολογία».
- Η δόμηση του νοήματος από το άτομο συνίσταται σε μια διανοητική διαδικασία. Ωστόσο, κάθε χειρωνακτική δραστηριότητα με εκθέματα απτικού τύπου (hands-on) είναι εξίσου πολύτιμη, κυρίως για τα παιδιά, αλλά δεν είναι από μόνη της αρκετή.
- Η μαθησιακή διαδικασία εμπεριέχει τη γλώσσα.
- Η μαθησιακή διαδικασία είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, καθώς συνδεόμαστε και επικοινωνούμε με άλλους ανθρώπους, όπως για παράδειγμα τους άλλους επισκέπτες σε ένα μουσείο. Στο διδακτικό μοντέλο ή το συμπεριφορικό μοντέλο μάθησης, το υποκείμενο είναι απομονωμένο στη διαδικασία αυτή, ενώ αντιθέτως η προοδευτική εκπαίδευση και φιλοσοφία του Dewey αναδεικνύει τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, τη σημασία της συζήτησης/συνομιλίας μεταξύ των υποκειμένων και την αλληλεπίδραση με τους άλλους.
- Η μάθηση έχει «πλαισιακό» χαρακτήρα και δεν πρόκειται για μια μεμονωμένη διαδικασία. Αναδεικνύεται εντός πλαισίου, προσωπικού, οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού κλπ. Μαθαίνουμε νέα πράγματα, τα οποία θα αναπροσαρμόσουν τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις και προκαταλήψεις μας.
- Η έννοια της «δόμησης νοήματος» υπονοεί τη σημασία της πρότερης γνώσης. Ο Hein λέει χαρακτηριστικά ότι «όσο περισσότερα γνωρίζουμε, τόσο περισσότερα μαθαίνουμε».
- Η μάθηση δεν είναι μια αυτοματοποιημένη διαδικασία, αλλά θέλει τον χρόνο της, καθώς το άτομο επανερμηνεύει κάποιες από τις ιδέες του, αναστοχάζεται, θέτει τις υποθέσεις του σε έλεγχο, και αυτή, στο σύνολό της, είναι μια μακρόχρονη διαδικασία.
- Τα προσωπικά κίνητρα είναι σημαντικά στη μάθηση.

Σε ένα μουσείο το οποίο υποστηρίζεται από τον κονστρουκτιβισμό δεν υφίσταται η γραμμική παρουσίαση της έκθεσης, αλλά υπάρχουν πολλά σημεία από τα οποία μπορεί ένας επισκέπτης να ξεκινήσει την περιδιάβασή του στον χώρο. Δεν υποστηρίζεται η μία και μοναδική αλήθεια, αλλά αντιθέτως παρουσιάζεται ένα εύρος απόψεων, μια ποικιλία ερμηνειών για ένα συγκεκριμένο θέμα ή μουσειακό έκθεμα (Hein 2012). Εφόσον δίνεται σημασία στην εμπειρία και την πρότερη γνώση του επισκέπτη, η έκθεση συνίσταται από τη μετάβαση από το οικείο στο ανοίκειο. Ευνοείται η διαδραστικότητα, καθώς σε πολλές περιπτώσεις τέτοιων εκθέσεων οι επισκέπτες δεν ολοκληρώνουν την περιήγησή τους με ένα «τέλος» αλλά με πολλές «ανοιχτές» επιλογές. Σε ειδικά σημεία μέσα στην έκθεση (σταθμούς), οι επισκέπτες καλούνται να καταθέσουν τη δική τους άποψη, ιδίως μέσα από τη χρήση οθονών αφής, όπου απαντούν σε ερωτήματα σχετικά με τη θεματολογία της έκθεσης. Η Witcomb (2012: 497) ονομάζει τη διαδραστικότητα που προκαλείται μεταξύ των εκθέσεων/μουσειακών εκθεμάτων και των επισκεπτών «διαλογική» (dialogically interactive), καθώς οι επιμελητές της έκθεσης δεν επιχειρούν να παρουσιάσουν μία μοναδική θεώρηση του κόσμου και της πραγματικότητας, όπως είδαμε ότι συμβαίνει στις εκθέσεις που εκπέμπουν στοιχεία από τη θεωρία του διδασκτισμού, αλλά επιδιώκουν την επικοινωνία με τον επισκέπτη. Σε ό,τι αφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα, σε αυτή την περίπτωση αυτά

μπορούν να είναι project, καθώς δίνουν έμφαση στην προσωπική έρευνα και ερμηνεία, την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και τη διεπιστημονικότητα (Νικονάνου 2010).

Όπως σχολιάστηκε νωρίτερα, σχετικά με την εκπαιδευτική θεωρία του Dewey, έτσι και στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού δεν αξιολογούνται όλες οι εμπειρίες ως ποιοτικές. Συνεπώς έχει ιδιαίτερη σημασία να ελέγχουμε το εύρος και τη διάρκεια κάθε μουσειακής εμπειρίας, καθώς μερικές από αυτές επιβεβαιώνονται ως μαθησιακές μετά από αρκετό χρονικό διάστημα από την παρέλευση της επίσκεψης στο μουσείο. Στο σχήμα 2.5 παρουσιάζεται μια ολιστική προσέγγιση της μουσειακής μάθησης, «ο κύκλος της μουσειακής εμπειρίας», βασισμένος στον κύκλο του Dewey και προσαρμοσμένος στον μουσειακό χώρο από τον Hein (2006: 195):



Σχήμα 2.5 Ο κύκλος της μουσειακής εμπειρίας σύμφωνα με τον Hein.

Η μουσειακή επίσκεψη δύναται να οδηγήσει τον επισκέπτη σε αναστοχασμό και διερεύνηση πάνω στα όσα παρακολουθεί στον εκθεσιακό χώρο, δημιουργεί νέα ερωτήματα, προκαλεί ενδιαφέροντα και νέες αναζητήσεις· επηρεάζεται από το τι προηγείται της επίσκεψης και στη συνέχεια επεκτείνεται από τον χώρο του μουσείου, ώστε να βρει εφαρμογή στην καθημερινή ζωή του επισκέπτη, σε άλλα πεδία.

Όπως προαναφέρθηκε, η επιρροή της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού στο πώς προσεγγίσουμε τη μάθηση στο μουσείο και στις εκθεσιακές πρακτικές είναι τόσο σημαντική, ώστε ο Ebitz (2008: 19) αναφέρει τουλάχιστον επτά θεωρητικές προσεγγίσεις κονστρουκτιβιστικής προελεύσεως στη μάθηση, οι οποίες έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία της μουσειοπαιδαγωγικής:

- Κατασκευή της γνώσης του μαθητευόμενου μέσω αφήγησης (Roberts 1997)
- Συν-κατασκευή του νοήματος από τον μαθητευόμενο μέσω διαλογικής συζήτησης (Leinhardt et al. 2002)
- Επιτέλεση: πρόκειται για διαδικασία κατά την οποία τα δρώμενα στον μουσειακό χώρο ολοκληρώνονται με την ενεργό συμμετοχή του κοινού (Garioian 2001)
- Επικοινωνία που παράγεται μέσα από τα μέλη μιας κοινότητας μαθητευομένων (Hooper-Greenhill 1999)
- Επικοινωνία του μαθητευόμενου με άλλους μαθητευόμενους, εντός μιας κοινότητας μαθητευομένων, με τους οποίους μοιράζεται ίδιους στόχους (Paris 2006)
- Ενδυνάμωση και ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητευομένων (Paris & Mercer 2002, Rounds 2006)
- Επικοινωνία η οποία διαμορφώνεται από τις «ταυτότητες» των επισκεπτών-μαθητευομένων στο μουσείο (Falk 2006 και 2007).

Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι απόρροια των κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων στη μουσειακή μάθηση αποτελεί προσφάτως η εφαρμογή μιας μεθόδου για την προσέγγιση των εκθεμάτων στα μουσεία τέχνης, της Visual Thinking Strategies, η οποία έχει αναπτυχθεί από τους αμερικανούς Abigail Housen και Philip Yenawine.²² Η μέθοδος αυτή εστιάζει στην ανάπτυξη του οπτικού εγγραμματισμού των επισκεπτών στα μουσεία με απώτερο σκοπό να προωθήσει την προσωπική δημιουργία νοημάτων για τα έργα τέχνης. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική, ο μουσειοπαιδαγωγός πρέπει να αξιοποιεί τις πρωτόλειες ερωτήσεις που διατυπώνουν οι επισκέπτες για τις εικόνες ή τα έργα τέχνης που βλέπουν στα μουσεία, και έπειτα να στοχεύει στη δόμηση των

νέων νοημάτων μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων εκθεμάτων, τα οποία θα αποτελέσουν την αφόρμηση για περισσότερες παρατηρήσεις από τους επισκέπτες (Mayer 2005: 14).

Συνοψίζοντας, η ολική απουσία ενός πλαισίου έμμεσης καθοδήγησης μπορεί να αποθαρρύνει τους επισκέπτες από την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και τη σύγχυση των νοημάτων. Αν επίσης οι επισκέπτες δεν έχουν ειδικό ενδιαφέρον για ένα θέμα και συγκεκριμένα κίνητρα για την επίσκεψή τους, υπάρχει δυσκολία ως προς το να αποτιμηθεί η επιτυχία των ανακαλυπτικών στρατηγικών μάθησης σε σχέση με τις πιο παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις. Παρόμοια κριτική μπορεί να ασκηθεί στη χρήση της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού στο μουσείο. Η «δόμηση του νοήματος», όπως αναφέρει ο Black (2009), χρειάζεται ένα απαραίτητο επίπεδο ενδιαφέροντος, ένα κατάλληλο επίπεδο γνώσης/εμπειρίας και μαθησιακές δεξιότητες, ώστε οι επισκέπτες να ανταποκριθούν επιτυχώς στην ερμηνεία των όσων βλέπουν. Η Witcomb (2012) εξηγεί ότι, στην ακραία του μορφή στις εκθέσεις, ο κονστρουκτιβισμός μπορεί να καταλήξει στην απώλεια νοήματος. Συνεπώς θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι στον σχεδιασμό εκθέσεων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων υπάρχει η δυσκολία να ληφθούν υπόψη όλες οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, και κατ' επέκταση δεν μπορούμε να κρίνουμε ότι ένα μουσείο με διδακτική προσέγγιση μειονεκτεί σε σχέση με ένα κονστρουκτιβιστικό μουσείο.

2.3.3 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Στην επισκόπηση των εκπαιδευτικών θεωριών που βρίσκουν εφαρμογή στη μουσειοπαιδαγωγική πρέπει να αναφερθούν και οι θεωρίες οι οποίες εστιάζουν στην ψυχολογία του μαθητευόμενου. Αυτή την προσέγγιση ακολουθεί η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του αμερικανού αναπτυξιακού ψυχολόγου Howard Gardner (γενν. 1943) και η θεωρία της «ροής», ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας (flow experience/Psychology of Optimal Experience) του ρώσου καθηγητή ψυχολογίας Mihalyi Csikszentmihalyi (γενν. 1934).

Το έργο του Gardner καταγράφεται αναλυτικά μέσα από τα ποικίλα ερευνητικά προγράμματα που εκπονούνται στο πλαίσιο του Project Zero στο Πανεπιστήμιο του Harvard ήδη από τη δεκαετία του 1960. Η έρευνά του σε γενικές γραμμές εστιάζεται στη μελέτη της ανάπτυξης των μαθησιακών διαδικασιών των παιδιών και των ενηλίκων, στη φύση της νοημοσύνης, στη δημιουργικότητα, την ηθική και άλλες πλευρές της ανθρώπινης μάθησης, τόσο σε τυπικά όσο και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.²³ Όσον αφορά στη θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες, ο Gardner εκλαμβάνει τη νοημοσύνη, την ικανότητα δηλαδή να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, όχι ως μια μονοδιάστατη έννοια. Αντιθέτως ο νους προσεγγίζει πλουραλιστικά τον κόσμο για να τον κατανοήσει. Έχει διακρίνει τη νοημοσύνη σε τουλάχιστον οκτώ τύπους, τους οποίους όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν (Νάκου 2002):²⁴

- *Γλωσσική ή λεκτική ή γλωσσολογική*: σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν μέσω γλώσσας για να δώσουν πληροφορίες, να εξηγήσουν, να καθοδηγήσουν, να συγκινήσουν (αναπτυγμένη κυρίως σε ποιητές και συγγραφείς).
- *Λογική-μαθηματική*: ικανότητα για κατανόηση και χρήση αφηρημένων εννοιών (αναπτυγμένη κυρίως σε μαθηματικούς).
- *Μουσική-ρυθμική*: ικανότητα για κατανόηση και διάκριση μουσικών συνθέσεων και απόδοση μουσικών έργων (αναπτυγμένη κυρίως σε μουσικούς).
- *Οπτική-χωρική*: ικανότητα για κατανόηση χωρικών, σχηματικών και χρωματικών πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να εκφραστούν στη συνέχεια σε κάποια εικαστική/αρχιτεκτονική σύνθεση (αναπτυγμένη κυρίως σε γλύπτες, χαρτογράφους, γιατρούς).
- *Κινησθητική ή σωματική-αισθησιοκινητική*: ικανότητα για χρήση του σώματος, ώστε να εκφραστούν συναισθήματα (αναπτυγμένη κυρίως σε χορευτές, καλλιτέχνες, αθλητές).
- *Ενδοπροσωπική ή ενδοατομική*: ικανότητα να γνωρίζει το άτομο τις εσωτερικές ικανότητες και συναισθήματα και να ασκεί μεταγνωστικό έλεγχο (αναπτυγμένη κυρίως σε δασκάλους και σε θρησκευτικούς ηγέτες).
- *Διαπροσωπική*: ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τη γλωσσική και μη γλωσσική διάθεση των άλλων, τις προθέσεις και τις διαθέσεις τους.
- *Νατουραλιστική*: ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον γεωφυσικό χώρο, να διακρίνει τα ζώα και τα φυτά, να δείχνει ευαισθησία στα φυσικά φαινόμενα (αναπτυγμένη κυρίως σε βιολόγους, γεωλόγους, αρχαιολόγους).

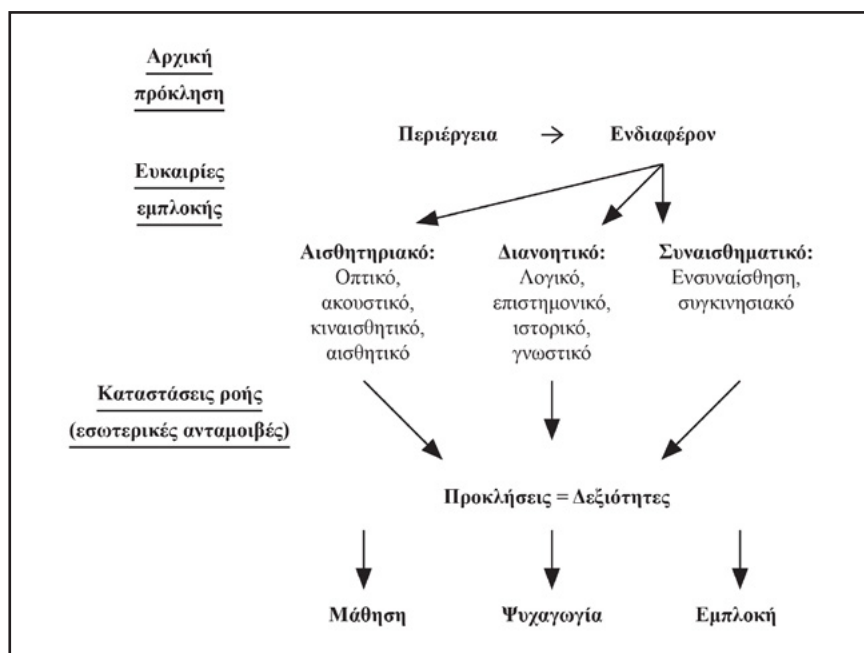
Στη λίστα τοποθετήθηκε προσφάτως ως ένατη νοημοσύνη η *υπαρξιακή*, που σχετίζεται με την ικανότη-

τα του ατόμου να στοχάζεται πάνω σε υπαρξιακά θέματα όπως η ζωή, ο θάνατος κλπ. (Ντολιοπούλου 2006). Οι νοημοσύνες δεν δρουν με αθροιστικό τρόπο, αλλά υπάρχουν στο άτομο σε διαφορετικό βαθμό και συνδυασμό μεταξύ τους. Αρκετά συχνά στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων οι μουσειοπαιδαγωγοί βασίζονται σε αυτή τη διάκριση των μορφών νοημοσύνης, ώστε να παράγουν τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για κάθε τύπο νοημοσύνης. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρούν να ανταποκριθούν σε όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις επισκεπτών και να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους για εμπλοκή στα του μουσείου. Για παράδειγμα:

- Για τη Γλωσσική νοημοσύνη σχεδιάζονται δραστηριότητες με φύλλα εργασίας με αντιστοιχίσεις, σταυρόλεξα και ερωτηματολόγια.
- Για τη Λογική-μαθηματική σχεδιάζονται πειραματικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν τη λογική.
- Για τη Μουσική-ρυθμική σχεδιάζονται δράσεις, όπως το παίξιμο διάφορων μουσικών οργάνων.
- Για την Οπτική-Χωρική σχεδιάζονται καλλιτεχνικά εργαστήρια, θεάματα εικονικής πραγματικότητας, ακουστική ξενάγηση.
- Για την Κινησθητική σχεδιάζονται δράσεις όπως ο χορός και μιμικές κινήσεις μπροστά από εκθέματα και ασκήσεις βλέμματος.
- Για την Ενδοπροσωπική σχεδιάζονται ατομικές δραστηριότητες στις οποίες το υποκείμενο ανακαλύπτει μόνο του τον μουσειακό χώρο.
- Για τη Διαπροσωπική σχεδιάζονται ομαδικά παιχνίδια, μουσικά παιχνίδια και παιχνίδια παρατήρησης.
- Για τη Νατουραλιστική σχεδιάζονται δραστηριότητες που αφορούν τη συλλογή φυτών ή προσομοιώσεις, για παράδειγμα μιας αρχαιολογικής ανασκαφής.

2.3.4 Η θεωρία της «ροής» ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας

Κατά τον Csikszentmihalyi (1995), η μάθηση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις καταστάσεις εκείνες στις οποίες το άτομο προκαλείται για να κάνει κάτι πέραν της συνηθισμένης εμπειρίας του ή των ικανοτήτων του. Το άτομο επενδύει την ψυχική του ενέργεια σε μια δραστηριότητα και παραμένει προσηλωμένο σε αυτήν, αν αυτή τελικώς του δίνει μια ποιοτική εμπειρία. Ωθούμενο είτε από εξωτερικά κίνητρα (π.χ. ανταμοιβές, βραβεία) είτε από εσωτερικά (π.χ. περιέργεια), όταν το άτομο εμπλακεί σε μια δημιουργική δραστηριότητα (π.χ. άθλημα, μουσική, συζήτηση) η οποία έχει καθαρούς στόχους και κανόνες, θα αναπτύξει ένα αυθεντικό ενδιαφέρον για αυτήν και κατά συνέπεια θα βιώσει αυτομάτως μια κατάσταση, μεταφορικά, παρόμοια με τη ροή ενός δυνατού ρεύματος· θα βρεθεί σε μία «κατάσταση ροής» (Csikszentmihalyi & Hermanson 1995: 70). Η «ροή» σχετίζεται με τη θετική κατάσταση του πνεύματος, κατά την οποία το άτομο είναι απολύτως συγκεντρωμένο σε αυτό που κάνει, χάνει την αίσθηση του χρόνου, δεν νιώθει κόπωση και πάνω από όλα ψυχαγωγείται από τη δραστηριότητα. Προκειμένου να διατηρηθεί η «κατάσταση ροής», το άτομο πρέπει διαρκώς να ανανεώνει το ενδιαφέρον του, ώστε να μη νιώσει ανία ή ενόχληση από μια δραστηριότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, για να προκληθεί μία «κατάσταση ροής», οι προκλήσεις που θα πρέπει να αντιμετωπίσει το άτομο θα πρέπει να είναι ισότιμες των ικανοτήτων του, αλλιώς είτε θα βαρεθεί είτε θα αγχωθεί, και επομένως δεν θα υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες για να εισέλθει το άτομο σε διαδικασία μάθησης. Η εμπειρία της «ροής» συμβάλλει στη μάθηση, εφόσον προϋποθέτει τη διαρκή προσπάθεια του ατόμου να ανακαλύπτει νέες ευκαιρίες για να αξιοποιήσει τις δεξιότητές του. Στο σχήμα 2.6 παρουσιάζεται η θεωρία της «κατάσταση ροής» σε ένα μουσειακό περιβάλλον (Csikszentmihalyi & Hermanson 1995: 72):



Σχήμα 2.6 Η θεωρία της ροής ή της βέλτιστης εμπειρίας.

Η αρχική πρόκληση μπορεί να είναι για παράδειγμα ένα διαδραστικό έκθεμα όπως μια οθόνη αφής σε ένα αρχαιολογικό μουσείο ή ένας δεινόσαυρος σε ένα μουσείο φυσικής ιστορίας, το οποίο προκαλεί στον επισκέπτη προσωπικό ενδιαφέρον και κατά συνέπεια τού προσφέρει ευκαιρίες για συμμετοχή (αισθητική, διανοητική, συναισθηματική). Για να εξακολουθήσει να συμμετέχει ο επισκέπτης, θα πρέπει η ενασχόλησή του με το έκθεμα αυτό να έχει διαρκώς αυξανόμενα επίπεδα δυσκολίας, τα οποία ο επισκέπτης να αντιμετωπίζει αξιοποιώντας περισσότερο τις δεξιότητές του. Αν λοιπόν η εμπλοκή του επισκέπτη τον ανταμείβει εσωτερικά, θα διατηρήσει την «κατάσταση ροής» και ως αποτέλεσμα θα επιτευχθεί διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη.

2.4 Απο το μεταδοτικό στο πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας στο σύγχρονο μουσείο: Επικοινωνία και μάθηση

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα η επικοινωνιακή πολιτική των μουσείων εξελίχθηκε σε κινητήρια δύναμη της μουσειακής λειτουργίας (Desvallees & Mairesse 2014). Σταδιακά η έμφαση προσανατολίστηκε στη μελέτη του κοινού ως μουσειακού επισκέπτη και ενεργού συνομιλητή τού μουσείου, ο οποίος διαθέτει τη δική του ατζέντα, μαθησιακές δεξιότητες και ενδιαφέροντα. Το κοινό αποτελεί ένα σύνολο διαφορετικών κατηγοριών και ομάδων, με ιδιαίτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο. Αυτό είναι σημαντικό να το κατανοήσουμε, καθώς συνδέεται με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (constructivism) και την «κατασκευή νοήματος» (meaning-making), δυο αρκετά δημοφιλών όρων στο σύγχρονο λεξιλόγιο της μουσειοπαιδαγωγικής.

Η επικοινωνιακή λειτουργία του μουσείου, όπως αναφέρει η Hooper-Greenhill (1999), έχει μελετηθεί μέσα από δύο βασικούς τύπους μοντέλων: το γραμμικό/μεταδοτικό μοντέλο επικοινωνίας και τα μοντέλα που τοποθετούν τη σχέση μουσείου-επισκέπτη εντός ενός ενεργού κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Στην πρώτη περίπτωση, η επικοινωνία είναι μονόπλευρη και εκτείνεται στον χώρο και τον χρόνο (Desvallees & Mairesse 2014). Το μουσείο ή ο επιμελητής της έκθεσης αποτελούν τον πομπό, ο οποίος μέσω της έκθεσης στέλνει συγκεκριμένα μηνύματα στον δέκτη, δηλαδή τον επισκέπτη. Ο επισκέπτης είναι ένας παθητικός παραλήπτης των μηνυμάτων που έχει συντάξει το μουσείο, ενώ το μουσείο σχεδιάζει και προσφέρει εκθέσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα και άλλες υπηρεσίες σε μια αδιαφοροποίητη ομάδα επισκεπτών. Αν και είναι απλό και σχετικά ξεκάθαρο αυτό το υπόδειγμα επικοινωνίας μεταξύ του μουσείου και του επισκέπτη, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα χαρακτηριστικά των επισκεπτών. Αυτό υπονοεί ότι η έμφαση είναι επικεντρωμένη στο μήνυμα (π.χ. την έκθεση) και όχι στον αποδέκτη του μηνύματος. Η Hooper-Greenhill (1999) ταυτίζει αυτή τη μονόδρομη σχέση μουσείου-επισκεπτών με τη θετικιστική-ρεαλιστική προσέγγιση στη γνώση (επιστημολογία) και εξηγεί ότι ομοιάζει με τη θεωρία μάθησης που στηρίζεται στον συμπεριφορισμό.

Στη δεύτερη περίπτωση η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως τελετουργική ή πολιτισμική. Το μουσειακό πλαίσιο είναι δυνατόν να διαμορφώσει τους όρους, τους κώδικες και τα μέσα της επικοινωνίας και διαμεσολαβείται με τη σειρά του από τις ερμηνείες του κοινωνικά ενεργού υποκειμένου. Το μουσείο αποκτά τον χαρακτήρα ενός διαδραστικού περιβάλλοντος, όπου μπορεί να αναπτυχθεί διάλογος μεταξύ του επισκέπτη και των μουσειακών αντικειμένων και ενθαρρύνονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις και αναγνώσεις της έκθεσης από τον επισκέπτη, με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά του και τις κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες του. Το μουσείο σε αυτό το μοντέλο επικοινωνίας επιδιώκει την ανάδραση (feedback) από την εμπειρία του επισκέπτη, ώστε να βελτιώσει τις τυχόν παρανοήσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των μηνυμάτων εκ μέρους του επισκέπτη ή να αναπροσαρμόσει το μήνυμα στις απαιτήσεις του επισκέπτη. Σε αυτή την επικοινωνιακή προσέγγιση ο επισκέπτης «κατασκευάζει το δικό του νόημα» με ενεργό τρόπο.

Η Hooper-Greenhill αξιοποιεί το φιλοσοφικό ρεύμα της ερμηνευτικής, τον *ερμηνευτικό κύκλο* των Wilhelm Dilthey και Hans-Georg Gadamer, για να εξηγήσει ότι η «δημιουργία-κατασκευή νοήματος» είναι στενά συνδεδεμένη με την πρότερη γνώση μας, την επιρροή της παράδοσης και του παρελθόντος στο παρόν, τις προκαταλήψεις μας, τις αξίες, τις πεποιθήσεις μας κ.τ.ό. (Caban et al. 2000: 1). Για παράδειγμα, σε μια έκθεση με θρησκευτικό περιεχόμενο ο κάθε επισκέπτης θα διαμορφώσει το δικό του νόημα βάσει των δικών του προϋπαρχουσών γνώσεων, θρησκευτικών πεποιθήσεων και προκαταλήψεων. Ο επισκέπτης προβαίνει, ωστόσο, στη δική του ερμηνεία μέσα από μια αλληλεπίδραση με την ερμηνεία που έχει δοθεί στα στοιχεία της έκθεσης από τους επιμελητές της έκθεσης (Μουσούρη 2002). Πρόκειται λοιπόν για ένα είδος επικοινωνίας με συμμετοχικό, αλληλεπιδραστικό και αμφίδρομο χαρακτήρα: μια «αντίδραση προς το αντικείμενο, που προκαλείται από τον γόνιμο διάλογο ταυτόχρονα ανάμεσα στο όλο και στο μέρος, στο παρελθόν και το παρόν» (Κακούρου-Χρόνη 2005: 53). Τα στοιχεία μιας έκθεσης, όπως είναι τα αυθεντικά αντικείμενα, τα διαδραστικά εκθέματα, τα κάθε μορφής ερμηνευτικά συστήματα, η σκηνογραφία που τοποθετεί τα αντικείμενα με συγκεκριμένο τρόπο στον χώρο, δημιουργούν την ατμόσφαιρα της έκθεσης, ενισχύουν τα μηνύματα που πρέπει να διαχυθούν προς τους επισκέπτες και προκαλούν ανάδραση. Το μουσειακό αντικείμενο είναι το αντικείμενο ερμηνείας από τον επισκέπτη. Ο Black εξηγεί ότι η ερμηνεία είναι ένα μέσο και μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία «προσπαθεί να παροτρύνει τους επισκέπτες να ενδιαφερθούν και να ασχοληθούν με το “προϊόν”, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και, μέσω αυτής, να τους βοηθήσει ώστε να αναπτύξουν την ικανότητά τους να ανακαλύπτουν και να κατανοούν μόνοι τους» (Black 2009: 228).

Στην εφαρμοσμένη της διάσταση η μουσειοπαιδαγωγική κάνει ζωντανή την παρουσία της σε μια ποικιλία μέσων άμεσης και έμμεσης επικοινωνίας με τους επισκέπτες. Στις άμεσες μορφές συμπεριλαμβάνονται όλες οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται και για τις οποίες διαμεσολαβούν οι ειδικοί, προκειμένου να βοηθήσουν στην ερμηνευτική προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων (Νικονάνου 2010: 95):

- εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες
- εκπαιδευτικές δραστηριότητες για ομάδες παιδιών, εφήβων, ενηλίκων και μεμονωμένων επισκεπτών, που απευθύνονται στον ελεύθερό τους χρόνο (π.χ. ξεναγήσεις, σεμινάρια, εργαστήρια δημιουργικής έκφρασης κ.ά.)
- δραστηριότητες σε χώρους εκτός μουσείου, όπως είναι τα προγράμματα προσέγγισης για ομάδες ατόμων που δεν μπορούν να επισκεφθούν το μουσείο (βλ. επίσης Νικονάνου 2006: 168-169).

Στις μορφές έμμεσης επικοινωνίας, συμπεριλαμβάνονται:

- διάφορα είδη εκπαιδευτικών εντύπων
- ερμηνευτικά βοηθήματα για τα μουσειακά εκθέματα
- μουσειολεωφορεία και μουσειοβαλίτσες
- εφαρμογές νέων τεχνολογιών για χρήση εντός ή εκτός του μουσείου
- ειδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις.

Στις παραπάνω μορφές δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τα πρόσφατα μοντέλα για τη μελέτη της μάθησης σε μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ο επισκέπτης/χρήστης διευκολύνεται μέσα από τα ερμηνευτικά βοηθήματα που του παρέχει το μουσείο, ώστε να δομήσει ο ίδιος τα δικά του νοήματα και να εμπλακεί σε μια διαδικασία, κατά την οποία θα συμμετέχει ως ενεργός δημιουργός και όχι ως απλός παρατηρητής/καταναλωτής των πληροφοριών (βλ. αναλυτικά [κεφ. 9](#)).

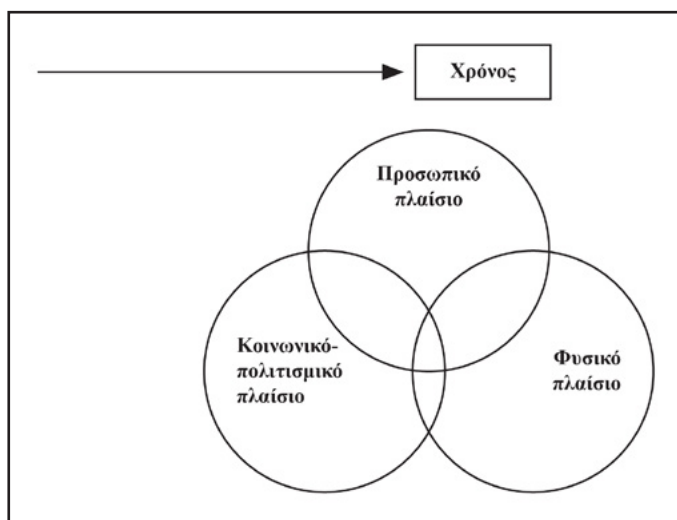
2.5 Η διαδραστική μουσειακή εμπειρία και η αυτόβουλη μάθηση

Η μάθηση αποτελεί εκτός από αποτέλεσμα και μια διαδικασία. Μπορούμε επίσης να διακρίνουμε τη μάθηση με

στόχο, που είναι η απόκτηση νέων γνώσεων (για παράδειγμα μέσα από τη συμμετοχή μας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα) και τη μάθηση που μπορεί να προκύψει με ακούσιο, μη αναμενόμενο τρόπο (Hooper-Greenhill 2006). Η μουσειακή μάθηση αφορά στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ο κάθε επισκέπτης του μουσείου αφομοιώνει το εκάστοτε θέμα (Desvallees & Mairesse 2014). Σε αντίθεση με τη μάθηση στα τυπικά, σχολικά περιβάλλοντα, στο σύγχρονο μουσείο δεν υπάρχει δεδομένος χρονικός περιορισμός, ούτε συγκεκριμένες ποσότητες πληροφοριών που πρέπει να μεταδοθούν, αλλά αντιθέτως υπάρχει ασυνέχεια, επιλογή, περιέργεια και εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή. Ο όρος «αυτόβουλη μάθηση» εισήχθη στο λεξιλόγιο της μουσειοπαιδαγωγικής από τον John Falk (2001) για να αντικαταστήσει τους όρους «άτυπη» και «μη τυπική» εκπαίδευση, οι οποίοι δεν τονίζουν τις προσωπικές επιλογές που κάνει ο μαθητευόμενος. Αντιθέτως ο όρος «αυτόβουλη μάθηση» αναδεικνύει την πρωτοβουλία του (Bamberger & Tal 2006: 76). Οι Falk και Dierking εξηγούν ότι η αυτόβουλη μάθηση είναι μη γραμμική, ενώ υποκινείται από προσωπικά κίνητρα και επιλογές εκ μέρους του υποκειμένου ως προς το *πότε*, το *πού* και το *τι* θα μάθει (Falk & Dierking 2000). Αν το υποκείμενο δεν έχει μαθησιακές επιλογές στη διάθεσή του, τότε δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για αυτόβουλη μάθηση.

Ο John Falk και η Lynn Dierking ανέπτυξαν τη δεκαετία του 1990 ένα μοντέλο για να μελετήσουν τη συμπεριφορά των επισκεπτών σε μη τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως τα μουσεία. Το *Μοντέλο της Διαδραστικής Εμπειρίας* (Interactive Experience Model) βασίζεται στη θέση ότι η εμπειρία και η μάθηση αναπτύσσονται εντός συγκεκριμένων πλαισίων (Dierking & Falk 1992). Η εμπειρία επηρεάζεται από τρία πλαίσια, τα οποία αλληλεπιδρούν: το προσωπικό, το φυσικό και το κοινωνικό πλαίσιο. Κάθε ένα από αυτά τα πλαίσια διαμορφώνεται από τον επισκέπτη, ενώ η αλληλεπίδραση των τριών πλαισίων αποδίδουν τη συνολική μουσειακή εμπειρία του επισκέπτη. Το προσωπικό πλαίσιο αφορά σε προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, συμπεριφορές, κίνητρα, ενδιαφέροντα και το γενικότερο ψυχολογικό προφίλ του κάθε επισκέπτη. Το φυσικό πλαίσιο αφορά στην επαφή του επισκέπτη με τα εκθέματα του μουσείου και στη γενικότερη ατμόσφαιρα που αποπνέει ο μουσειακός χώρος. Το κοινωνικό πλαίσιο αφορά στους συνοδούς με τους οποίους προσέρχεται ο επισκέπτης στο μουσείο (π.χ. φίλοι, γονείς, δάσκαλοι κλπ.) και στους ανθρώπους που συναντά στο μουσείο (π.χ. φύλακες, μουσειοπαιδαγωγοί, άλλοι επισκέπτες κλπ.). Η μουσειακή εμπειρία δομείται από τον κάθε επισκέπτη, ενώ οι μελετητές διατυπώνουν ότι κάθε μουσειακή εμπειρία είναι μοναδική και διαφορετική από τις υπόλοιπες. Οι μελετητές αποδίδουν επιρροές κοστρουκτιβιστικού τύπου στη διαμόρφωση αυτού του μοντέλου μελέτης της μουσειακής εμπειρίας.

Στις αρχές του 2000 οι εν λόγω μελετητές επέκτειναν την παραπάνω θεωρητική θέση και πρότειναν το *Πλαισιακό Μοντέλο Μάθησης* (Contextual Model of Learning) προκειμένου να εστιάσουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αυτόβουλης μάθησης σε μη-τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η μάθηση σε αυτά τα περιβάλλοντα επηρεάζεται από το προσωπικό, το κοινωνικοπολιτισμικό και το φυσικό πλαίσιο. Τα τρία αυτά πλαίσια δεν είναι στάσιμα, αλλά μεταβάλλονται στον χρόνο. Το παρακάτω σχήμα δείχνει τη διαδικασία της μάθησης, ως μιας διαδραστικής διαδικασίας των τριών πλαισίων στον χρόνο (Falk & Dierking 2000).



Σχήμα 2.7 Το πλαισιακό μοντέλο μάθησης.

Το προσωπικό πλαίσιο διαφοροποιείται όσο αναπτύσσεται το επίπεδο των γνώσεων και της ευφυΐας και μεταβάλλεται όσο ο επισκέπτης ωριμάζει. Το πλαίσιο αυτό αφορά, επίσης, και στον τρόπο συσώρευσης και

επεξεργασίας των πληροφοριών που λαμβάνει ο επισκέπτης από το περιβάλλον. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αφορά στις συνθήκες της μουσειακής επίσκεψης, δηλαδή αν είναι μια δραστηριότητα που γίνεται με την οικογένεια, τους φίλους, τους συναδέλφους, τους συμμαθητές ή με κάποια άλλη κοινωνική ομάδα. Σε αυτή την περίπτωση, η εμπειρία επηρεάζεται από την ομάδα, τις επικοινωνιακές σχέσεις που έχει αναπτύξει και το πολιτιστικό υπόβαθρο της. Το φυσικό πλαίσιο αφορά στο είδος του χώρου, το οποίο επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι Falk και Storksdieck (2005: 746) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η μάθηση είναι ένας διάλογος με το φυσικό περιβάλλον. Οι μνήμες μας από μια μουσειακή επίσκεψη είναι χωρικές και επηρεάζονται από τις διαστάσεις του χώρου, τον φωτισμό, την ατμόσφαιρα που αποπνέει η διάταξη των εκθεμάτων. Για παράδειγμα, αν το μουσείο είναι ευρύχωρο, ο φωτισμός καλός, ο προσανατολισμός στις αίθουσες εύκολος, τότε η εμπειρία της επίσκεψης είναι θετική και κατ' επέκταση ο επισκέπτης θα συμμετάσχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.²⁵ Το *Πλαισιακό Μοντέλο Μάθησης* βασίζεται στις θεωρητικές επιταγές του κονστρουκτιβισμού, της γνωσιακής επιστήμης και στις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της μάθησης.

Το μουσείο θα πρέπει να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν στον επισκέπτη να κινητοποιηθεί ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η εμπλοκή του επισκέπτη δεν επηρεάζεται μόνον από την εξωτερική πρόκληση, την οποία θα δεχτεί εκ μέρους του μουσείου, αλλά και από τα δικά του προσωπικά-εσωτερικά κίνητρα. Η θεματολογία του μουσείου, επίσης, θα πρέπει να μπορέσει να συσχετιστεί με την καθημερινότητα του επισκέπτη (Black 2009). Ο Falk και η Dierking έχουν διακρίνει έξι κατηγορίες κινήτρων, τα οποία συνήθως αναφέρουν οι επισκέπτες προκειμένου να πραγματοποιήσουν μια επίσκεψη. Τα κίνητρα αυτά πα-
ρατίθενται παρακάτω με διαβάθμιση από το συνηθέστερο προς το λιγότερο σύνηθες (Falk & Dierking 2000: 72):

- *Εκπαίδευση*: Αυτό το κίνητρο σχετίζεται με το περιεχόμενο του μουσείου, είτε είναι αισθητικό, πληροφοριακό ή πολιτισμικό.
- *Ψυχαγωγία*: Αυτό το κίνητρο σχετίζεται με τον ελεύθερο χρόνο των επισκεπτών. Όταν επισκέπτονται ένα μουσείο στον ελεύθερο χρόνο τους, οι επισκέπτες επιθυμούν να περάσουν καλά και να συνδυάσουν τη μάθηση με την ψυχαγωγία. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, είτε πρόκειται για ψηφιακά είτε για άλλου τύπου παιχνίδια, αποτελούν ένα κίνητρο για την επίσκεψη στο μουσείο, ιδίως για τις οικογένειες και το παιδικό κοινό.
- *Κοινωνικό γεγονός*: Αυτό το κίνητρο εκλαμβάνει τη μουσειακή επίσκεψη ως μια «κοινωνική έξοδο», που πραγματοποιείται με την οικογένεια, τους φίλους κλπ.
- *Κύκλος ζωής*: Αυτό το κίνητρο συσχετίζει την επίσκεψη στο μουσείο με σημαντικά γεγονότα στην προσωπική ζωή κάποιου (π.χ. η επίσκεψη κατά την παιδική ηλικία).
- *Χώρος*: Αυτό το κίνητρο σχετίζεται με τις περιπτώσεις εκείνες όπου το μουσείο γίνεται σημείο αναφοράς σε μια πόλη (π.χ. στο πλαίσιο μιας επίσκεψης τουριστών).
- *Πρακτικά ζητήματα*: Αυτό το κίνητρο σχετίζεται με λόγους όπως, για παράδειγμα, ο καιρός, η εγγύτητα του μουσείου, η τιμή του εισιτηρίου κλπ.

Οι επισκέπτες, συνεπώς, έρχονται στο μουσείο κυρίως για να μάθουν και για να περάσουν καλά. Τα δυο αυτά κίνητρα δεν είναι εντελώς διακριτά μεταξύ τους σε μια μουσειακή επίσκεψη. Η ερμηνεία ως μία εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπως αναφέρει ο Black (2009), απορρέει τόσο από τη μάθηση (ανησυχία, προσπάθεια, επίτευξη, κατανόηση), όσο και από την ψυχαγωγία (ευχαρίστηση, διασκέδαση, ευθυμία, δυνατή ομιλία).²⁶

Οι Falk και Dierking τονίζουν ότι η εμπειρία της αυτόβουλης μάθησης είναι σημαντική, και το τι ακριβώς θα μάθουν είναι συνέπεια των τριών παραπάνω πλαισίων (προσωπικού, κοινωνικοπολιτισμικού και φυσικού). Ως εκ τούτου, ανέπτυξαν μια ολιστική μεθοδολογία, τη Χαρτογράφηση Προσωπικού Νοήματος (Personal Meaning Mapping), με την οποία επιδιώκεται να διερευνηθεί πώς μια συγκεκριμένη μαθησιακή εμπειρία επηρεάζει μοναδικά τον μαθητευόμενο και τη διαδικασία παραγωγής νοήματος που αυτός επιχειρεί (Falk et al. 2012: 462). Πρόκειται για ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση η οποία βασίζεται στη θέση ότι η καλή ποιότητα της εμπειρίας θα αλλάξει πραγματικά τον μαθητευόμενο. Συνεπώς το βάθος και το εύρος αυτής της εμπειρίας πρέπει να αξιολογηθούν ως προς το κατά πόσο επηρεάζουν την προσωπική, εννοιολογική, συναισθηματική και υποκειμενική αντίληψη. Τα δεδομένα αναλύονται ως προς τέσσερις διαστάσεις:

- *Εκταση γνώσεων και συναισθημάτων του μαθητευόμενου*: Αυτή η διάσταση μετράει την αλλαγή στην ποσότητα του λεξιλογίου που αυτός χρησιμοποιεί.
- *Εύρος αντίληψης του μαθητευόμενου*: Αυτή η διάσταση μετράει την αλλαγή στην ποσότητα των κατάλληλων εννοιών που χρησιμοποιεί.
- *Βάθος αντίληψης του μαθητευόμενου*: Αυτή η διάσταση αξιολογεί το πόσο βαθιά και πλούσια είναι η κατανόηση των εννοιών που χρησιμοποιεί.

- *Αρτιότητα της γνώσης του μαθητευόμενου*: Αυτή η διάσταση εξετάζει το αν η αντίληψη του ατόμου για ένα θέμα προσομοιάζει αυτήν του ειδήμονα ή του μαθητευόμενου (Falk et al. 2012: 462-463).

Η χαρτογράφηση του προσωπικού νοήματος των ατόμων επιτρέπει την ανάδειξη της μαθησιακής τους ατζέντας, εξετάζει την επίδραση του χρόνου στη μαθησιακή διαδικασία, αποδέχεται τον πλαίσιακό χαρακτήρα της μάθησης, είναι ευέλικτη ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που δέχεται και δίνει έμφαση στη διαμόρφωση νοήματος από το άτομο (Falk et al. 2012: 457).

2.5.1 Τα «γενικά αποτελέσματα της μάθησης» (GLO)

Η σύγχρονη αντίληψη για τη μάθηση τοποθετεί τον μαθητευόμενο στο επίκεντρο μιας διαρκούς προσπάθειας να κατανοήσει τον κόσμο. Για τους μελετητές η προσωπική εμπειρία είναι αυτή που αξίζει να μελετηθεί ακόμη κι αν η μαθησιακή διαδικασία συμπεριλαμβάνει και άλλα άτομα.²⁷ Η εμπειρία που θα αποκτήσει ο μαθητευόμενος μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει τη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων, συμπεριφορών και συναισθημάτων. Η αντιμετώπιση της μάθησης σε μια διευρυμένη διάσταση έχει αποδώσει ερευνητικά οφέλη στους μελετητές, καθώς τους επιτρέπει να διαμορφώσουν γενικές κατηγορίες μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, σε περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης, όπως είναι τα μουσεία, η προσέγγιση αυτή έχει κριθεί ως κατάλληλη.

Η αποτίμηση της φυσιογνωμίας και των αποτελεσμάτων από την απόκτηση γνώσεων στα μουσεία είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα των μελετητών. Ένα από τα μεθοδολογικά πλαίσια που έχει αναπτυχθεί από το Συμβούλιο Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων στη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του 2000 είναι το εννοιακό πλαίσιο «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης (Generic Learning Outcomes)» - GLOs).²⁸ Το πλαίσιο αυτό εστιάζει στα αποτελέσματα της μάθησης και ειδικότερα αξιολογεί τη μάθηση που το ίδιο το υποκείμενο θεωρεί ότι έχει επιτύχει. Το πλαίσιο αυτό διακρίνεται σε πέντε γενικές κατηγορίες, στις οποίες εντάσσονται τα δεδομένα που συλλέγονται από τις εμπειρίες των επισκεπτών, είτε από την περιδιάβασή τους στην έκθεση είτε από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι κατηγορίες αυτές αποτελούν τα «αποτελέσματα της μάθησης» και αποτιμούν ποιοτικά τα δεδομένα:

- *Γνώση και κατανόηση*: Αφορά στην αφομοίωση νέων πληροφοριών, σε συσχετισμούς, εμβάθυνση στην κατανόηση.
- *Ανάπτυξη δεξιοτήτων*: Αφορά στη δυνατότητα για ανάπτυξη συναισθηματικών και γνωστικών, επικοινωνιακών και σωματικών ικανοτήτων.
- *Συμπεριφορές/νοοτροπίες και αξίες*: Αφορά στην αλλαγή της στάσης για τη ζωή, τον εαυτό μας και τους άλλους, η οποία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική για κάποια εμπειρία.
- *Ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα*: Αφορά στην ψυχαγωγία, σε νέες επαφές και εμπειρίες, σε πρωτοτυπία στη σκέψη και την πράξη.

Δράση-συμπεριφορά-πρόσδος: Αφορά στη μεταβολή στον τρόπο διαχείρισης της ζωής του ατόμου και στις παρατηρημένες δράσεις του (Dodd & Jones 2009 και Black 2009).

Πρόκειται για ένα αξιολογικό σύστημα το οποίο βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες γνώσης και μάθησης, αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα της ανάγκης για μια μεθοδολογία αξιολόγησης, με κοινή γλώσσα, με την οποία να είναι δυνατή η χαρτογράφηση των μαθησιακών εμπειριών των επισκεπτών και αποτελεί πλέον ένα δημοφιλές εργαλείο για τα μουσεία (Dodd & Jones 2009). Βάσει των παραπάνω κατηγοριών για τη συλλογή των δεδομένων, οι ερευνητές σχεδιάζουν εξειδικευμένα ερωτηματολόγια για τους επισκέπτες, με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, ημιδομημένες συνεντεύξεις και οργανώνουν ομάδες εστίασης.

2.5.2 Τα «κοινωνικά αποτελέσματα της μάθησης» (GSO)

Μετά τη δημιουργία του πλαισίου για τα «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης» στη Βρετανία, ακολούθησε η ανάπτυξη ενός άλλου αξιολογικού εργαλείου, των «Γενικών Κοινωνικών Αποτελεσμάτων» (General Social Outcomes, GSOs). Αυτό το πλαίσιο είναι ευρύτερο στην προσέγγισή του από τα «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης», καθώς διερευνά τον αντίκτυπο που έχουν τα αποτελέσματα της εργασίας των ιδρυμάτων στην ευρύτερη κοινωνία και σε τοπικό επίπεδο (Hansen 2014: 13-14). Τρεις κατηγορίες αναπτύσσονται στο μοντέλο αυτό και σε αυτές εντάσσονται τα δεδομένα προς ποιοτική μελέτη. Οι εισηγητές του διευκρινίζουν ότι είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν οι κατηγορίες αυτές, ώστε να αξιολογηθεί η μαθησιακή διαδικασία, ειδικότερα, στα μουσεία και σε άλλους χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Οι κατηγορίες που αναπτύσσονται στο εν λόγω μοντέλο είναι οι εξής:

- *Δυνατότερες και Ασφαλέστερες Κοινότητες*: Σε αυτή την κατηγορία οι μελετητές εντάσσουν τα δεδομένα που αφορούν στη βελτίωση του διαλόγου και της κατανόησης μεταξύ των μελών μιας ομάδας και μεταξύ ομάδων, στην υποστήριξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας και ταυτότητας και στην ενθάρρυνση οικογενειακών δεσμών και σχέσεων.
- *Υγεία και Ευδαιμονία*: Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται όλα τα δεδομένα που σχετίζονται με την ενθάρρυνση ενός υγιούς τρόπου ζωής και συμβάλλουν θετικά στην πνευματική και φυσική κατάσταση των ατόμων, στην υποστήριξη των ηλικιωμένων ώστε να ζουν ανεξάρτητοι, στην υποστήριξη των νέων ανθρώπων ώστε αυτοί να συνεισφέρουν θετικά στη ζωή.
- *Ενδυνάμωση της Δημόσιας Ζωής*: Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα δεδομένα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της κοινότητας και ομάδων εθελοντισμού, στη δημιουργία ασφαλών δημοσίων χώρων και στη βελτίωση της θετικής ανταπόκρισης των δημοσίων υπηρεσιών σε σχέση με τις ανάγκες της κοινότητας.²⁹

Όπως γίνεται κατανοητό από την παρουσίαση των παραπάνω μοντέλων, η αξιολόγηση της μάθησης προσεγγίζεται με έναν διευρυμένο τρόπο και στα δυο μοντέλα ερμηνείας των δεδομένων. Ωστόσο στην περίπτωση των «Γενικών Κοινωνικών Αποτελεσμάτων» λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα της μάθησης σε κοινωνικό επίπεδο και εξάγονται συμπεράσματα για τον ρόλο των μουσείων και άλλων πολιτιστικών ιδρυμάτων και την επιρροή που μπορούν να έχουν στην κοινωνία (Hansen 2014). Προκειμένου να αξιολογηθούν πιο συγκεκριμένα δεδομένα, για παράδειγμα μέσα από τη συμμετοχή των μαθητευομένων σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, οι κατηγορίες των δυο παραπάνω μοντέλων πρέπει να εξειδικευθούν περισσότερο.

Στο ερευνητικό πρόγραμμα «Implementing Heritage Learning Outcomes in the Nordic and Baltic Areas» που ολοκληρώθηκε το 2014, οι μελετητές προτείνουν περαιτέρω εξειδίκευση των δυο παραπάνω πλαισίων σε ένα νέο μοντέλο, πιο ευέλικτο, το Heritage Learning Framework, ώστε να αξιολογούνται πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, οι εκθέσεις και οι δραστηριότητες των πολιτιστικών ιδρυμάτων. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, έχουν διαμορφωθεί εννέα κατηγορίες ερωτήσεων, στις οποίες εντάσσονται τόσο στοιχεία από τα «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα» όσο και από τα «Γενικά Κοινωνικά Αποτελέσματα» (Hansen 2014: 16):

- Τι είδους πολιτική επιδιώκεται από το πολιτιστικό ίδρυμα;
- Πώς μπορεί το ίδρυμα να γίνει σχετικό με την κοινωνία («Γενικά Κοινωνικά Αποτελέσματα»);
- Ποιό είναι το κοινό στο οποίο στοχεύει το ίδρυμα;
- Ποιά «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα» επιδιώκει να αξιοποιήσει το ίδρυμα;
- Ποιά είναι τα «Συγκεκριμένα Μαθησιακά Αποτελέσματα»;
- Τί πρέπει να διερευνηθεί ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα;
- Με ποιόν τρόπο μπορούν να επιτευχθούν;
- Ποιά μέθοδος αξιολόγησης θα επιλεγθεί;
- Πώς θα διαμορφωθεί το πρόγραμμα της αξιολόγησης;

Η επισκόπηση των παραπάνω τάσεων στη μεθοδολογία και στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και της ποιότητάς της καταδεικνύουν το ολόένα αυξανόμενο ενδιαφέρον των μουσείων σε αυτόν τον τομέα. Αποδεικνύουν επίσης ότι το επίκεντρο της μελέτης είναι οι επισκέπτες, που συμμετέχουν ενεργά και επιδιώκουν να καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες. Τα συμπεράσματα από τις αξιολογήσεις των επισκεπτών βοηθούν τα μουσεία να αποκτήσουν μεγαλύτερη σχέση με την κοινωνία.

2.6 Επίλογος

Τα μουσεία στις σύγχρονες, διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες υπόκεινται σε αλλαγές με απώτερο σκοπό να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της πολιτισμικής δημοκρατίας (Lundgaard & Jensen 2013a). Αποτελούν τον κατεξοχήν χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης, που παρέχει μαθησιακές εμπειρίες συνδεδεμένες με την ψυχαγωγία, τη συμμετοχή, την ενεργό εμπλοκή στην ερμηνεία των εκθεμάτων. Η κονστрукτιβιστική και η ανακαλυπτική προσέγγιση, το πολιτιστικό μοντέλο επικοινωνίας και το μοντέλο διαδραστικής μουσειακής εμπειρίας έχουν επιδράσει σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο οι μελετητές προσεγγίζουν τον μαθητευόμενο στο πλαίσιο μιας μουσειακής επίσκεψης και έχουν αποδώσει σημαντικά πορίσματα για το σύγχρονο μουσείο. Ολοκληρώνοντας την επισκόπηση των εκπαιδευτικών θεωριών που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί για τη μελέτη των μουσείων ως εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και της μουσειακής μάθησης κατά τις τελευταίες δεκαετίες, θα πρέπει να τονιστεί ότι έχουν αυξηθεί τα διακρατικά ερευνητικά προγράμματα στο πεδίο της μουσειοπαιδαγωγικής και έχουν χαρτογραφηθεί νέες τάσεις στον χώρο. Αξίζει ως κατακλείδα να αναφερθεί, για παράδειγμα,

το ερευνητικό πρόγραμμα *The Learning Museum* (2010-2014), που είχε ως στόχο, μεταξύ άλλων, να μελετήσει τα μουσεία ως εκπαιδευτικά ιδρύματα για τη δια βίου μάθηση, την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου μέσα από τις εκθέσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως ερμηνευτικών βοηθημάτων για τους επισκέπτες των μουσείων.³⁰ Σύγχρονες τάσεις, επίσης, όπως αυτές που συμπεριλαμβάνονται στην έκδοση *Museums: Social Learning Spaces and Knowledge Producing Processes*, που δημοσιεύθηκε το 2013 από το Δανέζικο Πρακτορείο για τον Πολιτισμό, προσεγγίζουν τα μουσεία ως κοινωνικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να συμβάλουν δυναμικά στην κοινωνική αλλαγή και την αειφόρο ανάπτυξη (Lundgaard & Jensen (2013b).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ansbacher, T. 1998. "John Dewey's Experience and Education. Lessons for museums", *Curator*, Vol. 41, No. 1, 36-49.
- Bamberger, Y. & Tal, T. 2006. "Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums", *Science Education*, Vol. 91, No. 1, 75-95.
- Bruner, J. S. 1960. *The Process of Education*, Harvard University Press: Cambridge Ma.
- Burnham, R. & Kai-Kee, E. 2008. "Gallery Teaching as Guided Interpretation: Museum Education Practice and Hermeneutic Theory", στο Villeneuve, P. (επιμ.), *From Periphery to Center. Art Museum Education in the 21st Century*, National Art Education Association: Reston, VA, 152-57.
- Caban, G., Scott, C. & Swieca, R. 2000. "Design Learning in Museum Settings: Towards a Strategy for Enhancing Creative Learning among Design Students", *Open Museum Journal*, 2, 1-10.
- Caulton, T. 1998. *Hands-on Exhibitions. Managing Interactive Museums and Science Centres*, Routledge: London & New York.
- Cole, P. 1984. "Piaget in the Galleries", *Museum Journal*, Vol. 63, No. 1, 9-15.
- Csikszentmihalyi, M. & Hermanson, K. 1995. "Intrinsic Motivation in Museums: What Makes Visitors Want to Learn?", *Museum News*, Vol. 74, No. 3, 67-77.
- Dewey, J. 1938. *Experience & Education*, Kappa Delta Pi: New York.
- Dewey, J. 1900. *The School and Society*, University of Chicago Press: Chicago.
- Dierking, L. & Falk, J. H. 1992. "Redefining the Museum Experience: The Interactive Experience Model", *Visitor Studies*, Vol. 4, No. 1, 173-176.
- Ebitz, D. 2008. "Sufficient Foundation: Theory in the Practice of Art Museum Education", *Visual Arts Research*, Vol. 34, No. 2, 15-25.
- Eshach, H. 2006. "Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-formal and Informal", στο Eshach, H. (επιμ.), *Science Literacy on Primary Schools and Pre-schools*, Springer: Dordrecht, 115-141.
- Falk, J. H. 2006. "An Identity-centered Approach to Understanding Museum Learning", *Curator*, Vol. 49, No. 2, 151-166.
- Falk, J. H. 2007. "Understanding Visitor's Meaning Making in and from Museum", στο Park, J. A. (επιμ.), *Art Education as Critical Inquiry: Proceedings from the Research Conference 2007 InSea Asian Regional Congress*, Mijinsa: Seoul, 418-433.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. 2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Altamira Press: Lanham MD.
- Falk, J. H., Moussouri, T. & Coulson, D. 1998. "The Effect of Visitors' Agendas on Museum Learning", *Curator*, Vol. 21, No. 2, 106-20.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books: New York.
- Garoian, C. R. 2001. "Performing the Museum", *Studies in Art Education*, Vol. 42, No. 3, 234-248.
- Gilbert, J. K. & Stocklmayer, S. 2001. "The Design of Interactive Exhibits to Promote the Making of Meaning", *Museum Management and Curatorship*, Vol. 19, No. 1, 41-50.
- Graham, J. 2013. *Evidencing the Impact of GLOs 2008-2013*, Learning Unlimited, <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/publications/Evidencing%20the%20impact%20of%20the%20GLOs%20report.pdf> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).

- Griffin, J. & Symington, D. 1997. "Moving from Task-oriented to Learning-oriented Strategies on School Excursions to Museums", *Science Education*, Vol. 81, No. 6, 763-79.
- Hansen, A. 2014. "The Heritage Learning Framework and the Heritage Learning Outcomes", στο *Implementing Heritage Learning Outcomes*, Fornvårdaren nr 37, Jamtli Förlag: Östersund, 7-23.
- Harvard School of Education, *Project Zero*, <http://www.pz.harvard.edu/> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
- Heath, C., von Helm, D. & Osborne, J. 2005. "Interaction and Interactives: Collaboration and Participation with Computer-based Exhibits", *Public Understanding of Science*, 14, 91-101.
- Hein, G. E. 1991. *Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People*, <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html> (τελευταία επίσκεψη 25/4/2015).
- Hein, G. E. 1995. "The Constructivist Museum", *Journal for Education in Museums*, 16, 21-23.
- Hein, G. E. 1998. *Learning in the Museum*, Routledge: London.
- Hein, G. E. 2002. "The Challenge of Constructivist Teaching", στο Mirochnik, E. & Sherman, D. C. (επιμ.), *Passion and Pedagogy: Reflection, Creation, and Transformation in Teaching*, Peter Lang: New York, 197-214.
- Hein, G. E. 2004. "John Dewey and Museum Education", *Curator*, Vol. 47, No. 4, 413-27.
- Hein, G. E. 2006. "John Dewey's "Wholly Original" Philosophy and its Significance for Museums", *Curator*, Vol. 49, No. 2, 181-203.
- Hein, G. E. 2012. *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*, Left Coast Press: Walnut Creek, CA.
- Hooper-Greenhill, E. (επιμ.) 1999. *The Educational Role of the Museum*, Routledge: London.
- Hooper-Greenhill, E. 2006. "The Power of Museum Pedagogy", στο Genoways H. (επιμ.), *Museum Philosophy of the Twenty-first Century*, Altamira Press: Lanham MD, 235-245.
- Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge: London & New York.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall Inc.: Englewood Cliffs, New Jersey.
- Leinhardt, G., Crowley, K. & Knutson, K. (επιμ.) 2002. *Learning Conversations in Museums*, Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah.
- Lundgaard, I. B. & Jensen, J. T. (επιμ.) 2013a. *Museums: Knowledge, Democracy, Transformation*, Danish Agency for Culture: Styrelsen.
- Lundgaard, I. B. & Jensen, J. T. (επιμ.) 2013b. *Museums: Social Learning Spaces and Knowledge Producing Processes*, Danish Agency for Culture: Styrelsen.
- Mayer, M. M. 2005. "Bridging the Theory-Practice Divide in Contemporary Art Museum Education", *Art Education*, Vol. 58, No. 2, 13-17.
- McLean, J. 1993. *Planning for People in Museum Exhibitions*, Association of Science-Technology Centres: Washington DC.
- McManus, P. 1987. "It's the Company you Keep... The Social Determination of Learning-Related Behaviour in a Science Museum", *Museum Management and Curatorship*, 6, 263-270.
- Paris, S. G. 2006. "How can Museums attract Visitors in the Twenty-first Century", στο Genoways, H. (επιμ.), *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, Altamira Press: Lanham MD, 255-266.
- Paris, S. G. & Mercer, M. J. 2002. "Finding Self in Objects: Identity Exploration in Museums", στο Leinhardt, G., Crowley, K. & Knutson, K. (επιμ.), *Learning Conversations in Museums*, Erlbaum: Mahwah NJ, 401-423.
- Pepper, S. C. 1942. *World Hypotheses: A Study in Evidence*, University of California Press: Berkeley CA.
- Piersenne, A. 1999. *Explaining our World*, E. & F. N. Spon: London.
- Roberts, L. 1997. *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*, Smithsonian Books: Washington DC.
- Rounds, J. 2006. "Doing Identity Work in Museums", *Curator*, Vol. 49, No. 2, 133-150.
- Screven, C. G. 1974. "Learning and Exhibits: Instructional Design", *Museum News*, Vol. 52, No. 1, 67-75.
- Shuh, J. H. 2001. "Teaching Yourself to Teach with Objects", στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge: London & New York, 80-91.
- Stevenson, J. 1991. "The Long-term Impact of Interactive Exhibits", *International Journal of Science Education*, Vol. 13, No. 5, 521-31.

- Taylor, E., Niell, A. & Banz, R. 2008. "Teaching in Situ: Nonformal Museum Education", *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, Vol. 21, No. 1, 19-36.
- The Learning Museum project. Προσπελάσιμο από τον ιστότοπο: <http://ibc.regione.emilia-romagna.it/en/the-institute/european-projects-1/lem/the-learning-museum> (τελευταία επίσκεψη 25/10/2015).
- Twiss, B. H., Taylor, M. J. & Watts, S. 2010. "Learning Theory in the Museum Setting", στο Fortney, K. & Sheppard, B. (επιμ.), *An Alliance of Spirit. Museum and School Partnerships*, The University of Chicago Press: Chicago, 23-30.
- Visual Thinking Strategies. Προσπελάσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.vtshome.org/> (τελευταία επίσκεψη 25/4/2015).
- Weil, S. 1999. "From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum", *Daedalus*, Vol. 128, No. 3, 229-258.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Wenger, E. 2000. "Communities of Practice and Social Learning System", *Organization*, Vol. 7, No. 2, 225-246.

Ελληνόγλωσσες

- Black, G. 2009. *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μτφ. Κωτίδου, Σ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα.
- Bertrand, Y. & Valois, P. 2000. «John Dewey», στο Houssaye, J. (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, μτφ. Καρακατσάνη Δ., Μεταίχμιο: Αθήνα, 157-170.
- Desvallees, A. & Mairesse, F. (επιμ.) 2014. *Βασικές έννοιες της μουσειολογίας*, μτφ. Λάμπας Σ., Εκδόσεις I.C.O.M. Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-Ελληνικό Τμήμα: Αθήνα.
- Dodd, J. & Jones, C. 2009. «Τα γενικά αποτελέσματα της μάθησης: ένα εννοιακό πλαίσιο για την κατάδειξη της επίδρασης της μάθησης στα μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 11-19.
- Falk, J., Dierking, L. & Adams, M. 2012. «Ζώντας σε μια κοινωνία της μάθησης: Μουσεία και αυτόβουλη μάθηση», στο Macdonald, Sh. (επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός*, μτφ. Παπαβασιλείου Δ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα, 449-470.
- Hein, G. E. 2012. «Μουσειακή Εκπαίδευση», στο Macdonald, Sh. (επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός*, μτφ. Παπαβασιλείου Δ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα, 471-488.
- Hooper-Greenhill, E. 1999. «Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στην μεταμοντέρνα εποχή», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 47-49.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. 2005. *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*, Πατάκης: Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π. & Πλακίτση, Κ. (επιμ.) 2005. *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη*, Πατάκης: Αθήνα.
- Κολιόπουλος, Δ. 2005. *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου φυσικών επιστημών*, Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Μουσούρη, Θ. 2002. «Μουσεία και κοινότητες ερμηνευτών», στο Κόκκινος Γ. & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Μεταίχμιο: Αθήνα, 77-92.
- Νάκου, Ε. 2000. «Ιστορική γνώση και μουσείο», *Μνήμων*, 22, 221-237.
- Νάκου, Ε. 2001. *Μουσεία, εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής*, Νήσος: Αθήνα.
- Νικονάνου, Ν. 2006. «Εκθεμα και επισκέπτης: Μορφές επικοινωνίας σε εκθεσιακούς χώρους», στο Παπαγεωργίου, Δ., Μπουμπάρης, Ν. & Μυριβήλη, Ε. (επιμ.), *Πολιτιστική αναπαράσταση*, Κριτική: Αθήνα: 165-85.
- Νικονάνου, Ν. 2010. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*, Πατάκης: Αθήνα.
- Ντολιοπούλου, Ε. 2006. *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, Τυπωθήτω-Δαρδανός: Αθήνα.
- Χατζηνικολάου, Τ. 2002. «Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η μουσειοπαιδαγωγική», στο Κόκκινος Γ. & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Μεταίχμιο: Αθήνα, 101-107.
- Χατζηνικολάου, Τ. 2008. «Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα και ο ρόλος του ICOM στην πορεία μιας τριακονταετίας», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 188-95.

Witcomb, A. 2012. «Διαδραστικότητα: Προχωρώντας πιο πέρα», στο Macdonald, Sh. (επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός*, μτφ. Παπαβασιλείου Δ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα, 489-500.

Σημειώσεις

1. Για μια ιστορική επισκόπηση σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, βλ. Νικονάνου (2010). Βλ. επίσης Χατζηνικολάου (2002 και 2008).
2. Αυτή η διαπίστωση απορρέει από έρευνα που έγινε σε μουσειοπαιδαγωγούς σε μουσεία τεχνών των ΗΠΑ τη δεκαετία του 1980 και αναφέρεται στο Ebitz (2008: 15).
3. Πιο αναλυτική αναφορά για το μουσείο ως χώρο για τη διά βίου μάθηση θα γίνει στο [κεφ. 5](#), όπου εξετάζεται ειδικότερα το ενήλικο κοινό στο μουσείο.
4. Βλ. για παράδειγμα Hein (1998), Hooper-Greenhill (1999), Falk & Dierking (2000).
5. Βλ. επίσης Black (2009: 188).
6. Ο Stephen Pepper (1942) διέκρινε τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τον κόσμο και τις υποθέσεις που κάνουμε για αυτόν σε τέσσερα είδη κοσμοθεωρήσεων: τον φορμισμό (formism), τη μηχανιστική θεώρηση (mechanism), την οργανιστική θεώρηση (organicism) και τη θεώρηση πλαισίου (contextualism).
7. Στο πρωτότυπο έργο, βλ. Dewey (1938: 25).
8. Στο πρωτότυπο έργο, βλ. Bruner (1960: 20).
9. Βλ. για παράδειγμα Shuh (2001).
10. Βλ. επίσης Dewey (1900: 31-58) για τη σημασία των αντικειμένων (δηλαδή της ύλης) στη μαθησιακή διαδικασία.
11. Αναλυτικότερα στο Black (2009: 170-171). Το πρωτότυπο έργο: Kolb (1984).
12. Βλ. επίσης Νικονάνου (2010).
13. Για εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε μουσεία επιστημών, βλ. ενδεικτικά Κολιόπουλος (2005).
14. Για τα εκθέματα στα μουσεία επιστημών, βλ. ενδεικτικά Caulton (1998).
15. Βλ. επίσης Gilbert & Stocklmayer (2001).
16. Σχετικά με τα διαδραστικά εκθέματα, ενδεικτικά, βλ. Stevenson (1991), McLean (1993) και Heath et al. (2005).
17. Βλ. σχετικά Falk et al. (2012).
18. Βλ. επίσης Hein (1995, 1998, 2002).
19. Για την ερμηνευτική θεωρία του Gadamer, βλ. Burnham & Kai-Kee (2008). Για την παρουσία της θεωρίας του Piaget σε μουσειακές εκπαιδευτικές εφαρμογές, βλ. Cole (1984).
20. Για τον Vygotsky, βλ. επίσης Νάκου (2002).
21. Βλ. την ομιλία του Hein, *Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People*, διαθέσιμη στο: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html> (τελευταία επίσκεψη 25/4/2015).
22. Σχετικά με τη μέθοδο Visual Thinking Strategies ως μέθοδο προσέγγισης των εκθεμάτων στα μουσεία τέχνης, βλ. τον ιστότοπο <http://www.vtshome.org/> (τελευταία επίσκεψη 25/4/2015).
23. Για λεπτομέρειες σχετικά με το Project Zero, βλ. <http://www.pz.harvard.edu/> (τελευταία επίσκεψη 25/4/2015).
24. Βλ. επίσης Ντολιοπούλου (2006). Το πρωτότυπο έργο: Gardner (1993).
25. Άλλες θεωρίες για τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας έχουν αναπτυχθεί από μελετητές, όπως για παράδειγμα από τους Leinhardt et al. (2002) και την McManus (1987). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μελετητές της μουσειακής μάθησης έχει η θεωρία του Etienne Wenger (1998 και 2000) για τις «κοινότητες πρακτικής» (communities of practice), οι οποίες αποτελούν μέρος μιας γενικότερης θεωρίας για την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Οι κοινότητες πρακτικής αποτελούν ένα σύνθετο κοινωνικό σύστημα, το οποίο συνδέεται με άλλα κοινωνικά συστήματα. Στις κοινότητες πρακτικής τα υποκείμενα μοιράζονται κοινούς προβληματισμούς και αλληλοεπιδρούν, ώστε να επιτύχουν κοινούς στόχους.
26. Βλ. επίσης Piersenne (1999).
27. Θα πρέπει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι ιδιαίτερη θέση στη σχετική βιβλιογραφία κατέχει η μελέτη της «οικογένειας» ως διακριτής κατηγορίας επισκεπτών, που έχει τη δική της μαθησιακή ατζέντα και τα

δικά της γνωστικά και άλλα κίνητρα για μια επίσκεψη στο μουσείο (family museum learning). Για αυτό το ζήτημα θα γίνει αναλυτική παρουσίαση στο [κεφ. 5](#).

28. Ειδικότερα για την πρωτοβουλία Inspiring Learning for All του Συμβουλίου Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων της Βρετανίας, βλ. <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning/> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015) και για την επιρροή τα μεθοδολογίας των GLOs στην αποτίμηση της μάθησης στα βρετανικά μουσεία, βλ. Graham (2013), διαθέσιμο στο: http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/publications/Evidencing_the_impact_of_the_GLOs_report.pdf (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
29. Βλ. επίσης <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericsocial/> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
30. Τα πορίσματα του προγράμματος παρουσιάζονται αναλυτικά στον ιστότοπο: <http://ibc.regione.emilia-romagna.it/en/the-institute/european-projects-1/lem/the-learning-museum> (τελευταία επίσκεψη 25/10/2015).

Κεφάλαιο 3. Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία

Νίκη Νικονάνου

Σύνοψη

Η ενότητα αυτή αναλύει τις μεθόδους που αξιοποιούνται στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη και τις δραστηριότητες που αυτές εφαρμόζονται. Συγκεκριμένα αναλύεται η μέθοδος της αφήγησης και η εφαρμογή της σε ξεναγήσεις και διηγήσεις ιστοριών, η μαιευτική μέθοδος στις εκπαιδευτικές ξεναγήσεις, συζητήσεις και επιδείξεις ειδικών, η ανακαλυπτική μέθοδος σε παιχνίδια εξερεύνησης και ειδικά διαμορφωμένους χώρους. Στη συνέχεια, η ανάλυση εστιάζει στις βιωματικές-δημιουργικές μεθόδους που είναι χαρακτηριστικές για τη μουσειοπαιδαγωγική πράξη, καθώς πραγματώνουν παιδαγωγικές προθέσεις της ενεργής συμμετοχής, της εμπειρίας και της προσωπικής δημιουργίας. Σε αυτές συγκαταλέγονται οι υλικές-αισθητικές δραστηριότητες, οι παραστατικές δραστηριότητες με το μουσειακό θέατρο, τον χορό και τη μουσική και οι δραστηριότητες γραμματισμού που βασίζονται στη δημιουργική γραφή. Τέλος, περιγράφεται η εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσειακών λειτουργιών. Μέθοδοι και δραστηριότητες προσεγγίζονται με βάση τις ομάδες στόχου στις οποίες απευθύνονται, τις χωρικές προϋποθέσεις εφαρμογής τους, την εκπαιδευτική στοχοθεσία και τις επικοινωνιακές συνθήκες που επιτρέπουν να αναπτυχθούν κατά την υλοποίησή τους.

3.1 Εισαγωγή

Οι μέθοδοι που εφαρμόζονται σε μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες εστιάζουν ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στη μάθηση, την ψυχαγωγία, τη συμμετοχή, την εμπειρία, την προσωπική έκφραση και τη δημιουργία. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στις ατομικές ιδιαιτερότητες του επισκέπτη αναφορικά με τους τρόπους αντίληψης της πραγματικότητας και τα νοήματα που αυτός διαμορφώνει, όπως κονστρουκτιβισμός (Hein 1998), πολλαπλές νοημοσύνες (Gardner 1993), αλλά και αναφορικά με την έννοια της εμπειρίας (Falk & Dierking 2012) και της ενεργής συμμετοχής (Simon 2010, Gesser et al. 2012), οδηγώντας σε έναν συνεχιζόμενο εμπλουτισμό των μεθόδων που εφαρμόζονται στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη. Σύμφωνα με τους Dreykorn και Wagner, η μουσειοπαιδαγωγική έχει εφαρμόσει μεγάλη ποικιλία διαφορετικών μεθόδων που περιλαμβάνουν την προφορική έκφραση, τη γραφή, τη μουσική, τον χορό, τον πειραματισμό, την έρευνα, τον αναστοχασμό, τη μίμηση, τη δημιουργία συνειρμών και διασυνδέσεων, τη σύγκριση, την ερμηνεία και την έκφραση κρίσεων, ενώ παράλληλα, καθώς πρόκειται για μουσειακούς χώρους με αυθεντικά εκθέματα, βαρύτητα δίνεται στην ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων, της όρασης, της όσφρησης, της ακοής, της αφής και της γεύσης (2007: 159). Τα παραπάνω υποστηρίζονται και από τη διευρυμένη διάσταση της μουσειακής μάθησης, που δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων και κατανόησης, αλλά επεκτείνεται σε θέματα ψυχαγωγίας, έμπνευσης, δημιουργικότητας, ανάπτυξης δεξιοτήτων, απόψεων και αξιών, με στόχο την ατομική και κοινωνική δραστηριοποίηση και εξέλιξη (Hooper-Greenhill 2007, Generic Learning Outcomes).

Οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται με την υποστήριξη των εμψυχωτών ή άλλου ειδικευμένου προσωπικού των μουσείων,¹ δηλαδή σε δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας, γνωστές ως εκπαιδευτικά προγράμματα, οι οποίες και αποτελούν βασικό πεδίο εφαρμογών της μουσειοπαιδαγωγικής. Ο όρος «εκπαιδευτικό πρόγραμμα», χρησιμοποιείται ευρέως για να περιγράψει μια εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται σε μουσειακούς χώρους, απευθύνεται σε ομάδες επισκεπτών, αναπτύσσεται σε διαφορετικά στάδια και περιλαμβάνει διαφορετικά είδη επιμέρους δραστηριοτήτων και μεθόδους. Για παράδειγμα, 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. Η μεθοδολογική ποικιλία στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, εκτός του ότι δύναται να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, παρέχει δυνατότητες ανταπόκρισης στις ιδιαιτερότητες των επισκεπτών, μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε μεθόδου.

Η αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων του κοινού και της ύπαρξης διαφορετικών ομάδων στόχου έχει οδηγήσει, επίσης, στην ανάπτυξη διαφορετικών μεθοδολογιών που θα μπορούν να τους επιτρέψουν τη συμ-

μετοχή στη μάθηση για τον πολιτισμό, αρκεί να υπάρξει κατάλληλος σχεδιασμός, εκπαιδευμένο προσωπικό, χρηματικοί πόροι, υποδομές και γνώση του κοινού, των γνώσεών τους, των προσδοκιών τους, του πολιτισμικού υπόβαθρου, των συναισθηματικών και φυσικών αναγκών τους (Kunz-Ott 2011: 6-9).

Στόχος των εκπαιδευτικών αυτών διαδικασιών είναι η διευκόλυνση της διανοητικής και συναισθηματικής πρόσβασης των επισκεπτών στις εκθεσιακές θεματικές μέσα από την παρότρυνση για ανακάλυψη των νοημάτων που ενυπάρχουν στα μουσειακά εκθέματα και στο σύνολο του εκθεσιακού χώρου, μέσα από τη δημιουργία συσχετισμών ανάμεσα στα εκθέματα και τη ζωή τους, την έκφραση προσωπικών ερμηνειών, την προώθηση της δημιουργίας και της έμπνευσης. Η μουσειοπαιδαγωγική ως «συνήγορος» των επισκεπτών (Hooper-Greenhill 1994a: 190) δημιουργεί γέφυρες μεταξύ του μουσείου και του κοινού (Heiligenmann 1986: 125), μεσολαβεί μεταξύ ιδεών και ανθρώπων, μεταξύ της επιστήμης και του κοινού, μεταξύ της μουσειακής πραγματικότητας και της πραγματικότητας των επισκεπτών (Rese 1995: 174). Οι δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας λειτουργούν, επομένως, ως ένα επιπλέον επίπεδο ερμηνείας του μουσειακού περιβάλλοντος, αυτό της «ζωντανής ερμηνείας».² Διαμορφώνουν παιδαγωγικές καταστάσεις σε μουσειακούς χώρους και παράλληλα λειτουργούν επικουρικά ή ακόμη και διορθωτικά στην επικοινωνιακή ποιότητα των εκθέσεων και των άλλων συνοδευτικών ερμηνευτικών μέσων.

Οι δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας, παρά τον εμπλουτισμό των διαδικασιών προσέγγισης του μουσειακού υλικού τόσο με έντυπα όσο και ψηφιακά μέσα, συνεχίζουν να παραμένουν πιο αποτελεσματικές μορφές μετάδοσης και εμπειρίας των μουσειακών περιεχομένων (Dreykorn & Wagner 2007: 159). Αυτό οφείλεται στη δυναμική της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Όπως και κάθε ανθρώπινη σχέση επικοινωνίας, θεωρούνται αναντικατάστατες για τη σχέση του ανθρώπου με τον εαυτό του και το περιβάλλον, ακόμη και σήμερα που οι τεχνολογίες και τα μέσα των εκπαιδευτικών διαδικασιών πληθαίνουν (Μπακιρτζής 2002: 167).

Ειδικότερα, στις δραστηριότητες αυτές αναπτύσσονται δύο επίπεδα επικοινωνίας: α. με αφορμή το αντικείμενο – περιεχόμενο – θέμα, και β. με αφορμή τις σχέσεις των ατόμων που επικοινωνούν.³ Μέσω, δηλαδή, των επικοινωνιακών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εμψυχωτές και τους επισκέπτες, αλλά και μεταξύ των επισκεπτών, εμπλουτίζονται και οι δυνατότητες διάδρασης επισκέπτη-εκθέματος. Παράλληλα, δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας μπορούν με ευελιξία να ανταποκριθούν στα ατομικά ερωτήματα και στις επιθυμίες των επισκεπτών, αφήνοντας περιθώρια σε αυθόρμητες αντιδράσεις.

Η εφαρμογή της κάθε μουσειοπαιδαγωγικής μεθοδολογίας έχει ως βάση την επιδίωξη να πραγματοποιηθεί η «συνάντηση» του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο και τα μουσειακά περιεχόμενα γενικότερα, αλλά και την αξιοποίηση του μουσειακού χώρου ως ενός κατασκευασμένου περιβάλλοντος με μορφωτικές προθέσεις.⁴ Ο μουσειακός χώρος, ως βασικό περιβάλλον εφαρμογής των μουσειοπαιδαγωγικών μεθόδων, περιλαμβάνει το σύνολο των εκθεμάτων και των ερμηνευτικών συστημάτων μιας έκθεσης, την οργάνωσή τους και τους τρόπους παρουσίασης των εκθεσιακών περιεχομένων στο σύνολο τους. Η ίδια η έκθεση, η ατμόσφαιρα που αποπνέει,⁵ συνιστά ένα μη ορατό μορφωτικό πλαίσιο και επιτρέπει διαδικασίες μάθησης αισθητικές, ενσώματες και επιτελεστικές (Byung Jun Yi 2013), προκαλεί εντυπώσεις, συναισθήματα, κινητοποιεί την περιέργεια (Lewalter 2009: 51) και θέτει προϋποθέσεις –δυνατότητες και περιορισμούς– για την εφαρμογή της μουσειοπαιδαγωγικής μεθοδολογίας. Μουσειακοί χώροι και αντικείμενα επιδρούν στις αισθήσεις και στην ενσώματη εμπειρία (Popov-Schlosser 2013: 180-181) και καθορίζουν τον χαρακτήρα της «συνάντησης» του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο που προκαλεί με διαφορετικούς τρόπους τις αισθήσεις και αποτυπώνεται στη μνήμη.

Μία μέθοδος μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη όταν κερδίζει το ενδιαφέρον του επισκέπτη για τα αντικείμενα, τους προκαλεί προσωπικά ερωτήματα, τους κινητοποιεί για την εύρεση απαντήσεων, δηλαδή προωθεί την ίδια την ενασχόληση με τα μουσειακά αντικείμενα (Dreykorn & Wagner 2007a: 160). Ακόμη παραπέρα όμως σημαντικό είναι να παρέχει κίνητρα για (περαιτέρω) μάθηση, ικανοποίηση από την αλλαγή απόψεων και ανάπτυξη νέων ενδιαφερόντων (Lewalter 2009: 49), δυνατότητες για ανάπτυξη της δημιουργικότητας, για έμπνευση και ψυχαγωγία. Σημαντικό, ωστόσο, είναι να μην θεωρηθεί ότι οι μέθοδοι αποτελούν «συνταγές» για κάθε περίπτωση, αλλά η επιλογή και εφαρμογή τους στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων:

α. *Ομάδα στόχου*: Σε ό,τι αφορά στην ομάδα στόχου τρεις παράμετροι είναι κεντρικής σημασίας για την επιλογή των μεθόδων: 1. τα χαρακτηριστικά της ομάδας (ηλικία, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα), 2. οι συνθήκες επίσκεψης (μεμονωμένοι επισκέπτες, οικογένειες, σχολικές τάξεις, οργανωμένες ομάδες κοινού) και 3. ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν στη δραστηριότητα σε συνδυασμό με τις δυνατότητες χώρων και προσωπικού.

β. *Χώρος υλοποίησης*: Οι χωρικές προϋποθέσεις περιλαμβάνουν τα επιμέρους στοιχεία του εκθεσιακού περιβάλλοντος όπως είναι ο τρόπος έκθεσης και σκηνοθεσίας, ο χαρακτήρας των ερμηνευτικών συστημάτων, οι δυνατότητες κίνησης των επισκεπτών στον χώρο και ατομικής ή συλλογικής προσέγγισης επιλεγμένων εκθεμάτων/θεματικών. Περιλαμβάνουν επίσης τη διαθεσιμότητα συμπληρωματικών χώρων όπως εργαστήρια και χώροι εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

γ. *Εκπαιδευτική στοχοθεσία*: Η εφαρμογή των μεθόδων οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μουσείου ως χώρου μη τυπικής εκπαίδευσης, που εστιάζει στην αυτοδιάθεση των επισκεπτών· οφείλει δηλαδή να λαμβάνει υπόψη της τη δυνατότητα ατομικών αποφάσεων στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας και της εμπειρίας των ατομικών τους ικανοτήτων χωρίς την προϋπόθεση ειδικών γνώσεων (Lewalter 2009: 50), παράλληλα με δυνατότητες βιωματικής μάθησης, ενσυναίσθησης, προσωπικής δημιουργικής έκφρασης και αυτοπραγμάτωσης.

δ. *Επικοινωνιακή διάσταση*: Οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης, ενεργητικής συμμετοχής και επικοινωνίας που μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους –επισκέπτες και εμψυχωτές– κατά την εφαρμογή μιας μεθόδου επηρεάζουν την εμπειρία του κοινού.⁶ Στόχος δεν είναι ένα δασκαλοκεντρικό μάθημα με κίνηση (Dreykorn & Wagner 2007a: 159), με αποτέλεσμα καθοριστικός να αναδεικνύεται ο ρόλος των εμψυχωτών και της στάσης τους στην όλη διαδικασία και στην ανάδειξη της μουσειακής εμψύχωσης ως μιας «τέχνης» (Zacharias 2013: 9).⁷

3.2 Η μέθοδος της αφήγησης

Η μέθοδος της αφήγησης λαμβάνει στο μουσείο διαφορετικές μορφές και εφαρμόζεται σε διαφορετικές δραστηριότητες. Χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι η παθητική στάση του επισκέπτη, καθώς δεν έχει δυνατότητες προσωπικής έκφρασης και παρέμβασης στο σενάριο της αφήγησης. Η αλληλεπίδραση μεταξύ επισκεπτών δεν προβλέπεται, καθώς και η αλληλεπίδραση με τον εμψυχωτή είναι περιορισμένη. Η μέθοδος της αφήγησης μπορεί να απευθύνεται σε διαφορετικές ομάδες στόχου και δεν έχει περιορισμούς σε σχέση με τους χώρους που αυτή εφαρμόζεται: εκθεσιακοί χώροι, χώροι εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εξωτερικοί χώροι κ.ά. Τα παρακάτω είδη δραστηριοτήτων που εφαρμόζουν τη μέθοδο της αφήγησης εμφανίζονται και σε δραματοποιημένη μορφή, τα οποία αναλύονται στο πλαίσιο του μουσειακού θεάτρου (βλ. ενότητα 3).

3.2.1 Ξενάγηση

Η ιστορικά πιο γνωστή εκπαιδευτική δραστηριότητα της μουσειακής πράξης είναι η ξενάγηση.⁸ Η ξενάγηση πραγματοποιείται μέσα στους μουσειακούς χώρους ή σε εξωτερικούς, στην περίπτωση που πρόκειται για την προσέγγιση αρχαιολογικών χώρων, ιστορικών τόπων ή ευρύτερων πολιτισμικών συνόλων μιας πόλης ή περιοχής. Προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο «κλειστό» σενάριο με προεπιλεγμένες «στάσεις» στον χώρο υλοποίησης, στις οποίες ο ξεναγός μεταφέρει συγκεκριμένα περιεχόμενα στους επισκέπτες. Οι στόχοι που μπορούν να υπηρετηθούν με την ξενάγηση είναι κατά κύριο λόγο γνωστικοί. Ο εμψυχωτής/ξεναγός μεταφέρει, δηλαδή, πληροφορίες κυρίως επιστημονικές σχετικά με τα εκθέματα. Ο επισκέπτης ως παθητικός δέκτης πληροφοριών σπάνια έχει την ευκαιρία να διακόψει την αφήγηση/ξενάγηση για να συνεισφέρει προσωπικές απόψεις, να διατυπώσει απορίες ή να επιδιώξει αναπροσαρμογές ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του· να επέμβει, δηλαδή, στην πορεία και το σενάριο της ξενάγησης. Δεν προβλέπεται η άμεση επαφή και διάδρασή του με τα εκθέματα. Ο εμψυχωτής/ξεναγός βρίσκεται καθ' όλη τη διαδικασία ανάμεσα στον επισκέπτη, την ομάδα επισκεπτών και τα εκθέματα, διατηρώντας τον ρόλο του ειδικού που έχει γνώση του αντικειμένου και μεταφέρει τη γνώση αυτή στον επισκέπτη. Η επικοινωνία είναι ασύμμετρη, καθώς ο εμψυχωτής/ξεναγός δύσκολα διερευνά τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες και τις προτιμήσεις της ομάδας κοινού. Από την άλλη οι συμμετέχοντες επισκέπτες οφείλουν να είναι ήσυχα και προσεχτικά επικεντρωμένοι στον λόγο που εκφέρει ο εμψυχωτής/ξεναγός για να μπορέσουν να κατανοήσουν τις παρεχόμενες πληροφορίες και να παρακολουθήσουν το «κόκκινο νήμα» της αφήγησης, ενώ η μεταξύ τους αλληλεπίδραση αντιμετωπίζεται ως ενοχλητική.

Ξεναγήσεις προσφέρονται σε οργανωμένες ομάδες κοινού κάθε ηλικίας, από μικρά παιδιά μέχρι υπερήλικες, οι οποίες είτε προσέρχονται στο μουσείο ως οργανωμένες ομάδες είτε διαμορφώνονται επί τόπου ως άτυπες ομάδες από επισκέπτες που βρίσκονται στο μουσείο.⁹ Οι ομάδες αυτές μπορούν να αριθμούν μέχρι και 35 άτομα, μερικές φορές ακόμη περισσότερα. Η ξενάγηση είναι, εξάλλου, μια δραστηριότητα που επιλέγεται συχνά στις περιπτώσεις που μεγάλες ομάδες κοινού επιθυμούν να επισκεφτούν ταυτόχρονα το μουσείο. Μέ-

ριμνα θα πρέπει να υπάρχει ούτως ώστε η ομάδα κοινού να μπορεί να συγκεντρωθεί σε επιλεγμένα εκθέματα και να έχει οπτική επαφή με αυτά και να μπορεί να κατανοήσει τον εμψυχωτή/ξεναγό σε σχέση με την ένταση της φωνής του και την ακουστική. Αυτό είναι εξαιρετικά απαιτητικό όταν οι ξεναγήσεις πραγματοποιούνται σε εξωτερικούς χώρους και ειδικότερα σε αστικό περιβάλλον, όπου μπορεί να υπάρχουν πολλοί θόρυβοι. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που τελικά, επειδή δεν λαμβάνονται υπόψη τα παραπάνω, η εμπειρία μπορεί να διαφέρει αισθητά ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.¹⁰

Σημαντική για τον σχεδιασμό μιας ξενάγησης είναι η επιλογή των «στάσεων» και η διαμόρφωση του σεναρίου με βάση ένα εκπαιδευτικό σκεπτικό που καθορίζεται από την ομάδα στόχου (Schmeer-Sturm 1994a). Ο σχεδιασμός της ξενάγησης περιλαμβάνει την επιλογή εκθεμάτων και πληροφοριών που θα συνοδεύουν την προσέγγισή τους, τα οποία πέρα από την επιστημονική τους σημασία θα επιδιώκεται να συνδυαστούν με τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και τις προσλαμβάνουσες της ομάδας κοινού, όσο αυτό είναι εκ των προτέρων δυνατό. Η ηλικία είναι ένα στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει στον προσανατολισμό του σχεδιασμού μιας ξενάγησης. Για παράδειγμα ξεναγήσεις για σχολικές ομάδες μπορούν να λάβουν υπόψη τους ηλικιακά χαρακτηριστικά ή τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα. Αν και αυτό είναι σχετικά περιορισμένο για τον καθορισμό ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μιας συγκεκριμένης σχολικής ομάδας, στην περίπτωση ομάδων ενηλίκων ή τρίτης ηλικίας η δυσκολία να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά τους αυξάνεται (Hefner 2011: 41). Παρόλα αυτά χρήσιμο είναι να υπάρχει κατά το δυνατόν μία ανάλυση της ομάδας στόχου ώστε να επιλέγονται τα περιεχόμενα, το εύρος και το είδος της πληροφόρησης. Για παράδειγμα, διαφορετικά περιεχόμενα θα επιλεγθούν για μια ξενάγηση τουριστών που θα βρεθούν στο μουσείο για μία και μοναδική φορά και διαφορετικά για μία ομάδα ενηλίκων της τοπικής κοινωνίας, που έχουν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν επαναλαμβανόμενες επισκέψεις και έχουν διαφορετική εξοικείωση με τον χώρο και ενδεχομένως με το μουσειακό περιεχόμενο.

Η επιλογή της θεματικής μιας ξενάγησης, επομένως, θα πρέπει να είναι κοντά στην πραγματικότητα των επισκεπτών –χαρακτηριστικά και συνθήκες επίσκεψης, αριθμός συμμετεχόντων– αλλά και να συνοψολογίζει τους στόχους της ξενάγησης. Επιδιώκουμε, δηλαδή, να δώσουμε μια γενική εποπτεία στα μουσειακά εκθέματα ή να εστιάσουμε σε ένα θέμα και να εμβαθύνουμε σε αυτό. Θα πρέπει, επομένως, να προσδιοριστεί ποια είναι η «εικόνα», η «γενική εντύπωση» που επιδιώκουμε να αποκομίσουν οι επισκέπτες μέσα από την ξενάγηση και με βάση αυτό να επιλεγούν θεματικές και μουσειακά αντικείμενα. Σε κάθε περίπτωση θεμιτό είναι να επιλεγούν περιορισμένα εκθέματα, ώστε να μη χάνεται η συνοχή της αφήγησης και να επιδιωχθεί μία λογική σύνδεση των θεματικών μεταξύ τους (Hefner 2011: 41). Το να συμπεριλαμβάνονται πολλά αντικείμενα χωρίς κοινό παρονομαστή, πολλά παρόμοια αντικείμενα ή πολλές πληροφορίες σε επιλεγμένα αντικείμενα είναι σίγουρα προβληματικό (Freymann 2004b: 118-119).

Τέλος, πρέπει να υπολογιστεί η διάρκεια της ξενάγησης, χωρίς να παραβλέπεται το γεγονός ότι στις ξεναγήσεις οι επισκέπτες είναι συνήθως όρθιοι –δυνατότητες να καθίσουν σε συγκεκριμένες «στάσεις» της ξενάγησης θα πρέπει να είναι στις επιδιώξεις του σχεδιασμού– και κινούνται βλέποντας και ακούγοντας πληροφορίες. Είναι επομένως εύκολο να κουραστούν και να χάσουν το ενδιαφέρον τους.

Η προσωπικότητα και η κατάρτιση του εμψυχωτή/ξεναγού είναι, όπως και σε όλες τις διαδικασίες «ζωντανής ερμηνείας», πρωταρχικής σημασίας. Η γνώση των περιεχομένων είναι προϋπόθεση, αλλά εξίσου σημαντική είναι η επικοινωνιακή του ικανότητα, η λεκτική και η μη λεκτική. Επιπλέον, θετικό ρόλο παίζει μια φιλική, ευγενική παρουσία με αυτοπεποίθηση. Μέσα από τον λόγο, τις κινήσεις, την ένταση, τις εναλλαγές και τον τόνο της φωνής αυξάνεται και η ικανότητα του εμψυχωτή/ξεναγού να διατηρήσει το ενδιαφέρον του κοινού. Προσοχή, επίσης, πρέπει να δίνεται στη θέση του σε σχέση με την ομάδα κοινού: το πώς τοποθετείται στον χώρο, ώστε να υπάρχει οπτική επαφή μαζί τους και να μην εμποδίζεται η επαφή των επισκεπτών με τα αντικείμενα που προσεγγίζονται (Hefner 2011: 42). Γενικότερα, η παρουσία του δεν θα πρέπει να είναι ανταγωνιστική στα εκθέματα (Freymann 2004b: 115).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω η ξενάγηση είναι μια πληροφοριακή διαδικασία που πραγματοποιείται σε άμεση εγγύτητα με το εκθεσιακό/μουσειακό υλικό. Παρέχει ελάχιστες δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (επισκεπτών, εμψυχωτών/ξεναγών) και δυνατότητες αυτενέργειας από τους επισκέπτες. Αν και είναι μια απαιτητική διαδικασία για τους επισκέπτες, μπορεί να είναι επιτυχημένη εφόσον έχει σχεδιαστεί με βάση την ανάλυση των συνθηκών υλοποίησης και των ενδιαφερόντων, ιδιαιτεροτήτων και «αντοχών» της ομάδας στόχου. Η επιτυχία της εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από την προετοιμασία και επικοινωνιακή ικανότητα του εμψυχωτή/ξεναγού. Είναι απαραίτητη στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη, καθώς μπορεί να παρέχει μια μορφή εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μουσείου για πολυπληθείς ομάδες κοινού με σύντομο διαθέσιμο χρόνο για τη μουσειακή επίσκεψη.

Αλλαγή ρόλων: Επισκέπτες ξεναγούν στο μουσείο

Μια ειδική περίπτωση ξενάγησης είναι όταν οι ίδιοι οι επισκέπτες αναλαμβάνουν τον ρόλο του ξεναγού. Τα παραδείγματα από τέτοιου είδους δραστηριότητες προέρχονται κυρίως από συνεργασίες μεταξύ σχολείων και μουσείων,¹¹ χωρίς να αποκλείονται οι περιπτώσεις εμπλοκής κοινοτήτων. Η ξενάγηση σε αυτήν την περίπτωση είναι το αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχει το κοινό το οποίο και αναλαμβάνει τον σχεδιασμό μιας ξενάγησης. Πρόκειται για προγράμματα που υλοποιούνται για να προσεγγιστούν και να εμπλακούν ενεργά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες «δύσκολες», συνήθως, ομάδες κοινού όπως οι έφηβοι,¹² να προσδιοριστούν και να ενσωματωθούν στην ξενάγηση περιεχόμενα και πληροφορίες που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά τους, αλλά και χρήσεις της γλώσσας που ανταποκρίνονται στην ομάδα στόχου. Για παράδειγμα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε από το Deutsches Museum στο Μόναχο απευθύνθηκε σε μαθητές που ήθελαν να προετοιμάσουν μια ξενάγηση για άλλους μαθητές (Weber & Fritz 2007).

Μια άλλη, πιο σπάνια, περίπτωση είναι οι ξεναγήσεις που προετοιμάζονται και παρουσιάζονται από τους μαθητές σε μια ξένη γλώσσα, στο πλαίσιο αξιοποίησης του μουσείου ως χώρου εκμάθησης ξένων γλωσσών.¹³

Ο ρόλος, τέλος, του ξεναγού μπορεί να δοθεί σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών (από παιδιά προσχολικής μέχρι και εφηβικής ηλικίας) ως καταληκτικό στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Μετά, δηλαδή, από ερευνητικές δραστηριότητες που οι μαθητές πραγματοποιούν σε ομάδες στο μουσείο, ανατίθεται στην κάθε ομάδα να παρουσιάσει τα πορίσματα της έρευνάς της στην υπόλοιπη τάξη. Με την κατάλληλη εμπύχωση οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του «ξεναγού» και μέσα από αυτόν κερδίζουν αυτοπεποίθηση και βαθύτερη εξοικείωση με τον μουσειακό χώρο.¹⁴

3.2.2 Διήγηση ιστοριών

Η διήγηση ιστοριών ή παραμυθιών βασίζεται στην αφήγηση. Η διήγηση ιστοριών είναι μια από τις πρωταρχικές μορφές επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους (Worth 2008) και ιστορικά έχει χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη μετάδοση γνώσεων (Odero Agan 2006). Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο συχνά και στην ελληνική μουσειοπαιδαγωγική πραγματικότητα, εμφανίζονται εκπαιδευτικές δράσεις που περιλαμβάνουν την αφήγηση παραμυθιών ή ιστοριών σε μουσειακούς χώρους. Η τάση αυτή δεν είναι ανεξάρτητη από μια γενικότερη στροφή που παρατηρείται στην ελληνική πραγματικότητα σε εκδηλώσεις με αφηγήσεις μύθων, θρύλων, παραμυθιών από τη λαϊκή προφορική παράδοση.¹⁵ Διηγήσεις παραμυθιών πραγματοποιούνται σε διαφορετικά είδη μουσείων, λαογραφικά, φυσικής ιστορίας, θεματικά, πολιτισμού, αρχαιολογικά κ.ά., αλλά και σε ιστορικούς τόπους.¹⁶

Οι θεματικές των διηγήσεων ποικίλλουν και αντίστοιχα και η σχέση τους με τα μουσειακά εκθέματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει η πρόθεση για άμεση ή έμμεση σύνδεση με θεματικές του μουσείου, με την αξιοποίηση υπάρχουσών ιστοριών ή τη δημιουργία ιστοριών για το συγκεκριμένο μουσείο.¹⁷ Αν και γενικά, με βάση τους γενικούς μουσειοπαιδαγωγικούς στόχους, επιδίωξη θα πρέπει να αποτελεί η άμεση σύνδεση των διηγήσεων με τις μουσειακές θεματικές, δεν πρέπει να υποβαθμίζονται και άλλες προσπάθειες όπου αξιοποιείται η συγκεκριμένη δραστηριότητα είτε σε επετειακές αφορμές για την προσέλκυση νέων ομάδων επισκεπτών είτε για τη διεύρυνση των μουσειακών θεματικών με επίκαιρα θέματα αιχμής που ενδυναμώνουν τον κοινωνικό ρόλο του μουσείου.

Σε αντίθεση με τις ξεναγήσεις, οι διηγήσεις δεν συνδέονται απαραίτητα με την προσέγγιση συγκεκριμένων μουσειακών αντικειμένων και ως εκ τούτου δεν προϋποθέτουν την κίνηση των επισκεπτών στους εκθεσιακούς χώρους. Μπορούν, δηλαδή, να λειτουργήσουν αυτόνομα σε οποιονδήποτε χώρο του μουσείου και εκτός του εκθεσιακού. Πραγματοποιούνται, με άλλα λόγια, είτε μέσα στους εκθεσιακούς χώρους είτε σε άλλους βοηθητικούς χώρους του μουσείου, όπως οι αίθουσες εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πολλαπλών χρήσεων κλπ. Πιο σημαντικό είναι να υπάρχουν δυνατότητες να καθίσουν οι επισκέπτες ώστε ανενόχλητοι να αφοσιωθούν στην ακρόαση της αφήγησης.

Τα προγράμματα που βασίζονται στη διήγηση ιστοριών απευθύνονται συνήθως σε παιδιά, σχολικές ομάδες και οικογένειες και σπανιότερα σε ενήλικες.

Η κοινωνική διάσταση της εμπειρίας είναι όπως και σε άλλες μορφές αφήγησης περιορισμένη. Ωστόσο, σημαντική είναι η συναισθηματική εμπλοκή των επισκεπτών, καθώς ο λογοτεχνικός λόγος (όπου αυτός αξιοποιείται) σε συνδυασμό με την επιτελεστική διάσταση της αφήγησης μπορούν να δημιουργήσουν ισχυρές

εντυπώσεις στους επισκέπτες. Η αφήγηση είναι σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, που συνδυάζει τον λόγο, τις κινήσεις και τον ρυθμό, και αυτό οδηγεί τους μουσειοπαιδαγωγούς να αναθέτουν αντίστοιχες δραστηριότητες συνήθως σε εξωτερικούς συνεργάτες, ειδικευμένους, έμπειρους αφηγητές/παραμυθάδες. Επίσης, η αφήγηση ενός παραμυθιού μπορεί να περιλαμβάνει και περιορισμένα, ωστόσο σημαντικά, διαδραστικά στοιχεία, ανάλογα με το ύφος της αφήγησης που κάθε φορά επιλέγεται. Έτσι, μπορεί ο αφηγητής να διακόπτει την αφήγηση για να απευθυνθεί στο κοινό προκειμένου να ζητήσει τη γνώμη τους. Μπορούμε να εντοπίσουμε τρεις γενικές κατηγορίες δράσεων που αξιοποιούν τη διήγηση παραμυθιών/ιστοριών, οι οποίες αναλύονται παρακάτω:

Διήγηση ιστοριών ως «γεγονός»

Σε αυτήν την κατηγορία επιλέγονται ως επί το πλείστον υπαρκτά παραμύθια/ιστορίες τα οποία σχετίζονται έμμεσα με τις μουσειακές θεματικές, τη χρονική περίοδο των εκθεμάτων ή της περιοχής από όπου αυτά προέρχονται. Η αφήγηση συνοδεύεται συχνά από μουσική. Πρόκειται για δράσεις με τον χαρακτήρα «γεγονότος»¹⁸ με στόχο εξοικείωση με τον εκάστοτε μουσειακό χώρο με ψυχαγωγικό τρόπο και προσφέρονται σε συγκεκριμένες εορταστικές κυρίως αφορμές, π.χ. τα Χριστούγεννα. Στοχεύουν λιγότερο στην προσέγγιση συγκεκριμένων μουσειακών θεματικών αλλά περισσότερο στο να προσκληθούν στο μουσείο επισκέπτες –κυρίως οικογένειες– για μια ευχάριστη εμπειρία και εξοικείωση με τον χώρο του μουσείου.

Το 2011 στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλανδρή διοργανώθηκαν αφηγήσεις των μύθων του Αισώπου με τίτλο: «Σα στο σπίτι σου Χελώνα» για όλες τις ηλικίες στον κήπο του μουσείου.¹⁹ Την ίδια χρονιά βραδιές αφήγησης πραγματοποιούνται και στο Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης στο πλαίσιο της έκθεσης «Εβλιγιά Τσελεμπί: το βιβλίο των ταξιδιών».²⁰ Αντίστοιχα, το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού προσφέρει σε τακτά διαστήματα διηγήσεις παραμυθιών, όπως για παράδειγμα με αφορμή τον Εορτασμό: «Ευρωπαϊκές Μέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς» ή στο πλαίσιο της «Πανελλήνιας Εκστρατείας “Περιβάλλον και Πολιτισμός”» (2010/11).²¹

Μια ειδική περίπτωση της διήγησης-γεγονότος είναι οι δράσεις που στοχεύουν λιγότερο στην ψυχαγωγία και περισσότερο στην ευαισθητοποίηση του κοινού για επίκαιρα θέματα, με την πρόθεση να απαντήσει το μουσείο σε κοινωνικά θέματα αιχμής.

Έτσι για παράδειγμα, το Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Τσαλαπάτα προσέφερε τον Φεβρουάριο του 2015 διήγηση παραμυθιών με τίτλο: «“Δεν σε φοβάμαι”. Μύθοι, λαϊκές ιστορίες και παραμύθια για τη διαχείριση του φόβου (bullying)».²²

Διήγηση ιστοριών σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Στη δεύτερη κατηγορία, η διήγηση εντάσσεται σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως ένα στάδιο του προγράμματος αυτού. Ο ρόλος της μπορεί να είναι κεντρικός ή περιφερειακός. Σε αυτήν την περίπτωση επιλέγεται μια ιστορία ή ένα παραμύθι που σχετίζεται άμεσα με τα μουσειακά εκθέματα. Η διήγηση μπορεί να αποτελέσει το αρχικό στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ιδιαίτερα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ως αφορμή για την προσέγγιση συγκεκριμένων μουσειακών θεματικών με στόχο την πληροφόρησή τους, τη συναισθηματική τους εμπλοκή και την εμπύχλωσή τους για να συμμετέχουν στη συνέχεια και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επίσης, μπορεί να αποτελέσει έμπνευση για τη δημιουργική έκφραση των συμμετεχόντων, όπως με τη δραματοποίησή της ή εικαστικές δραστηριότητες.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Εθνογραφικού και Λαογραφικού Μουσείου Μακεδονίας Θράκης στο πλαίσιο της έκθεσης «Παραδοσιακές ενδυμασίες της Μακεδονίας και Θράκης 1860-1960» πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με βάση την αφήγηση λαϊκών παραμυθιών, πλαισιωμένο τόσο από προαφηγηματικές (παρουσίαση διαδικασίας κατασκευής ενδύματος, αινίγματα σχετικά με το ένδυμα) όσο και μεταφηγηματικές δραστηριότητες (παιχνίδι, ζωγραφική, κολάζ, δραματοποίηση σκηνών από τα παραμύθια).²³

Η διήγηση ιστοριών ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Στην τελευταία περίπτωση, μια ιστορία συγγράφεται ειδικά για τη εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κάτι το οποίο δεν είναι εύκολο, καθώς απαιτεί ικανότητες και εξοικείωση με τη διαδικασία διαμόρφωσης μιας αφήγησης (Worth 2008). Η ιστορία αυτή περιέχει περισσότερα ή λιγότερα φανταστικά στοιχεία. Βασικός στόχος είναι να ενταχθούν λειτουργικά τα μουσειακά εκθέματα μέσα σε αυτήν, οπότε και η πραγματοποίησή της μέσα στους εκθεσιακούς χώρους είναι υποχρεωτική.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Μπενάκη – Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης για παιδιά προ-

σχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με τίτλο «Οι Λουλουδένιες» βασίζεται σε μια αφήγηση μέσα από την οποία ζωντανεύουν επιλεγμένα αντικείμενα μέσα στο μουσείο: «*Το παραμύθι ξεκινάει στη μακρινή Ανατολή και εμείς παρακολουθούμε τις περιπέτειες του Αχμέτ στις αίθουσες του Μουσείου. Η αφήγηση ζωντανεύει μέσα από τα αντικείμενα και αινίγματα μας οδηγούν στις Λουλουδένιες! Άραγε θα βρει ο Αχμέτ αυτό που ψάχνει; οι μικροί επισκέπτες φαντάζονται το δικό τους χρωματιστό τέλος της ιστορίας*».²⁴

3.3 Μαιευτική μέθοδος

Η μαιευτική μέθοδος ή αλλιώς κατευθυνόμενη συζήτηση αποτελεί την πιο χαρακτηριστική μουσειοπαιδαγωγική μέθοδο, καθώς συνδέεται και υποστηρίζεται άμεσα από την ίδια τη φύση των μουσειακών αντικειμένων²⁵ και τις δυνατότητες προσέγγισής τους (Μπούνια & Νικονάνου 2008). Ειδικά για τους μουσειακούς χώρους η έννοια του αντικειμένου μπορεί να ιδωθεί με μια ευρεία έννοια που να περιλαμβάνει, εκτός από τα αυθεντικά μουσειακά εκθέματα ή διαδραστικά κατασκευασμένα εκθέματα, και στοιχεία των ερμηνευτικών συστημάτων –λεξάντες, φωτογραφίες, πληροφοριακές πινακίδες– που ενυπάρχουν στο εκθεσιακό περιβάλλον ή δημιουργούνται ειδικά για την εκπαιδευτική επεξεργασία της στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως εποπτικό υλικό, αντίγραφα αντικειμένων κλπ.²⁶ Η μαιευτική μέθοδος εφαρμόζεται κυρίως σε δύο διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων: τις «εκπαιδευτικές ξεναγήσεις» και τις «συζητήσεις», που μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως αυτόνομες δραστηριότητες είτε ως τμήμα ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ιδιαιτερότητα της μαιευτικής μεθόδου είναι η εισαγωγή στοιχείων διαλόγου στην παραδοσιακή ξενάγηση/αφήγηση με στόχο την ανάδειξη της επικοινωνιακής διάστασης των εκθεμάτων και των μουσειακών χώρων γενικότερα, και την ενεργητική προσέγγισή τους από τους επισκέπτες, που όπως έχει επισημανθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ιδιαιτέρως αποτελεσματική (Thinesse-Demel 1994, Ulbricht 1994).²⁷ Η αξιοποίηση της μαιευτικής μεθόδου παρέχει δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ του εμπνυχωτή και των επισκεπτών, αλλά ενδεχομένως και ανάμεσα στους επισκέπτες. Με τη μέθοδο αυτή οι εμπνυχωτές αξιοποιούν τα αντικείμενα με στόχο να διευκολύνουν τους επισκέπτες να βρουν ατομικές διόδους διανοητικής και συναισθηματικής πρόσβασης, παρακινώντας τους για παρατήρηση, στοχασμό, διατύπωση προσωπικών απόψεων, κρίσεων και ερμηνειών. Θέτοντας ερωτήματα για τα αντικείμενα δεν αναμένουν μόνο τις απαντήσεις των επισκεπτών· προκαλούν για διάδραση με αυτά και δημιουργούν ένα πλαίσιο συζήτησης μεταξύ όλων των εμπλεκομένων.

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή ξενάγηση, οι εμπνυχωτές δεν βρίσκονται ανάμεσα στο έκθεμα και τον επισκέπτη, δεν μεταφέρουν γνώσεις σε έναν παθητικό δέκτη. Έτσι, ενώ στην παραδοσιακή ξενάγηση η επικοινωνία είναι μονόδρομη, στην εκπαιδευτική ξενάγηση εφαρμόζεται το διδακτικό τρίγωνο ανάμεσα σε εμπνυχωτές – μουσειακό αντικείμενο – επισκέπτη (Freymann 2004a: 20-21), ενώ στις «συζητήσεις» η θεματοκεντρική επικοινωνία, όπου δίνεται έμφαση στην επικοινωνία των επισκεπτών μεταξύ τους, στην αλληλεπίδρασή τους με αφορμή ένα θέμα (Breithaupt 1985: 3, Walzlawik et al. 2000), δηλαδή στην κοινωνική διάσταση της μουσειακής εμπειρίας (Σχήμα 3.1).

A. Γραμμική επικοινωνία

Ξεναγός / Εμπνυχωτής → Επισκέπτης (αφήγηση)

B. Διδακτικό τρίγωνο (εκπαιδευτική ξενάγηση)

Έκθεμα

Επισκέπτης ▲ Εμπνυχωτής

Γ. Θεματοκεντρική επικοινωνία: θέμα – πρόσωπο – ομάδα (συζήτηση)

επισκέπτης ↔ εμπνυχωτής ↔ επισκέπτης ↔ Θέμα ↔ επισκέπτης ↔ εμπνυχωτής ↔ επισκέπτης ↔ ...

Σχήμα 3.1 Επικοινωνιακή διάσταση της εμπνυχωσης.

Σε ό,τι αφορά τον χώρο, όπως και στις παραδοσιακές ξεναγήσεις, σημαντικές είναι οι δυνατότητες που παρέχονται για την απρόσκοπτη κίνηση των επισκεπτών στη μουσειακή έκθεση και συγκέντρωσή τους σε συγκεκριμένα εκθέματα. Ειδικά για την εφαρμογή της μαιευτικής, απαραίτητο είναι να υπάρχει πρόβλεψη για την άνεση των συμμετεχόντων με δυνατότητες να καθίσουν γύρω από τα εκθέματα που προσεγγίζουν, τόσο εξαιτίας του

αυξημένου χρόνου που συνεπάγεται μια προσέγγιση εκθέματος με τη μαιευτική μέθοδο, όσο και για να δημιουργηθεί θετική ατμόσφαιρα στην ομάδα (ή ανάμεσα στα μέλη της ομάδας). Στοιχεία της μαιευτικής μεθόδου εντοπίζονται και σε άλλες δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενεργοποίηση του επισκέπτη, όπως για παράδειγμα στην επίδειξη ειδικών ή σε άλλες βιωματικές δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν παρακάτω.

3.3.1 Εκπαιδευτικές ξεναγήσεις

Οι «εκπαιδευτικές ξεναγήσεις» διαφοροποιούνται από τις παραδοσιακές ξεναγήσεις ως προς το πλήθος των μουσειακών αντικειμένων και των περιεχομένων που προσεγγίζονται, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τον ρόλο του εμψυχωτή. Συνήθως εφαρμόζεται σε ομοιογενείς ομάδες έφηβων και ενηλίκων, με πιο περιορισμένο αριθμό από την παραδοσιακή ξεναγήση, καθώς στόχος είναι να επιτευχθεί η αίσθηση ομάδας και να προωθηθεί η έκφραση απόψεων από τους συμμετέχοντες.

Οι «εκπαιδευτικές ξεναγήσεις» προσανατολίζονται τόσο στο περιεχόμενο που πρόκειται να μεταδοθεί, όσο και στις ιδιαιτερότητες της ομάδας στόχου που πρέπει να κινητοποιηθεί για την ενεργή συμμετοχή. Το σενάριο μιας εκπαιδευτικής ξεναγήσης είναι εξίσου «κλειστό» με αυτό της παραδοσιακής, ωστόσο, τα μουσειακά εκθέματα που προσεγγίζονται είναι σαφώς λιγότερα από μια παραδοσιακή ξεναγήση, καθώς στόχος δεν είναι μόνο η μετάδοση επιστημονικών πληροφοριών αλλά και η συναισθηματική εμπλοκή του επισκέπτη (Freymann 2004b: 122-124). Οι επισκέπτες μπορούν είτε να μείνουν παθητικοί δέκτες είτε να λάβουν ενεργά μέρος. Είναι μια μορφή επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην αφήγηση και τη συζήτηση, όπου ο υπεύθυνος δι-εξαγωγής αλλάζει ρόλους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, κινείται ανάμεσα σε καθοδηγητή και εμψυχωτή, γεγονός που θέτει προϋποθέσεις ευελιξίας. Προσπαθεί να αξιοποιήσει τη διαδικασία προσέγγισης των μουσειακών εκθεμάτων ως αφορμή για την ανάπτυξη συζήτησης μέσα από ερωτήσεις που θέτει στο κοινό. Παράλληλα, οι απόψεις που εκφράζουν οι επισκέπτες επιδρούν στην εξέλιξη της συζήτησης (Czech 2007).

3.3.2 Συζητήσεις

Οι «συζητήσεις» θεωρούνται κατάλληλες για παιδιά και έφηβους σε ολιγομελείς ομάδες (γύρω στα 20-25 άτομα). Η επικέντρωση αυτής της δραστηριότητας εστιάζει στα ενδιαφέροντα της ομάδας και όχι τόσο στο επιστημονικό περιεχόμενο που συνδέεται με τα αντικείμενα. Στόχος της προσέγγισης των αντικειμένων είναι η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων και δευτερευόντως η μετάδοση πληροφοριών. Η όλη διαδικασία επιδιώκει να κατακτήσει μια ψυχαγωγική διάσταση μέσα από τον συμμετοχικό της χαρακτήρα. Αυτή συνίσταται στον κεντρικό ρόλο που έχουν οι συμμετέχοντες στην ανάπτυξη και εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία οδηγεί σε ένα εν μέρει «ανοιχτό» σενάριο που συνδιαμορφώνεται από κοινού μεταξύ εμψυχωτή και συμμετεχόντων. Αυτός ο «ανοιχτός» χαρακτήρας μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να ενταχθούν παράλληλες αφηγήσεις, εναλλακτικές οπτικές και απόψεις στην προσέγγιση των εκθεμάτων. Με αυτόν τον τρόπο η έννοια της συμμετοχής σε αυτό το πλαίσιο κινείται στις θεωρητικές προσεγγίσεις της κονστρουκτιβιστικής μάθησης στο μουσείο (Schrübers 2013). Αν ο εμψυχωτής αφήνει συνειδητά χώρο σε υποκειμενικές ερμηνείες των επισκεπτών και τις αντιμετωπίζει με σοβαρότητα, γίνεται πιο εύκολο για αυτόν να συνδέσει τα διαφορετικά εκθεσιακά περιεχόμενα με προϋπάρχουσες γνώσεις και προσλαμβάνουσες των μεμονωμένων επισκεπτών (Wicken 2013: 221).

Δεν υπάρχουν, επομένως, αυστηρές προδιαγραφές προεπιλεγμένων «στάσεων», όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ξεναγήσεων, καθώς αφού συζητηθούν ορισμένα εκθέματα ως παραδείγματα, η επιλογή περαιτέρω εκθεμάτων γίνεται σε συνεννόηση με την ομάδα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εμψυχωτής οφείλει να κατανοεί τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας, να παρακινεί για την έκφραση προσωπικών απόψεων και παράλληλα να συντονίζει τη συζήτηση και να φροντίζει για τη διατήρηση της συνοχής της (Czech 2007). Πρόκειται για μια ακόμη πιο «ανοιχτή» διαδικασία από τις «εκπαιδευτικές ξεναγήσεις», οπότε και η επιτυχία της συνίσταται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα του εμψυχωτή να επικοινωνεί με την ομάδα και να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον της.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την Schröder (2013: 170-173), για να μπορέσει μια «συζήτηση» να επιτύχει μορφωτικά και μοναδικά αποτελέσματα, ο εμψυχωτής θα πρέπει:

- Να προετοιμάσει κεντρικά ερωτήματα για να διατηρηθεί η συνοχή της διαδικασίας.
- Να χρησιμοποιεί κατευθυνόμενες ερωτήσεις για να ενεργοποιήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες των επισκεπτών ώστε να εκφραστούν για το συγκεκριμένο θέμα.
- Να αναγνωρίσει τους επισκέπτες ως πληροφορητές.
- Να καθοδηγεί τη διαδικασία προσφέροντας βοήθεια για την έκφραση προσωπικών ιδεών και απόψεων και διευκολύνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία.
- Να κρατάει το μέτρο: να διαισθάνεται ιδιαιτερότητες και να εμψυχώνει για την έκφρασή τους. Να έχει ουδέτερη στάση, να δέχεται διαφορετικές απόψεις και να προσπαθεί να συνοψίσει διατηρώντας τη συνοχή της διαδικασίας.
- Να ενεργοποιεί τους επισκέπτες από την αρχή με ερωτήματα (ακόμη και ένας σύντομος μονόλογος μπορεί να φέρει αντίθετα αποτελέσματα, οδηγώντας τους επισκέπτες σε παθητική στάση).
- Να έχει εναλλαγές: άλλες φορές να σχολιάζει αμέσως τις απόψεις των συμμετεχόντων και άλλες να υποστηρίζει την ελεύθερη συζήτηση μεταξύ τους.
- Να παρέχει ερεθίσματα: με ερωτήσεις, με δράσεις που θα τους βοηθούν να έρθουν σε επαφή.
- Να δημιουργεί ατμόσφαιρα αμοιβαίας εκτίμησης στη συζήτηση (ίση αντιμετώπιση των απόψεων που εκφέρονται από τους επισκέπτες και όχι αξιολογικές κρίσεις).
- Να δημιουργεί περιθώρια σκέψης και συζήτησης μέσα από διαφορετικών τύπων ερωτήσεις και διατυπώσεις.
- Να αποφεύγει ακατάλληλες ερωτήσεις: ιδιαίτερα δύσκολες ερωτήσεις που δεν μπορούν να απαντηθούν, ερωτήσεις με πολλά υποερωτήματα, ερωτήσεις που επιδιώκουν να χειραγωγήσουν και περιορίζουν την αντίληψη των συμμετεχόντων, ερωτήσεις που προβάλλουν τη δική του ερμηνεία, ερωτήσεις που μπορεί να προσβάλλουν τους επισκέπτες.
- Να διατυπώνει κατάλληλες ερωτήσεις: ανοιχτές ερωτήσεις για να προκαλέσει προσωπικές εκφράσεις και κλειστές για να κατευθύνει τη διαδικασία. Ερωτήσεις που βοηθούν τους επισκέπτες να κατανοήσουν τα εκθέματα, αλλά και ερωτήσεις που τους προκαλούν να απομακρυνθούν από συνηθισμένους τρόπους αντίληψης και να οδηγηθούν σε νέες εμπειρίες.
- Να προγραμματίζει τον χρόνο ώστε να μην ασκεί στους επισκέπτες χρονική πίεση.
- Να μεταβιβάζει ερωτήσεις επισκεπτών στην ομάδα, όταν δεν μπορεί να τις απαντήσει, αλλά και γενικότερα για να εμπλέξει όλη την ομάδα στη διαδικασία.
- Να συνεχίζει τις ερωτήσεις όταν συνειδητοποιεί προβλήματα κατανόησης στην ομάδα.
- Να βοηθά τους επισκέπτες να δημιουργήσουν διασυνδέσεις με την καθημερινή ζωή, με το παρόν αλλά και ανάμεσα σε διαφορετικά εκθέματα, ανάμεσα στα εκθέματα και την πραγματικότητα των επισκεπτών.
- Να είναι ενεργός ακροατής.
- Να μπορεί να περιμένει και να σιωπά: οι επισκέπτες χρειάζονται χρόνο για σκέψη.
- Να συνοψίζει τις διαφορετικές απόψεις.
- Να παρέχει αφορμές για σκέψη που θα κρατήσουν τη συζήτηση στη μνήμη των επισκεπτών ή θα προκαλέσουν νέες σκέψεις και δράσεις.

Συνοψίζοντας, ο εμψυχωτής θα πρέπει: α. να αξιοποιεί τις ανάγκες επικοινωνίας και έκφρασης απόψεων από τους επισκέπτες, β. να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε να αναπτύσσονται διαφορετικές απόψεις, προσδοκίες και τρόποι συμπεριφοράς με σεβασμό στον άλλον, γ. να διευκολύνει τον κριτικό αναστοχασμό, δ. να προωθεί τη διαπολιτισμική ανταλλαγή, ε. να δοκιμάζει την εναλλαγή οπτικών με στόχο την κοινή δόμηση γνώσεων.

Η ερμηνεία των αντικειμένων και επικοινωνία

Η εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου βασίζεται στις ιδιότητες των αντικειμένων και στις δυνατότητες ερμηνευτικής προσέγγισής τους.²⁸ Βασική αφετηρία για την προσέγγιση των αντικειμένων είναι οι τρόποι που τα «ρωτάμε» και για αυτό η μαιευτική μέθοδος είναι αυτή που κατεξοχήν θεωρείται κατάλληλη για την επεξεργασία τους. Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες συστηματικής οργάνωσης των ερωταποκρίσεων που μπορεί να

θέτει κανείς για να προσεγγίσει ένα αντικείμενο (Durbin, Morris & Wilkinson 1990, Hooper-Greenhill 1994b, Hennigar Shuh 1999),²⁹ ενώ γενικότερα οι τρόποι με τους οποίους «ρωτάμε» τα αντικείμενα αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό κάθε μουσειοπαιδαγωγικού σχεδιασμού και των στόχων που αυτός υπηρετεί.

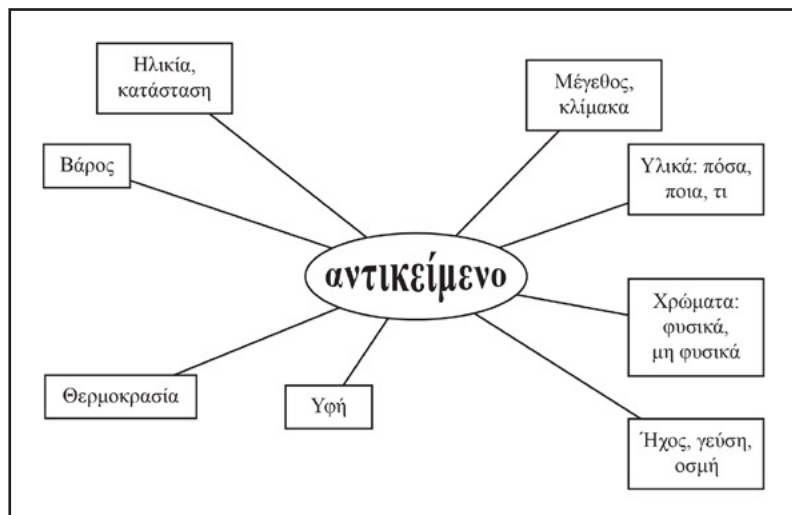
Η προσέγγιση των αντικειμένων ξεκινάει από τη διερεύνηση αυτών των στοιχείων τους που μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσω των αισθήσεων, αυτών που σχετίζονται με την αξία της υλικότητας. Έτσι, στο μοντέλο των Durbin, Morris και Wilkinson (1990) προτείνεται η διατύπωση συγκεκριμένων ερωτημάτων που αφορούν στα ορατά, φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, την κατασκευή τους και ακολουθούν ερωτήσεις που προϋποθέτουν ερμηνείες για τη λειτουργία τους, τον σχεδιασμό τους και την αξία τους (Εικόνα 3.1). Επίσης, επισημαίνεται η ανάγκη της απτικής επαφής με το αντικείμενο σχετικά με αυτά τα ερωτήματα που δεν μπορούν να απαντηθούν μέσα από την άμεση θέασή του. Διακρίνονται τρεις επιμέρους διαδικασίες αποκάλυψης των αντικειμένων: η παρατήρηση για τον προσδιορισμό των εξωτερικών, φυσικών χαρακτηριστικών, ακολουθεί η έρευνα σε άλλα στοιχεία για τη διαμόρφωση της εικόνας των αντικειμένων ως φορέων διαφορετικών πληροφοριών και περιεχομένων, και η συζήτηση ως έναυσμα για επικοινωνία και έκφραση προσωπικών απόψεων και κρίσεων.

Εξερεύνηση αντικειμένου			
Σκέψεις για	Περαιτέρω ερωτήσεις	Αποτελέσματα από τη θέαση	Τι πρέπει να ερευνηθεί ακόμη
Φυσικά χαρακτηριστικά Με τι μοιάζει, τι αίσθηση σου δίνει;	Τι χρώμα έχει; Πώς μυρίζει; Τι ήχο βγάζει; Από τι είναι φτιαγμένο; Είναι φυσικό ή τεχνητό προϊόν; Είναι ολόκληρο; Έχει μεταβληθεί, προσαρμοστεί, επιδιορθωθεί; Φοριέται;		
Κατασκευή Πώς κατασκευάστηκε;	Είναι χειροποίητο ή μηχανής; Έγινε με καλούπι ή σε κομμάτια; Πώς συνδέθηκαν μεταξύ τους; (με μιάς ή σε μια μεγαλύτερη χρονική περίοδο, από ένα άτομο ή από περισσότερα, έχει κολληθεί, στιλβωθεί, συγκολληθεί, έχει σχισμές, λαβή, συνδέσεις...)		
Λειτουργία Για ποιο λόγο κατασκευάστηκε;	Πώς το χρησιμοποιούσαν; Έχει αλλάξει η χρήση του;		
Σχεδιασμός Είναι σωστά σχεδιασμένο;	Κάνει τη δουλειά για την οποία φτιάχτηκε καλά; Χρησιμοποιήθηκαν τα καλύτερα υλικά; Είναι διακοσμημένο; Σου αρέσει; Θα άρεσε σε άλλους ανθρώπους;		
Αξία Ποια είναι η αξία του; (χρηματική, συμβολική, συναισθηματική, κοινωνική, οικονομική, ιστορική)	Στους ανθρώπους που το κατασκεύασαν; Σε αυτούς που το χρησιμοποιούσαν; Σε αυτούς που το διατήρησαν; Σε σένα; Σε μια τράπεζα; Σε ένα μουσείο;		

Εικόνα 3.1 Ανάλυση αντικειμένων σύμφωνα με Durbin, Morris και Wilkinson (1990).

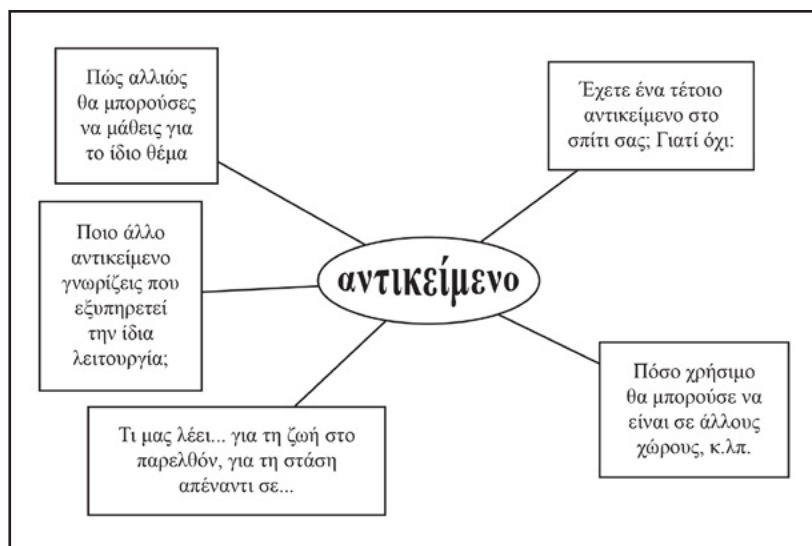
Σε παρόμοια κατεύθυνση η Hooper-Greenhill (1994b) παρουσιάζει με τη μορφή διαγραμμάτων μια μεθοδολογία ανάλυσης αντικειμένων για εκπαιδευτικούς σκοπούς, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο εντός του μουσείου, όσο και εντός της σχολικής αίθουσας. Η μεθοδολογία αυτή βασίζεται στην αντίληψη ότι κάθε προσπάθεια διδασκαλίας μέσω του υλικού πολιτισμού μπορεί να ενθαρρύνει διαφορετικούς τρόπους απόκτησης ικανοτήτων

και δυνατοτήτων, ενθάρρυνσης της σκέψης και της γνώσης. Και αυτό το μοντέλο κινείται καταρχήν στον προσδιορισμό των φυσικών χαρακτηριστικών του αντικειμένου και αναπτύσσει το παρακάτω (Σχήμα 3.2).



Σχήμα 3.2 Διάγραμμα για την προσέγγιση φυσικών χαρακτηριστικών των αντικειμένων σύμφωνα με Hooper-Greenhill (1994b).

Στη συνέχεια, οι πληροφορίες αυτές συζητιούνται, συνδέονται με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, συγκρίνονται με τις αντιλήψεις των άλλων. Η σύνθεση του υλικού απαιτεί την αναζήτηση και άλλων πληροφοριών και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα, είτε του διδάσκοντος είτε της ομάδας του. Υποθέσεις και συμπεράσματα σχετικά με τη χρήση και το νόημα του αντικειμένου μέσα στον χρόνο και τον χώρο δημιουργούνται και ελέγχονται. Το νόημα του αντικειμένου δεν περιορίζεται σε μία και μόνη ερμηνεία. Οι ατομικές ερμηνείες ενθαρρύνονται και μπορεί να αποδειχθούν εξίσου βαρύνουσες με τις επίσημες, ανάλογα φυσικά με το εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς (Σχήμα 3.3).



Σχήμα 3.3 Διάγραμμα για την ερμηνεία αντικειμένου σύμφωνα με Hooper-Greenhill (1994b).

Οι αντιλήψεις μας για ένα αντικείμενο μπορεί να επεκταθούν ή να αλλάξουν μέσω νέας πληροφορίας η οποία προέρχεται από άλλα αντικείμενα ή από άλλες πηγές (π.χ. φωτογραφίες, επιστολές, ηχητικά ντοκουμέντα, κλπ.). Το αντικείμενο μπορεί να γίνει αντιληπτό μέσα από διαφορετικό περιβάλλον ή να «αναγνωστεί» από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να προσφερθούν με αυτόν τον τρόπο δυνατότητες διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων.

Τέλος, ο κατάλογος με τα 50 ερωτήματα που διατυπώνει ο H. Hennigar Shuh (1999) για την προσέγγιση ενός κουτιού συσκευασίας χάμπουργκερ, Big Mac, αποτελεί ένα ακόμη παράδειγμα διερευνητικών ερωτήσεων

(Εικόνα 3.2). Και εκεί διακρίνουμε αρχικά ερωτήσεις που αφορούν στην προσέγγιση του με τις αισθήσεις και τον προσδιορισμό των ορατών χαρακτηριστικών του [1-6], ενώ μια ερώτηση καλεί να συνοψίσει τα πορίσματα της μέχρι τώρα προσέγγισης μέσα σε μια συνολική περιγραφή, ενδεχομένως και μέσα από κάποια δημιουργική δραστηριότητα, όπως το σχέδιο [7]. Στη συνέχεια, ο θεατής ενθαρρύνεται να κάνει υποθέσεις [8], να ανακαλέσει εικόνες και γνώσεις [10], να σκεφτεί με αφορμή τη χρήση και τη λειτουργία [11-13], να αποκωδικοποιήσει σύμβολα και λεκτικές πηγές [14, 16], να συλλογιστεί για σύγχρονα ζητήματα που σχετίζονται με το αντικείμενο [16, 17], σχετικά με υλικά, τρόπους κατασκευής, καθώς και εναλλακτικές κατασκευαστικές δυνατότητες και να κάνει σκέψεις για την κοινωνία που το παρήγαγε [18-27], να συζητήσει θέματα σχεδιασμού και λειτουργικότητας (28, 29), να κάνει προτάσεις βελτίωσης [30, 31], να συνδέσει το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον [31-33]. Η προσέγγιση ολοκληρώνεται με ερωτήσεις που χρειάζονται περισσότερη έρευνα, πρωτοβουλία, συλλογισμό και συζήτηση για την απάντησή τους ή προωθούν την έκφραση προσωπικών απόψεων και υποθέσεων με στόχο την τοποθέτηση του αντικειμένου και σε ένα πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο [34-50].

FIFTY WAYS TO LOOK AT A BIG MAC BOX

1. Smell it.
2. Taste it.
3. Feel it all over.
4. Does it make a noise?
5. What are its measurements? Height, weight, diameter?
6. Describe its shape, colour and any decoration.
7. Can you write a description of it that would give a clear picture to someone who has never seen a Big Mac box? (A sketch would help.)
8. Why is it the size it is?
9. Are all McDonald's boxes the same size?
10. Have the sizes of MacDonald's boxes changed over the years; will they change with metrification?
11. How much has the box's shape been determined by the material used, the method of construction and the box's function?
12. Why isn't the box plain white (or black or purple)?
13. What is the function of the decoration?
14. What does the lettering tell you?
15. Why are symbols, logos and trademarks so important in our society?
16. How much is the name 'Big Mac' a reflection of the fashions of our time?
17. What does the circled R signify?
18. What material was used to make the box?
19. What raw material was used to produce this material?
20. Is this renewable resource?
21. What does this say about attitudes towards conservation in our society?
22. Why was this particular material chosen?
23. What are its advantages; its disadvantages?
24. How might the box have been different if a different material had been used: for example, wood, or ceramics, or metal, or paper?
25. What can you learn from looking at the box and the lettering about how the box was made?
26. At what stage of manufacture do you think the lettering was applied?
27. Have you ever seen anything like this being made? What does that suggest to you about our society?
28. Is the box well designed?
29. Does it work well for the purposes for which it was designed?
30. How might the design be improved?
31. If someone twenty, fifty, or one hundred years ago had set about to design a container for a hamburger, how might they have done it differently?
32. Did people eat hamburgers then?
33. What might the hamburger container of the future be like?
34. What does the number on the inside bottom of the box signify?
35. Is this a clue as to where the box was made?
36. Where was the box made?
37. What did these boxes replace?
38. Why not just serve a hamburger on a plate?
39. What does a Big Mac box tell us about the people who use it, the people who pass it out and our society in general?
40. Show the Big Mac box to as many people as you can within a ten-minute period. How many people failed to recognize the box? What does this tell you?
41. Would you get this response in Moose Jaw, Saskatchewan; Burbank, California; or Perth, Australia? What does this tell you?
42. Where is the headquarters of McDonalds? What does this tell you?
43. Do you deserve a break today?
44. How many of these boxes are used across North America every day?
45. For how long is each box actually used?
46. What is done with them after they have been used?
47. Why do you find Big Mac boxes on sidewalks and lawns and beaches?
48. Is there anything that could be done to recycle these boxes?
49. Is there anything that could replace them?
50. What do you think is the single most significant thing about a Big Mac box? Why? And now, imagine that you are a Big Mac box and write the story of your life.

Εικόνα 3.2 Οι 50 ερωτήσεις σε ένα κουτί Big Mac σύμφωνα με Hennigar Shuh (1999).

Η προσέγγιση και έρευνα των αντικειμένων, όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω μοντέλα, βοηθάει στην απόκτηση δεξιοτήτων,³⁰ προκαλεί για μελέτη των αντικειμένων, επέκταση των γνώσεων³¹ και συμβάλλει στην εξοικείωση με τους τρόπους απόκτησής τους, αξιοποιώντας τις αξίες των αντικειμένων: την υλικότητα, την αυθεντικότητα, την ευρύτητα των περιεχομένων και την αισθητική τους αξία (Μπούνια & Νικονάνου 2008). Οι ερωτήσεις στα αντικείμενα αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη μιας διαλογικής σχέσης μεταξύ επισκέπτη και εκθέματος, στον συνδυασμό της διανοητικής επεξεργασίας με τη συναισθηματική εμπειρία. Έμφαση δίνεται στην υποκειμενική διάσταση της αντίληψης και στην ισότιμη σχέση αλληλεπίδρασης με την αντικειμενικότητα της γνώσης. Όταν οι επισκέπτες συνδυάζουν τη γνώση με προσωπικές εμπειρίες μέσω των συζητήσεων, μπορούν να αποκτήσουν μοναδικές εμπειρίες. Η αποστολή του εμπνηχωτή είναι να προωθεί και να καθοδηγεί την ανταλλαγή απόψεων, να συνδέει τις επιμέρους διατυπώσεις των επισκεπτών, να εισάγει στη συζήτηση κατάλληλες πληροφορίες και να κινητοποιεί για διάδραση, να αφυπνίζει την περιέργεια, να προκαλεί διαδικασίες αναστοχασμού και λεκτικής έκφρασης και να κάνει κατανοητά τα αποτελέσματα της κοινής δράσης και του αναστοχασμού για αυτή σε όλους τους συμμετέχοντες (Schröder 2013: 169).

3.3.3 Επιδείξεις ειδικών

Οι επιδείξεις ειδικών εφαρμόζουν στοιχεία της αφηγηματικής μεθόδου και της μαιευτικής μεθόδου. Ανάλογα με τον σχεδιασμό τους και τη βαρύτητα που δίνουν στην εφαρμογή της μαιευτικής ή αφηγηματικής μεθόδου προσδιορίζεται και ο χαρακτήρας της κοινωνικής διάδρασης. Ο όρος «επιδείξεις ειδικών» αναφέρεται σε δραστηριότητες στις οποίες εξειδικευμένο προσωπικό ή εξωτερικοί συνεργάτες του μουσείου αναλαμβάνουν να δείξουν στους επισκέπτες μία συγκεκριμένη τεχνική,³² όπως πηλοπλαστική, λιθοξοϊκή, κατασκευή ψηφιδωτού, κατασκευή νομισμάτων, λιθογραφία, διεξαγωγή πειραμάτων φυσικής ή πειραματικής αρχαιολογίας κ.ο.κ. Η παρουσίασή τους στοχεύει στο να κατανοήσουν οι επισκέπτες τη διαδικασία κατασκευής που έχει ακολουθηθεί σε αντίστοιχα μουσειακά εκθέματα και να ζωντανέψουν τεχνικές του παρελθόντος. Στην περίπτωση των πειραμάτων στόχος είναι να αναδείξουν διαδικασίες που θα βοηθήσουν τους επισκέπτες να κατανοήσουν φυσικά φαινόμενα, επιστημονικές έννοιες. Οι δραστηριότητες αυτές εφαρμόζονται σε διαφορετικά είδη μουσείων, όπως αρχαιολογικά μουσεία, μουσεία πολιτισμού, πινακοθήκες και μουσεία τέχνης, μουσεία φυσικής ιστορίας και τεχνολογίας, αλλά και σε αρχαιολογικούς χώρους και χώρους πολιτισμικής αναφοράς.³³

Η επίδειξη ειδικών μπορεί να έχει δύο μορφές: Η πρώτη αφορά σε αυτόνομες εκπαιδευτικές διαδικασίες, στις οποίες οι επισκέπτες παρακολουθούν την επίδειξη συνοδευόμενη από την αντίστοιχη εξήγησή της εποπτικά, με ή χωρίς δυνατότητες παρέμβασης σε αυτήν.

Βίντεο 3.1 [*Science Shows στο NOESIS: Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας.*](#)

Στη δεύτερη, πέρα από την παρακολούθηση της επίδειξης, δίνεται στους ίδιους τους επισκέπτες η δυνατότητα της προσωπικής δοκιμής και της προσωπικής έκφρασης. Και οι δύο μορφές μπορούν να αποτελούν τμήμα ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος, ως ένα στάδιο αυτού ή ως εισαγωγή για την προσωπική βιωματική προσέγγιση των επισκεπτών (βλ. και βιωματικές μεθόδους).

Η επίδειξη ειδικών δεν πραγματοποιείται συνήθως μέσα στους εκθεσιακούς χώρους, καθώς οι τεχνικές που συνήθως παρουσιάζονται προϋποθέτουν ειδικές εργαστηριακές υποδομές, ενώ παράλληλα η διεξαγωγή σε άμεση γειτνίαση με τα εκθέματα δεν διασφαλίζει τις απαραίτητες συνθήκες προστασίας τους. Πραγματοποιούνται στις περισσότερες περιπτώσεις σε εργαστήρια του μουσείου, χώρους εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, χώρους υποδοχής ή εξωτερικούς χώρους, όπως συμβαίνει και σε αρχαιολογικούς χώρους.

Μπορούν να απευθύνονται σε οργανωμένες ομάδες κοινού στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και σε μεμονωμένους επισκέπτες που βρίσκονται τη συγκεκριμένη στιγμή στο μουσείο. Στη δεύτερη περίπτωση πρόκειται για δράσεις με τον χαρακτήρα «γεγονότος», για αυτό και επιλέγονται συνήθως χώροι υποδοχής ή γενικότερα χώροι «ανοιχτοί», οπτικά προσβάσιμοι από κατά το δυνατόν περισσότερους επισκέπτες, ώστε να προκαλέσουν την προσοχή ακόμη και σε άτομα που δεν έχουν σχετική πληροφόρηση.

3.4 Ανακαλυπτική μέθοδος

Η ανακαλυπτική μέθοδος εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο σε παιχνίδια εξερεύνησης του μουσειακού χώρου, που πραγματοποιούνται με στόχο την προσέγγιση μουσειακών εκθεμάτων και τη γνωριμία με το εκθεσιακό περι-

βάλλον γενικότερα. Η μάθηση μέσα από την ανακάλυψη προϋποθέτει μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία οι επισκέπτες έρχονται σε επαφή με τα ερεθίσματα του χώρου και πειραματίζονται, χειρίζονται, εξερευνούν αποκτώντας εμπειρίες. Σημαντικό σε αυτήν την κατεύθυνση είναι να παρέχονται «ανοιχτές» διαδικασίες, ώστε οι επισκέπτες να ανακαλύπτουν πραγματικά κάτι (Hein 1998: 38).

Στόχος της εξερεύνησης είναι να ενδυναμωθεί η αυτόβουλη ενεργητική στάση του επισκέπτη κατά την προσέγγιση των εκθεσιακών περιεχομένων, η άμεση επαφή του με τα εκθέματα και η βίωση του εκθεσιακού χώρου. Οι επισκέπτες, μόνιμοι ή σε μικρές ομάδες περιηγούνται ελεύθερα μέσα στο μουσειακό περιβάλλον, έρχονται σε άμεση επαφή με τα στοιχεία του –αυθεντικά αντικείμενα, αντίγραφα, κατασκευασμένα εκθέματα, ερμηνευτικά βοηθήματα– και τα προσεγγίζουν.

Η εφαρμογή της μεθόδου σε δραστηριότητες εξερεύνησης έχει χαρακτηριστικά έμμεσης επικοινωνίας, καθώς από τη μία στηρίζεται στη δημιουργία και χρήση εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. φύλλα εργασίας, φωτογραφίες, αντίγραφα αντικειμένων) και από την άλλη αξιοποιεί τον εκθεσιακό και μουσειακό χώρο ως ένα κατασκευασμένο περιβάλλον μάθησης που στοχεύει στην επικοινωνία και χωρίς τη μεσολάβηση ατόμων. Δηλαδή, ο ίδιος ο μουσειακός χώρος με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα αντικείμενα, τη σκηνοθεσία, την ατμόσφαιρα, τα ερεθίσματα και τα ερμηνευτικά συστήματα και τις δυνατότητες διανοητικού και φυσικού προσανατολισμού που παρέχει στον επισκέπτη αντιμετωπίζεται ως μια άλλη μορφή εκπαιδευτικού υλικού που καλούνται να προσεγγίσουν οι επισκέπτες.³⁴ Για αυτό και η ανακαλυπτική μέθοδος υποστηρίζεται ως ιδιαίτερα κατάλληλη για τη μάθηση στα μουσεία (Hein 1998: 30-33).

Δραστηριότητες εξερεύνησης μουσειακών/εκθεσιακών χώρων αποτελούν ιδιαίτερα πολύτιμη εναλλακτική στις ξεναγήσεις και συζητήσεις στην Ελλάδα και διεθνώς, καθώς ενθαρρύνουν τους επισκέπτες για αυτόβουλη ανακάλυψη των μουσειακών περιεχομένων, τους εξοικειώνουν με τις διαδικασίες προσέγγισης μουσειακών χώρων γενικότερα, παρέχουν δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ επισκεπτών. Παράλληλα, όμως, μπορούν να προσφέρουν δυνατότητες υποστήριξης σε μεγάλο αριθμό επισκεπτών ταυτόχρονα, χωρίς την απαραίτητη απασχόληση εμψυχωτών. Αποτελεί δηλαδή μία λύση για την εκπαιδευτική υποστήριξη της επίσκεψης σε μουσεία με ελλείψεις σε προσωπικό (Reither 2005: 173).

Ο χαρακτήρας της εξερεύνησης διαφοροποιείται ανάλογα με την ομάδα στόχου. Για παράδειγμα, αν η εξερεύνηση απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ο εντοπισμός εκθεμάτων μπορεί να πραγματοποιείται με τη χρήση φωτογραφιών ή φωτογραφημένων λεπτομερειών ενός εκθέματος και η επεξεργασία του να βασίζεται σε υλικές-αισθητικές δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν καλή γνώση γραφής και ανάγνωσης. Αντίστοιχα, σε άλλες ηλικιακές ομάδες οι ερωτήσεις απαιτούν την παρατήρηση και την περιγραφή εξωτερικών στοιχείων των εκθεμάτων, συμπληρώνονται συνήθως με ερωτήσεις σχετικές με την ερμηνεία, την ανάπτυξη αφηγήσεων, την επιλογή διαφορετικών οπτικών, την έκφραση προσωπικών συναισθημάτων (κατ' αντιστοιχία με την προσέγγιση στη μαιευτική μέθοδο), χωρίς να αποκλείονται και προτάσεις προσωπικής δημιουργικής έκφρασης.³⁵ Δραστηριότητες εξερεύνησης απευθύνονται τόσο σε οργανωμένες ομάδες, συνήθως σχολικές στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (βλ. παρακάτω), όσο και σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου για μεμονωμένους επισκέπτες και οικογένειες.

3.4.1 Η εξερεύνηση ως στάδιο εκπαιδευτικού προγράμματος

Συνηθισμένη είναι η εισαγωγή παιχνιδιών εξερεύνησης με τη χρήση φύλλων εργασίας ως στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει η υποστήριξη της διαδικασίας από έναν ή περισσότερους εμψυχωτές, χωρίς όμως η στάση τους να είναι κατευθυντική.³⁶ Μετά από μία εκπαιδευτική ξενάγηση ή συζήτηση με την καθοδήγηση εμψυχωτών, οι επισκέπτες, χωρισμένοι σε μικρές ομάδες, καλούνται να εντοπίσουν εκθέματα μέσα στον εκθεσιακό χώρο και να τα προσεγγίσουν απαντώντας σε ερωτήσεις των φύλλων εργασίας και συζητώντας με τα άλλα μέλη της ομάδας. 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 (Hilgers 1999: 21).

Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εμψυχωτές διευκολύνουν κατά την εξερεύνηση, παρακινούν για μια σε βάθος επεξεργασία, υποστηρίζουν, διευθετούν θέματα συνεργασίας, συντονίζουν τις παρουσιάσεις (Νικονάνου & Νίτσιου 2004) προσθέτοντας στοιχεία άμεσης επικοινωνίας στην όλη διαδικασία.

Αξιοποίηση πραγματικών αντικειμένων στην εξερεύνηση: «Κινέζικο καλάθι»³⁷

Στη δραστηριότητα αυτή αντί για φύλλα εργασίας ή φωτογραφικό υλικό ως αφετηρία για τον εντοπισμό και την προσέγγιση μουσειακών αντικειμένων χρησιμοποιούνται πραγματικά αντικείμενα καθημερινής χρήσης, τα οποία επιλέγουν χωρίς να τα βλέπουν οι συμμετέχοντες από ένα καλάθι, εισάγοντας με αυτόν τον τρόπο απτικά στοιχεία στη διαδικασία εξερεύνησης. Αρχικά, η εφαρμογή της μεθόδου αυτής πραγματοποιήθηκε για την προσέγγιση αφηρημένων έργων τέχνης. Οι συμμετέχοντες προσπαθούσαν να συνδέσουν το αντικείμενό τους με βάση το χρώμα, το υλικό ή τη μορφή με ένα έργο τέχνης, βασιζόμενοι σε προσωπικούς συνειρμούς. Συνειρμικές διασυνδέσεις επιδιώκονται πλέον και σε άλλα είδη μουσείων/αντικειμένων με ομάδες παιδιών, έφηβων αλλά και ενηλίκων. Αφού οι επισκέπτες –καλύτερα σε μικρές ομάδες για να ενδυναμώνεται και η μεταξύ τους συζήτηση και επικοινωνία– καταλήξουν στη σύνδεση του πραγματικού καθημερινού αντικειμένου με ένα μουσειακό έκθεμα, συζητούν τους λόγους που τους οδήγησαν σε αυτήν την επιλογή και εκθέτουν τους συνειρμούς και τις προσωπικές τους απόψεις, σκέψεις που προκλήθηκαν από την όλη διαδικασία. Σε αυτή τη διαδικασία σημαντικός είναι ο ρόλος του εμψυχωτή, ο οποίος οφείλει να κινητοποιεί τους επισκέπτες, να δημιουργεί καταστάσεις στις οποίες αυτοί θα σκεφτούν, θα εκφραστούν και θα πειραματιστούν (Poron-Schober 2013). Σε συνέχεια της συζήτησης, τα αντικείμενα που συνδέονται μεταξύ τους –καθημερινά και μουσειακά– μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για δημιουργική συγγραφή ιστοριών ή εικαστικών δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με την Poron-Schober (2013: 179), η εισαγωγή απτικών στοιχείων έχει πολλά πλεονεκτήματα:

- ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών τύπων μαθητευομένων
- ενεργοποιεί την αντίληψη
- προωθεί την αυτόνομη δραστηριότητα
- ενδυναμώνει το συναισθηματικό επίπεδο
- αποκαλύπτει διασυνδέσεις με την καθημερινότητα
- βάζει «σπόρους» επικοινωνίας στην ομάδα.

3.4.2 Η εξερεύνηση ως αυτόνομη εκπαιδευτική διαδικασία

Τα παιχνίδια εξερεύνησης εκθεσιακών χώρων απευθύνονται και σε μεμονωμένους επισκέπτες, κυρίως οικογένειες ή παιδιά που συνοδεύονται από ενήλικες. Σε αυτήν την περίπτωση, η διαδικασία πραγματοποιείται εξ ολοκλήρου με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού. Το υλικό αυτό μπορεί να είναι έντυπο ή να έχει πιο σύνθετη μορφή, συμπεριλαμβάνοντας έντυπα, φωτογραφίες, αντίγραφα αντικειμένων, υλικά εξερεύνησης (όπως γυαλιά, μεγεθυντικός φακός, μετροταινία κλπ.).

Στο Μουσείο Ακρόπολης για παράδειγμα προσφέρονται για οικογένειες τα φυλλάδια εξερεύνησης³⁸ και [Δανειστικά σακίδια](#)³⁹ για την αυτόνομη εξερεύνηση του Μουσείου.

Αίθουσες ανακάλυψης

Η εκπαιδευτική διαδικασία της εξερεύνησης αξιοποιεί την επικοινωνιακή διάσταση του εκθεσιακού χώρου, ωστόσο συχνά χρειάζεται να γίνονται μικρής ή μεγαλύτερης κλίμακας αναπροσαρμογές στον ίδιο το χώρο για να λειτουργήσει, όπως για παράδειγμα ειδικές λεζάντες, σήμανση του χώρου κλπ. Εκτός από παρεμβάσεις στους εκθεσιακούς χώρους, έχουν αναπτυχθεί και ειδικοί χώροι, οι αίθουσες ανακάλυψης (discovery rooms) που διαθέτουν ειδική διαμόρφωση και προδιαγραφές λειτουργίας. Οι αίθουσες αυτές, αν και κινούνται στη φιλοσοφία των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων,⁴⁰ απευθύνονται όχι μόνο σε παιδιά και έφηβους αλλά και σε οικογένειες. Είναι ειδικά οργανωμένοι χώροι που παρουσιάζουν συλλογές αντικειμένων, αντιγράφων ή κατασκευασμένων εκθεμάτων, που μπορούν οι επισκέπτες να τα αγγίζουν, να αλληλεπιδρούν με αυτά και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν μεθόδους προσέγγισης μέσα από την ανακάλυψη. Η ικανοποίηση της περιέργειας, η αυτενέργεια, η εμπειρία μέσα από απτικές διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις με υλικά και αντικείμενα, η παροχή ερεθισμάτων για τις αισθήσεις και τη σκέψη είναι ορισμένοι από τους στόχους που μπορούν να εξυπηρετήσουν αυτοί οι χώροι.⁴¹ Αίθουσες εξερεύνησης με αυτά τα χαρακτηριστικά εντοπίζονται σε Παιδικά Μουσεία (König 2002, Gesser & Kraft 2006, Hericks 2006),⁴² Κέντρα Επιστημών (Caulton 1998)⁴³ αλλά και μουσεία διαφορετικών ειδών, όπως τεχνολογίας, φυσικής ιστορίας, τέχνης και πολιτισμού (Καλεσσπούλου 2014). Η ενεργοποίηση του επισκέπτη δεν θα πρέπει να έχει μόνο μηχανιστικά χαρακτηριστικά, αλλά

και να προκαλεί τους επισκέπτες να επιδείξουν διανοητική ενεργητικότητα, δηλαδή, θα πρέπει να είναι τόσο *hands-on* όσο και *minds-on* (Hein 1998: 31).

3.5 Βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι

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. Η έννοια της εμπειρίας συνδέεται με τον ρόλο των μουσείων ως χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης με σημασία για τον ελεύθερο χρόνο που αναγνωρίζει τη μάθηση και την ψυχαγωγία ως στοιχεία που αλληλοσυμπληρώνονται (Bäumler 2003, Commandeur & Dennert 2004). Η προώθηση της δημιουργικότητας και της αυτοπραγμάτωσης, οι ατομικές και συλλογικές δημιουργικές εκφράσεις αποτελούν βασικό στόχο αυτών των μεθόδων παρέχοντας διαφοροποιημένους τρόπους για προσωπικές ερμηνείες μέσω της δημιουργικής πράξης. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η έννοια της ενεργούς συμμετοχής του κοινού ως συνδιαμορφωτή της ερμηνείας και της παραγωγής νοημάτων στην κατεύθυνση της επίτευξης του συμμετοχικού μουσείου (Simon 2010, Gesser et al. 2012).

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.

Η βιωματική μάθηση είναι βαθιά ριζωμένη στη φιλοσοφία της μουσειοπαιδαγωγικής πράξης και συνδέεται με την ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής ιστορικά. Ήδη στις αρχές του 20ού αιώνα, ο J. Dewey, ένας από τους κύριους εκφραστές της προοδευτικής εκπαίδευσης, που εισηγήθηκε τη μάθηση μέσα από την πράξη (*learning by doing*), αναγνώρισε τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μουσεία για βιωματική μάθηση (Dewey 1971, Corbishley & Stone 1994). Αυτό υποστηρίχτηκε τόσο εξαιτίας της ύπαρξης αντικειμένων και των δυνατοτήτων που η επαφή με αυτά προσφέρει, όπως η συμμετοχή των αισθήσεων, ο συνδυασμός σκέψης, συναισθημάτων και πράξης, αλλά και του μουσειακού περιβάλλοντος ως χώρου μάθησης και εμπειρίας στο σύνολο του. Η έννοια της εμπειρίας που συνδέεται με τη γνώση μέσω των αισθήσεων προσφέρει διευρυμένες δυνατότητες αντίληψης της πραγματικότητας (Patzwall 1990: 96) παράλληλα με τη γλώσσα και τη θέαση (Schmeer-Sturm 1994b: 50-51). Ωστόσο, ένας μονόπλευρος προσανατολισμός σε πρακτικές δραστηριότητες δεν είναι επιθυμητός. Όπως υποστηρίζει ο Hein (1998: 2), οι πρακτικές χειρωνακτικές δραστηριότητες θα πρέπει να συνδέονται με αντίστοιχες διανοητικές διεργασίες και αυτό για το χώρο του μουσείου έχει ως αποτέλεσμα ότι οι βιωματικές-δημιουργικές δραστηριότητες να μην είναι συνήθως αυτοτελείς και αυτόνομες. Αντίθετα συνδέονται με την προσέγγιση συγκεκριμένων μουσειακών αντικειμένων/θεματικών και αποτελούν τμήματα ενός γενικότερου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σημαντικό βέβαια είναι η ένταξή τους να συνδέεται ουσιαστικά με το σύνολο των στόχων του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και να μη λειτουργούν ως ένα απλό ψυχαγωγικό συμπλήρωμα. Δηλαδή, δεν έχει νόημα να προσθέτουμε στον εκπαιδευτικό μας σχεδιασμό μια βιωματική δραστηριότητα, όταν αυτή δεν έχει νοηματική σύνδεση με την επεξεργασία των μουσειακών αντικειμένων ή περιεχομένων γενικότερα.

Οι βιωματικές-δημιουργικές δραστηριότητες κατακτούν διπλή υπόσταση σε ό,τι αφορά τη μουσειοπαιδαγωγική στοχοθεσία: α. ως ένας τρόπος προσέγγισης των εκθεμάτων με έμφαση στην εμπειρία και β. ως μία ευκαιρία και πρόκληση για τη γνωριμία με ατομικές ικανότητες, την εξάσκηση δεξιοτήτων, την προσωπική δημιουργική έκφραση και διαμέσου αυτών την προσέγγιση της αυτογνωσίας. Οι εμπνυχωτές δεν είναι κατευθυντικοί. Αντίθετα, κινητοποιούν, προωθούν και συντονίζουν τις δράσεις των επισκεπτών και οφείλουν παρέχουν: χώρο, χρόνο και υλικά, όπως αναφέρουν οι Weschenfelder και Zacharias (1992: 164) εξειδικευμένα για το παιχνίδι, αλλά και έμπνευση, κέφι και αντοχές στη δημιουργική «φασαρία».

3.5.1 Υλικές-αισθητικές δραστηριότητες

Με τον όρο υλικές-αισθητικές δραστηριότητες προσδιορίζονται οι δραστηριότητες προσωπικής δημιουργίας και έκφρασης που αξιοποιούνται για τη βιωματική προσέγγιση συγκεκριμένων μουσειακών θεματικών και κινούνται κυρίως στο πλαίσιο της διδακτικής των εικαστικών και πλαστικών τεχνών. Συγκεκριμένα, πρόκειται για δραστηριότητες που εμπλέκουν τις αισθήσεις, με στόχο τη δημιουργική έκφραση μέσα από τη ζωγραφική, τις κατασκευές, τη γλυπτική, αλλά και το ράψιμο, τη μαγειρική κλπ. Σύμφωνα με τον ορισμό των K. Weschenfelder και W. Zacharias, στις δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνονται όλες εκείνες στις οποίες χρησι-

μποιούνται υλικά και μέσα, με στόχο να γίνει κάτι ορατό μέσω της προσωπικής δημιουργίας. Είναι δηλαδή δραστηριότητες πολιτισμού που βασίζονται στις ικανότητες των επισκεπτών να αντιλαμβάνονται το υλικό περιβάλλον με τις αισθήσεις –εκθέματα και χώρους– και να μεταφέρουν αυτήν την προσέγγιση σε δημιουργική δράση, σε δημιουργική πράξη (1992: 159-161). Κεντρική ιδέα πίσω από αυτές τις δραστηριότητες είναι ότι τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να ενεργοποιούν τη δημιουργική φαντασία των επισκεπτών (Weschenfelder & Zacharias 1992: 39-40), να αποτελούν το έναυσμα και να προσφέρουν έμπνευση στους επισκέπτες για να σχεδιάσουν, να ζωγραφίσουν, να κάνουν χειροτεχνίες, να τυπώσουν, να κατασκευάσουν μοντέλα, να δημιουργήσουν ποικίλα εικαστικά και εποπτικά προϊόντα, να μετατρέψουν το περιβάλλον τους αλλά και τον εαυτό τους (Weschenfelder & Zacharias 1992: 220-232).⁴⁴

Οι υλικές-αισθητικές δραστηριότητες εντάσσονται ως στάδιο –συνήθως τελικό– ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι επισκέπτες, δηλαδή, αφού προσεγγίσουν μουσειακά εκθέματα, προχωρούν από τη θέαση και τη συμμετοχική προσέγγιση σε μεταφορά της εμπειρίας αυτής σε προσωπική δημιουργική έκφραση. Σύντομες τέτοιες διαδικασίες μπορούν, ωστόσο, να εμπλουτίζουν τη ροή και άλλων δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, κατά την προσέγγιση εκθεμάτων σε μια «συζήτηση» μπορεί να ζητηθεί από τους επισκέπτες να σχεδιάσουν ένα αντικείμενο επί τόπου.

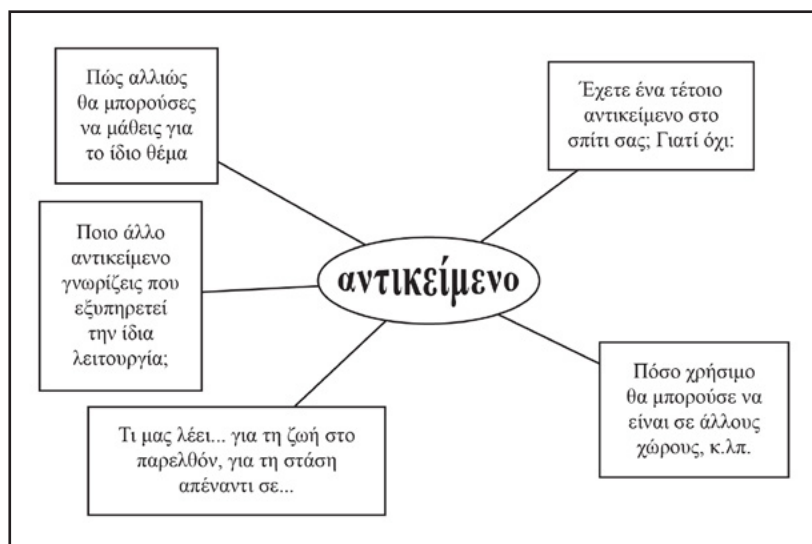
Οι χώροι όπου πραγματοποιούνται αυτές οι δραστηριότητες είναι, ως επί το πλείστον, ειδικοί χώροι, συνήθως με χαρακτηριστικά εργαστηρίου, καθώς απαραίτητη είναι η χρήση ποικίλων υλικών και τεχνικών, η οποία απαιτεί ειδικές συνθήκες και δεν ταυτίζεται με τις προδιαγραφές προστασίας των αυθεντικών αντικειμένων που ισχύουν για τις μουσειακές εκθέσεις.

Οι υλικές-αισθητικές δραστηριότητες υπηρετούν όχι μόνον μουσειοπαιδαγωγικούς στόχους, αλλά και ευρύτερα στόχους αισθητικής αγωγής. Αν και ιστορικά τα μουσεία τέχνης και οι πινακοθήκες έδωσαν βαρύτητα σε τέτοιες δημιουργικές προσεγγίσεις,⁴⁵ σήμερα πλέον εντοπίζονται σε όλα τα είδη μουσείων, καθώς τα περισσότερα μουσεία εκθέτουν τον υλικό πολιτισμό και, επομένως, το περιεχόμενό τους είναι αντικείμενα με υλικές και αισθητικές ποιότητες. Έτσι, η αισθητική αγωγή ξεπερνά τη στενή της σύνδεση με την υψηλή τέχνη και περικλείει το σύνολο της υλικής πραγματικότητας. Σε ό,τι αφορά τα έργα τέχνης αλλά και τους υλικούς μάρτυρες απομακρυσμένων χρονικά και χωρικά πολιτισμών, οι υλικές-αισθητικές δραστηριότητες μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές, ανάλογα με τα εκάστοτε εκθέματα, όπως για παράδειγμα ζωγραφική με τέμπερα, λάδι, ακουαρέλα, πλαστικά χρώματα, ξυλογλυπτική, διάφορες τεχνικές χαρακτικής, γλυπτική κλπ. Σημαντικό βέβαια για την προώθηση της προσωπικής δημιουργικότητας είναι να μη θεωρείται ως αποκλειστικό κριτήριο επιτυχίας η μίμηση του αυθεντικού αντικειμένου (Εικόνα 3.3, 3.4).

Υλικές-αισθητικές δραστηριότητες σε μουσεία αρχαιολογικά, ιστορίας και πολιτισμού στοχεύουν συχνά στην προσέγγιση τεχνικών του παρελθόντος, π.χ. πηλοπλαστική, κατασκευές, μαγειρική και δραστηριότητες πειραματικής αρχαιολογίας.⁴⁶ Αντίστοιχα σε εθνογραφικά μουσεία προσανατολίζονται σε καλλιτεχνικές πρακτικές απομακρυσμένων χωρικά ή/και χρονικά πολιτισμών.⁴⁷ Αυτό που δεν πρέπει να παραμελείται είναι η διπλή διδακτική διάσταση αυτών των δραστηριοτήτων: προσφέρουν ευκαιρίες, αφορμές και ερεθίσματα για την προσωπική δημιουργική έκφραση και ταυτόχρονα συμβάλλουν στην κατανόηση των εκθεμάτων, διαφορετικών πραγματικοτήτων μέσα από άλλες διόδους (Rottmann 1998).



Εικόνα 3.3 Εικαστικό εργαστήριο ενηλίκων στο Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (Φωτό: Ν.Ν.).



Εικόνα 3.4 Εργαστήριο πηλοπλαστικής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Προϊστορική Τούμπα» Θεσσαλονίκη (Φωτό: Ν.Ν.).

3.5.2 Δραστηριότητες παραστατικών τεχνών: Μουσειακό θέατρο, χορός, μουσική

Στις βιωματικές-δημιουργικές μεθόδους κατατάσσονται και οι δραστηριότητες που αξιοποιούν εκπαιδευτικά στοιχεία των παραστατικών-επιτελεστικών τεχνών όπως το θέατρο, ο χορός, η περφόρμανς αλλά και η μουσική. Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι προϋποθέτουν μία μορφή επιτέλεσης,⁴⁸ είτε από επαγγελματίες που παρουσιάζουν μία παράσταση στο μουσείο, είτε από τους επισκέπτες. Στην πρώτη περίπτωση, η σχέση με το μουσειακό περιεχόμενο είναι συχνά έμμεση αναδεικνύοντας τη λειτουργία τους ως «γεγονότα» (Commandeur & Dennert 2004). Στη δεύτερη περίπτωση, το κοινό συμμετέχει σε επιτελεστικές δραστηριότητες οι οποίες αντιμετωπίζονται ως δυνατότητες βιωματικής πρόσβασης στα μουσειακά περιεχόμενα. Ως υπεύθυνοι διεξαγωγής συχνά αξιοποιούνται εξωτερικοί συνεργάτες, θεατροπαιδαγωγοί, ηθοποιοί, χορευτές, μουσικοί, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν επιμορφωθεί ειδικά για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και ανάλογα με τις συνθήκες εφαρμογής (Schmidt 2001: 116).⁴⁹

Μουσειακό Θέατρο

Στον 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.⁵⁰ Αυτή η πρακτική ξεκίνησε από τα ανοιχτά εθνογραφικά μουσεία στη Σκανδιναβία, και συγκεκριμένα στο Skansen,⁵¹ αλλά γνώρισε σημαντική ανάπτυξη σε ιστορικά «ζωντανά» μουσεία (living museums) στις Η.Π.Α., καθώς και γενικότερα σε δραστηριότητες «Ζωντανής Ιστορίας» (living history).⁵² Σήμερα η εφαρμογή του μουσειακού θεάτρου έχει επεκταθεί σε πολλά διαφορετικά είδη μουσείων, με στόχο τον συνδυασμό της μάθησης με την ψυχαγωγία.

Πολλές εφαρμογές μουσειακού θεάτρου έχουν επικριθεί καθώς θεωρείται ότι εμφανίζουν πρόβλημα παρανοήσεων, ωραιοποίησης του παρελθόντος, μη κριτικής προσέγγισής του και ενδεχομένως ενός νοσταλγικού φολκλορισμού (Hughes 1998: 37). Αυτό επιτείνεται εξαιτίας της έντονης συναισθηματικής διάστασης που έχει η εμπειρία των επισκεπτών. Ωστόσο, αυτά τα προβλήματα μπορούν να αποφευχθούν μέσα από εκτενή και ενδελεχή έρευνα στα μουσειακά εκθέματα και στα συμφραζόμενά τους για την επιστημονική τεκμηρίωση του σεναρίου, καθώς και την επιδίωξη να εμπλέκεται κριτικά το κοινό μέσα από την ανάπτυξη και δομή του σεναρίου. Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι το μουσειακό θέατρο είναι μια εκπαιδευτική μεθοδολογία που μπορεί να εκπληρώσει στόχους της κονστрукτιβιστικής προσέγγισης στη μάθηση και να ανταποκριθεί σε πολλαπλές νοημοσύνες (Jackson 2007, Jackson & Kidd 2011). Το μουσειακό θέατρο «δίνει ψυχή» στη μουσειακή έκθεση και συμπληρώνει την εκθεσιακή αφήγηση παρέχοντας παράλληλα πολλαπλές αφηγήσεις και απόψεις, αλλά μπορεί να θέσει και ερωτήματα στο εκθεσιακό περιεχόμενο (Jackson & Kidd 2007: 2). Σε αυτό το πλαίσιο οι εφαρμογές μουσειακού θεάτρου υποστηρίζονται ως ιδιαιτέρως αποτελεσματικές για την προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων και της κοινωνικής διάστασης που μπορεί να έχει η επεξεργασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, κυρίως μέσα από την αμφισβήτηση κυρίαρχων αφηγήσεων και συζήτηση περισσότερων οπτικών και απόψεων (Smith 2001: 70). Επιπλέον, το μουσειακό θέατρο μπορεί να παρέχει τις προϋποθέσεις για τη συζήτηση και προώθηση της κριτικής σκέψης σε αντικρουόμενα ζητήματα (Farthing 2011). Οι εφαρμογές κινούνται ανάμεσα στο εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο, το κουκλοθέατρο, την αφήγηση, τα ζωντανά παιχνίδια ρόλων, την ερμηνεία σε δεύτερο πρόσωπο, πρώτο πρόσωπο, τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα κ.ά. (Venieri & Nikonanou 2015).

Εμψυχωτής-«πρωταγωνιστής»

Στις δραστηριότητες της ξενάγησης, της εκπαιδευτικής ξενάγησης, της «συζήτησης», της διήγησης/αφήγησης ιστοριών και της επίδειξης ειδικών, που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, ο εμψυχωτής μπορεί να υποδύεται έναν ρόλο, εντάσσοντας στοιχεία δραματοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σχεδιασμός αξιοποιεί δηλαδή το εκθεσιακό περιβάλλον ως ένα «σκηνικό», το οποίο αποκτά ζωή με το προσωπικό σε αναπαραστατικές διαδικασίες (Βίντεο 3.2).

Βίντεο 3.2 *Museum Science and Industry Manchester*

Στις δραστηριότητες αυτές ο εμψυχωτής υποδύεται έναν χαρακτήρα με αντίστοιχη μεταμφίεση από τον ιστορικό χρόνο ή τον τόπο όπου αναφέρονται τα εκθεσιακά περιεχόμενα.⁵³ Χρησιμοποιεί διαφορετικές θεατρικές

τεχνικές, οι οποίες διαφοροποιούνται στις μορφές αλληλεπίδρασης με τους επισκέπτες και ανάλογα προσαρμόζονται τα σενάρια. Έτσι, για παράδειγμα, σε μια δραματοποιημένη ξενάγηση,⁵⁴ η δραματοποιημένη διήγηση ιστοριών που δεν προβλέπει τη διάδραση ανάμεσα στον εμπνευστή και στο κοινό αναπτύσσονται «κλειστά σενάρια», με αρχή μέση και τέλος.⁵⁵ Αντίθετα σε μια δραματοποιημένη «συζήτηση» ή άλλες δραστηριότητες με τη μαιευτική μέθοδο, όπου η αλληλεπίδραση είναι κεντρικό σημείο της εφαρμογής, προϋπόθεση είναι ένα «ανοιχτό σενάριο». Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με τους επισκέπτες και αυτοί απλώς διατηρούν παθητική στάση παρακολούθησης, τα στοιχεία δραματοποίησης επιδρούν θετικά και καθοριστικά στην εμπειρία των συμμετεχόντων, και γι' αυτό, όπως αναφέρεται συχνά, μετά το τέλος των παρουσιάσεων οι επισκέπτες επιδιώκουν να έρθουν σε επαφή με τους εμπνευστές (Hughes 1998: 7-8). Το σενάριο μπορεί να αναφέρεται σε ένα πραγματικό, υπαρκτό γεγονός ή ένα φανταστικό. Η διαμόρφωση του χαρακτήρα και γενικότερα του σεναρίου που αναπτύσσεται, μπορεί να αναφέρεται στον ιστορικό χρόνο των αντικειμένων, αλλά και στο σήμερα.⁵⁶

Όταν κατά το σενάριο ο εμπνευστής καλείται να αλληλεπιδράσει με τους επισκέπτες, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με ερωτήματα που δεν έχουν προβλεφθεί και, επομένως, υπάρχει ο κίνδυνος να γίνουν αναχρονιστικά ή πολιτισμικά άλματα που οδηγούν τους επισκέπτες σε παρανοήσεις. Οι δραστηριότητες μουσειακού θεάτρου με τον εμπνευστή να υποδύεται έναν ρόλο απευθύνονται τόσο σε οργανωμένες ομάδες κοινού, όσο και σε μεμονωμένους επισκέπτες. Δραματοποιημένους ρόλους μπορεί να αναλαμβάνει και το προσωπικό φύλαξης ενός μουσείου, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κάθε εκθεσιακής αίθουσας.⁵⁷

«Οι φωνές της Πόλης»

Η περιπατητική αυτή παράσταση διοργανώθηκε από το Τμήμα Θεάτρου του Α.Π.Θ. και στόχευε στη βιωματική προσέγγιση της ιστορίας της Θεσσαλονίκης από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα. Η παράσταση που αναπτύσσονταν σε έξι στάσεις στο ιστορικό κέντρο της πόλης επεξεργαζόταν θέματα της ίδρυσης και εξέλιξης της πόλης, του πολυεθνικού της χαρακτήρα στην οθωμανική περίοδο, της μετανάστευσης το 1922, των εκπαιδευτικών καινοτομιών και κοινωνικών αγώνων κατά τη δεκαετία του 1930 και το ζήτημα των σύγχρονων μεταναστών και της πολυπολιτισμικότητας. Ολοκληρωνόταν με τις «φωνές του παρόντος»-συναντήσεις των ομάδων με εξέχοντες πολίτες της πόλης. Οι συμμετέχοντες –μαθητές και εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης– παρακολουθούσαν και συμμετείχαν σε δρώμενα με τη χρήση ποικίλων θεατρικών τεχνικών, όπως αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο με σύγχρονη αναπαράσταση, αφήγηση (μαρτυρία) σε πρώτο πρόσωπο με σύγχρονη αναπαράσταση, επινοημένες θεατρικές σκηνές, αυτοσχεδιασμό με ερμηνευτές σε ρόλο που συνδυάζονται με τους συμμετέχοντες, τραγούδι, χορογραφία (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2014). Η συστηματική αξιολόγηση έδωσε πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα για τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων και ιδιαίτερα την επεξεργασία ευαίσθητων κοινωνικά θεμάτων.⁵⁸

Το κοινό-«πρωταγωνιστής»

Δραστηριότητες δραματοποίησης κατά τις οποίες οι επισκέπτες υποκρίνονται έναν ρόλο είναι επίσης μια δημοφιλής μουσειοπαιδαγωγική μεθοδολογική επιλογή. Η εφαρμογή τους βασίζεται κυρίως στο εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο ή ακόμη σε απλές αναπαραστατικές δράσεις, αν και γενικότερα επικρατεί μεγάλη ασάφεια για τη χρήση των επιμέρους όρων. Το κοινό γίνεται, λοιπόν, «πρωταγωνιστής» σε διαφορετικές δραστηριότητες ανάλογα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ανεξαρτήτως από το είδος της δραματοποίησης, η ύπαρξη έστω και στοιχειωδών υλικών μεταμφίσεσης αντιμετωπίζεται θετικά από τους επισκέπτες, καθώς συμβάλλει στην εμπύχωση τους και στην πιο εύκολη ένταξή τους σε ρόλους.

α. Στιγμές δραματοποίησης μέσα σε άλλες μεθόδους

Οι «στιγμές» δραματοποίησης μπορεί να έχουν μικρή χρονική διάρκεια και να εντάσσονται από τους εμπνευστές μέσα στη ροή μίας άλλης δραστηριότητας. Κινητικά και μουσικοκινητικά παιχνίδια, παντομίμα, αναπαραστάσεις και κουκλοθέατρο με βάση κυρίως τον αυτοσχεδιασμό εμπλουτίζουν άλλες μεθοδολογικές επιλογές. Για παράδειγμα, σε μία «συζήτηση», ο εμπνευστής μπορεί να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία καλώντας τους συμμετέχοντες να αναπαραστήσουν με το σώμα τους ένα έργο τέχνης, να συμβάλουν σε ένα «ταμπλό βιβάν», σαν μία παγωμένη εικόνα που στη συνέχεια με αυτοσχεδιασμό μπορούν να της δώσουν ζωή.⁵⁹ Αντίστοιχα, στο τέλος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μπορούν να εισάγονται παιχνίδια παντομίμας με στόχο τη βιωματική προσέγγιση των περιεχομένων του προγράμματος, τη συναισθηματική συμμετοχή των επισκεπτών και την απόκτηση μιας διαφοροποιημένης μουσειακής εμπειρίας.⁶⁰

β. Παράσταση

Το «ανέβασμα» μιας παράστασης εμφανίζεται συνήθως ως τελικό στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διάρκεια και το είδος της παράστασης εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να πραγματοποιείται μετά από μια σύντομη προετοιμασία η παρουσίαση μιας παράστασης με θεματική σε άμεση συνάφεια με όσα έχουν ήδη επεξεργαστεί μέσα στους μουσειακούς χώρους στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.⁶¹ Σε αυτές τις περιπτώσεις συνήθως έχουμε «ανοιχτά» σενάρια, με μια στοιχειώδη, αδρή περιγραφή ρόλων επί των οποίων αυτοσχεδιάζουν οι συμμετέχοντες.

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που προτείνεται η προετοιμασία και παρουσίαση μίας παράστασης ως ένα είδος εμβάθυνσης μετά τη μουσειακή επίσκεψη, συνήθως για σχολικές ομάδες. Σε αυτήν την περίπτωση, καθώς οι απαιτήσεις προετοιμασίας αυξάνονται, δημιουργείται αντίστοιχο υλικό προετοιμασίας, το οποίο επεξεργάζεται η ομάδα, πριν ή μετά την επίσκεψή της στο μουσείο και, τέλος, παρουσιάζει το έργο είτε επί τόπου στον μουσειακό χώρο είτε και εκτός, π.χ. στο σχολείο.⁶² Το σενάριο, εφόσον είναι «κλειστό», προϋποθέτει συγκεκριμένους ρόλους, αν και δεν αποκλείονται πιο «ανοιχτά» σενάρια, με γενικές περιγραφές των ρόλων που συμπληρώνονται με τη συνδρομή των συμμετεχόντων.⁶³

γ. Θεατρικό εργαστήριο

Ο όρος «θεατρικό εργαστήριο» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη χρήση θεατρικών τεχνικών στη διαμόρφωση μιας αυτόνομης εκπαιδευτικής δράσης.⁶⁴ Κινούμενα στη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού δράματος/θεάτρου,⁶⁵ αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία βασίζονται στο σύνολο τους στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών. Το εκπαιδευτικό δράμα έχει εφαρμοστεί με επιτυχία για την προσέγγιση συγκεκριμένων μουσειακών αντικειμένων και των αφηγήσεων που συνδέονται με αυτά, παρέχοντας δυνατότητες για βιωματική μάθηση, ανάπτυξη έντονης συναισθηματικής σχέσης με το αντικείμενο και αντιμετώπισή του ως «ανοιχτό» σε εναλλακτικές ερμηνείες. Σε αυτό συμβάλλει το εκπαιδευτικό δράμα που θέτει διλήμματα στους συμμετέχοντες και τους ωθεί να επιχειρηματολογήσουν, να πάρουν αποφάσεις, να συζητήσουν και να αναστοχαστούν, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις δυνατότητες διανοητικής και συναισθηματικής συμμετοχής του κοινού.⁶⁶ Δραστηριότητες στη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού θεάτρου έχουν υλοποιηθεί επίσης σε μουσεία, με κύριο χαρακτηριστικό ότι εστιάζουν στη δημιουργία παράστασης ως τελικό προϊόν και όχι τόσο στη διαδικασία διαμόρφωσης σεναρίου, ρόλων κ.ο.κ., όπως την περίπτωση του εκπαιδευτικού δράματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι δραματοποιήσεις μπορούν να συνδέονται και με υλικές-αισθητικές δραστηριότητες όπως μεταμιφιές και κατασκευή κουστουμιών, σκηνικών κλπ.

Παιχνίδια Ρόλων Ζωντανής Δράσης (LARP: Live Action Role Playing Games)⁶⁷

Τα larp είναι ένα είδος παιχνιδιού ρόλων που χρησιμοποιεί τον φυσικό κόσμο ως κόσμο του παιχνιδιού και πρόσφατα έχει εισαχθεί στο μουσειακό περιβάλλον, τόσο για οικογένειες και ομάδες ενηλίκων όσο και για σχολικές ομάδες. Οι συμμετέχοντες υιοθετούν ρόλους φανταστικών χαρακτήρων, ενώ η όλη διαδικασία καθοδηγείται από τον game-master. Το σενάριο περιλαμβάνει ένα «μυστήριο» που πρέπει αν λύσουν οι επισκέπτες, μια «αποστολή» που έχουν να φέρουν σε πέρας μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία, την αλληλεπίδραση με τον game-master, την προσέγγιση μουσειακών εκθεμάτων και την αξιοποίηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος ως σκηνικού.⁶⁸ Το σενάριο ακολουθεί μια δραματική δομή με στιγμές έμπνευσης και έκπληξης, αφηγηματικές ανατροπές και δραματικές κλιμακώσεις, που στοχεύουν στο να εμπλέξουν στους συμμετέχοντες συναισθηματικά, αλλά και να τους φέρουν σε επαφή με γνώσεις σχετικά με τα μουσειακά εκθέματα. Οι συμμετέχοντες παίρνουν αποφάσεις και συνδιαμορφώνουν ως ένα βαθμό την έκβαση του παιχνιδιού, ωστόσο με μικρά περιθώρια δημιουργίας εναλλακτικών αφηγήσεων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Nikonanoy & Venieri 2014).

Χορός

Άλλες παραστατικές-επιτελεστικές τέχνες όπως ο χορός και η περφόρμανς έχουν πολύ μικρότερη επίδραση στις μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, αλλά μακρά ιστορία ως παραστάσεις μέσα σε μουσειακούς χώρους, συνήθως μουσεία τέχνης (Τσουβαλά 2015). Πιο περιορισμένη είναι η εφαρμογή δραστηριοτήτων ως μέθοδος ερμηνείας των μουσειακών περιεχομένων με την ενεργή συμμετοχή των επισκεπτών, και τα όριά τους σε σχέση με αυτές του μουσειακού θεάτρου είναι αρκετά ασαφή. Ωστόσο, όπως αναφέρει και ο J. Stiller (2007: 20), επιτελεστικές διαδικασίες όπως ο χορός και η περφόρμανς κερδίζουν τα τελευταία χρόνια αναγνώριση ανάμεσα στις μεθόδους προσέγγισης της τέχνης και του πολιτισμού. Θεωρούνται κατάλληλες για να αναπτυχθεί ένα δια-

φοροποιημένο είδος διαλόγου ανάμεσα στον επισκέπτη και στο αντικείμενο, συνήθως έργο τέχνης, παρέχοντας βιωματικές αισθητηριακές εμπειρίες με έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και την ενσώματη δημιουργική έκφραση ατομικών ερμηνειών. Σύμφωνα με την H. Breyhan (2007), μία επιτελεστική προσέγγιση στη σύγχρονη τέχνη μπορεί να ανταποκριθεί στην ατομικότητα, να προωθήσει τη δημιουργικότητα και το ενδιαφέρον για τους καλλιτέχνες, να αυξήσει την αυτοπεποίθηση σε σχέση με τα έργα τέχνης και τις αντίστοιχες θεματικές, αλλά και με το ίδιο το σώμα.⁶⁹

Ο χορός και πιο ευρύτερα η περφόρμανς, ως βιωματικές δραστηριότητες προσέγγισης των μουσειακών περιεχομένων, συνδέουν το παιχνίδι και τον πειραματισμό με θεωρητικά και αναστοχαστικά στοιχεία, ενώ σημαντικός είναι ο χρόνος που διατίθεται στους επισκέπτες για να αφουγκραστούν τον μουσειακό χώρο (Breyhan, H. 2007: 26-28). Συγκεκριμένα, για την ενσώματη βίωση των αντικειμένων/έργων τέχνης, αξιοποιούνται η αυτοσυγκέντρωση, η σιωπή και η κίνηση, που εναλλάσσονται με διαλείμματα διάλογου για την ανταλλαγή απόψεων και εντυπώσεων, η μη κατευθυνόμενη αυθόρμητη κίνηση των επισκεπτών, συνεργασία σε μικρές ομάδες και σωματική επαφή μεταξύ τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ένταξη βασικών αρχών του σύγχρονου χορού, όπως είναι η αναπνοή, η χαλάρωση, η εσωτερική απεικόνιση της κίνησης, το άγγιγμα και ο αυτοσχεδιασμός, με στόχο να αναπτυχθεί μια διαλεκτική σχέση του σώματος με το περιβάλλον και με τον νου.⁷⁰ Για την αναζήτηση της προσωπικής έκφρασης και του αυθορμητισμού θετικό είναι να ενσωματώνονται στοιχεία απρόβλεπτα (Breyhan, Ch. 2007). Οι συμμετέχοντες δημιουργούν συνήθως τις δικές τους χορογραφίες, οι οποίες παρουσιάζονται μέσα στους μουσειακούς χώρους, χωρίς να αποκλείεται η παρακολούθησή τους από κοινό.⁷¹

Μουσική

Μουσικές παραστάσεις πραγματοποιούνται σε μουσειακούς χώρους με μεγαλύτερη ή και καθόλου συνάφεια με τις μουσειακές συλλογές, στο πλαίσιο ανάπτυξης της επικοινωνιακής πολιτικής των μουσείων για την προσέλκυση νέων ομάδων επισκεπτών. Η εφαρμογή μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων –αν και εξαιρετικά περιορισμένη ακόμη– σε μουσειοπαιδαγωγικές διαδικασίες παρέχει διαφοροποιημένες δυνατότητες ενεργής συμμετοχής και έκφρασης του κοινού μέσα από ήχους με έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και την προώθηση της δημιουργικότητας. Εξάλλου, σύμφωνα με την U. Brandstätter (1997), οι μουσικές δράσεις είναι ένας ενδιαφέρων αντίποδας στη «σιωπή» των μουσείων.

Ο συνδυασμός μουσικής και μουσείου αποτελεί μία ειδική περίπτωση παραστατικής – επιτελεστικής δραστηριότητας που παρέχει νέες δυνατότητες για δημιουργική έκφραση μέσα στο μουσείο και εμπλουτίζει την εμπειρία των επισκεπτών αλλά και τις διόδους επικοινωνίας τους με τα μουσειακά εκθέματα. Η εφαρμογή της είναι ως επί το πλείστον προσανατολισμένη σε μουσεία τέχνης και πινακοθήκες. Η μουσική βέβαια μπορεί να ενταχθεί με διάφορους τρόπους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μουσείων. Για παράδειγμα, η μουσική μπορεί να συνδέσει έργα τέχνης με ήχους σε ένα αρχικό στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όπου διαφορετικοί ήχοι ή μουσικές αξιοποιούνται ως αφετηρία για να επιλέξουν οι επισκέπτες και να επεξεργαστούν συγκεκριμένα εκθέματα.

Ωστόσο, στη βιωματική-δημιουργική μεθοδολογία εμπίπτουν κυρίως εκείνες οι δραστηριότητες που παρέχουν στους επισκέπτες τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μόνοι τους μουσική, ως έναν τρόπο να εμβαθύνουν στην προσέγγιση εκθεμάτων. Αυτές οι δραστηριότητες προσανατολίζονται στον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, καθώς αυτός είναι προσιτός ανεξάρτητα από εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις, και επομένως αποτελεί μία προσβάσιμη δίοδο για όλους τους επισκέπτες. Για τον σκοπό αυτό, η μέθοδος αυτή θα πρέπει να βασίζεται στον αυτοκαθορισμό, να αξιοποιεί τον αυθορμητισμό, να παρέχει εμπειρία στο παρόν της δημιουργικής πράξης και να έχει έναν «απελευθερωτικό» χαρακτήρα (Κανελλόπουλος 2013), δίνοντας δυνατότητες συνεργασίας και διερεύνησης διαφορετικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, μεταξύ ήχων και –στην περίπτωση των μουσείων– των οπτικών ερεθισμάτων.⁷² Επίσης, μπορούν να υλοποιηθούν σχέδια εργασίας (project) με σχολικές ομάδες που να οδηγήσουν σε μία μουσική παράσταση των μαθητών με αφορμή την επεξεργασία μουσειακών αντικειμένων, συνδέοντας το μάθημα της μουσικής με άλλα μαθήματα όπως αυτό των εικαστικών (Lischka-Seitz et al. 2005).

Οι μουσικές-δημιουργικές δραστηριότητες παρέχουν και δυνατότητες επαφής με μουσικά όργανα, έστω και τελείως απλά, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εμπειρία των αισθήσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα μπορούν να κληθούν οι επισκέπτες να δημιουργήσουν τα δικά τους μουσικά όργανα και στη συνέχεια να παίξουν με αυτά μουσική (Εικόνα 3.5α, 3.5β).⁷³



Εικόνα 3.5α και β Επισκέπτες κατασκευάζουν μουσικά όργανα και παίζουν μουσική στο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου (Φωτό: Ν.Ν.).

Η εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων συνδέει τη μουσειοπαιδαγωγική με τη μουσικοπαιδαγωγική και για αυτό συχνά είναι απαραίτητη η συνδρομή μουσικοπαιδαγωγών ως εξωτερικών συνεργατών κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων.

3.5.3 Δραστηριότητες γραμματισμού: Δημιουργική γραφή

Η εξάσκηση του προφορικού λόγου πραγματοποιείται με διάφορες μεθόδους και δραστηριότητες που στοχεύουν στην ενεργή συμμετοχή του επισκέπτη, όπως στις «συζητήσεις», σε παρουσιάσεις ομάδων μετά από παιχνίδια εξερεύνησης, σε παιχνίδια ρόλων κ.ά. Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει σε δραστηριότητες που αποσκοπούν στην εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσα στα μουσεία, οι οποίες στοχεύουν στην εξάσκηση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, αξιοποιώντας τις δυνατότητες μάθησης μιας γλώσσας σε επικοινωνιακές καταστάσεις (Marx 2008, Rottmann 2005) και υπηρετούν διαπολιτισμικούς στόχους (Νικονάνου 2010).⁷⁴

Σε ό,τι αφορά τη γραπτή έκφραση, όλο και πιο δημοφιλής στα μουσεία γίνεται η δημιουργική γραφή, όπως εξάλλου και σε άλλες μορφές εκπαίδευσης, τυπικής και μη τυπικής.⁷⁵ Φυσικά, ο στόχος δεν είναι να ανακαλυφθούν συγγραφικά ταλέντα, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και στην περίπτωση αξιοποίησης των άλλων τεχνών που προαναφέρθηκαν. Η χρήση της δημιουργικής γραφής σε μουσεία κινείται περισσότερο στην καλλιέργεια της προσωπικής εμπειρίας και στη δημιουργική προσωπική έκφραση, συμβάλλοντας όμως στη σύνδεση οπτικού και γλωσσικού γραμματισμού, στην εξάσκηση σε τεχνικές και στην κατάκτηση νέας γνώσης.⁷⁶ Στις μουσειακές εφαρμογές της, τα εκθέματα αποτελούν αφορμή και αξιοποιούνται για την ανάπτυξη προσωπικών συνειρμών και για δημιουργική έκφραση σε γραπτό λόγο. Η δημιουργική γραφή εντάσσεται ως στάδιο ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως συμβαίνει και με άλλες βιωματικές-δημιουργικές δραστηριότητες. Στόχος είναι πριν ή/και μετά την επεξεργασία ενός αντικειμένου να προωθηθούν οι επισκέπτες στη δημιουργική γραφή.⁷⁷ Με αφετηρία τα μουσειακά αντικείμενα, μπορούν να δημιουργήσουν ένα, σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό, φανταστικό αφήγημα ή ακόμη ένα σενάριο που να συνδέει αντικείμενα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, στην προσέγγιση ενός πίνακα μπορεί να ζητηθεί από τους επισκέπτες να γράψουν μία ιστορία για τον πίνακα, να περιγράψουν τι συμβαίνει πριν, τώρα και μετά από τη σκηνή που απεικονίζεται.

Επίσης, εύστοχη μπορεί να αποδειχθεί η επιλογή του έμμετρου λόγου σε κλειστές φόρμες με διάφορες μορφές, όπως:

- Ακροστιχίδες: όπου τα αρχικά γράμματα κάθε στίχου αν διαβαστούν κάθετα διαμορφώνουν μία λέξη ή φράση.
- Limerics: δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον παραγόμενο ήχο παρά στο νόημα με πεντάστιχη ομοιοκαταληξία (αα/ββ/α). Ο πρώτος στίχος παρουσιάζει τον ήρωα/τοπωνύμιο, ο δεύτερος μια ιδιότητα του ήρωα/χαρακτηριστικό/αντικείμενο που κατέχει, ο τρίτος μια δραστηριότητα/πλοκή, ο τέταρτος

αντιδράσεις άλλων ή ενέργεια του ήρωα, ο τελευταίος ένα εκκεντρικό επίθετο για τον ήρωα ή μια παραλλαγή του πρώτου.

- Ιαπωνέζικα Χαϊκού: λαϊκά τρίστιχα που αποτυπώνουν την εικαστική δύναμη του λόγου με 5, 7 και 5 συλλαβές και διαμορφώνουν ένα ποιητικό στιγμιότυπο.
- Καλλιγραφήματα-σχηματοποιημένα: το μορφοποιημένο ποίημα στο χαρτί εκφράζει το περιεχόμενο (Συμεωνάκη 2013: 253-308).

Η επιλογή της τεχνικής εξαρτάται από την εξοικείωση που έχει με τη συγκεκριμένη μέθοδο ο εμπυχωτής, από τον χρόνο που έχει υπολογιστεί στο σύνολο του προγράμματος για τη δημιουργική γραφή, αλλά και το είδος του μουσειακού αντικειμένου που επιδιώκουμε να επεξεργαστούμε με τους επισκέπτες. Απαραίτητες είναι προκαταρκτικές δραστηριότητες για την κινητοποίηση των συμμετεχόντων. Σημαντικό όμως είναι να επακολουθεί συζήτηση, γιατί όπως ακριβώς συμβαίνει και σε ένα μάθημα δημιουργικής γραφής, οι ατομικές κυρίως δημιουργίες συζητιούνται και ενδυναμώνονται με ανταλλαγές απόψεων και ιδεών (Συμεωνάκη 2013: 48). Τέλος, η δημιουργική γραφή μπορεί να συνδέεται και με υλικές-αισθητικές δραστηριότητες για την εικονογράφηση των ιστοριών ή/και με τη δραματοποίησή της από τους συμμετέχοντες.

3.5.4 Μουσειακές λειτουργίες ως εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μουσείων μπορούν να προσανατολίζονται και στις ίδιες τις μουσειακές λειτουργίες με στόχο να προσφέρουν στους επισκέπτες δυνατότητες βιωματικής προσέγγισής τους. Συγκεκριμένα, οι λειτουργίες της συλλογής, της έρευνας και τεκμηρίωσης, της προστασίας και διατήρησης, της οργάνωσης, παρουσίας και επικοινωνίας του μουσειακού υλικού θεωρούνται ιδιαίτερες σημαντικές γιατί όπως υποστηρίζει η Hooper-Greenhill (1987: 47) δεν είναι συνήθως γνωστές στο κοινό, ενώ παράλληλα συνιστούν ένα σημαντικό δυναμικό για να προσελκύσουν επισκέπτες και να αυξήσουν τη θετική αντιμετώπισή τους απέναντι στον μουσειακό οργανισμό. Οι μουσειακές λειτουργίες είναι διαδικασίες μεταχείρισης των αντικειμένων από τους ανθρώπους, οι οποίες εμπίπτουν στο γενικότερο πλαίσιο της μουσειοποίησης, με κύρια χαρακτηριστικά τη διαφοροποίηση των συμφραζομένων που συνδέονται με τα αντικείμενα ή την απώλειά τους, και τη δημιουργία νέων συμφραζομένων (Sturm 1990: 99-114). Πρόκειται για προσπάθειες να συμμετέχουν οι επισκέπτες σε αυτές τις δραστηριότητες στο πλαίσιο οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με στόχο όχι μόνον τη γνωριμία με συγκεκριμένα μουσειακά εκθέματα και θεματικές, αλλά και τη γνωριμία με τη λειτουργία του μουσειακού οργανισμού στο σύνολο της και την έννοια του μουσειοποιημένου περιβάλλοντος γενικότερα. Η εξοικείωση, επομένως, με τις διαδικασίες μουσειοποίησης ξεπερνά τα στενά όρια ενός μουσείου, αγκαλιάζοντας ένα ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον όπου διαμορφώνονται κατασκευασμένες πραγματικότητες,⁷⁸ αποκαλύπτει την εσωτερική λογική της μουσειοποίησης, ευαισθητοποιεί το κοινό για τέτοιες διαδικασίες και παρέχει δυνατότητες εναλλακτικών ερμηνειών με έμφαση στις υποκειμενικές σημασίες και στα κίνητρα δημιουργίας της μουσειακής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσομοιάζουν τις μουσειακές λειτουργίες θέτουν μία εκπαιδευτική αποστολή στη μουσειοπαιδαγωγική: να παρέχει στο κοινό βοηθήματα προσανατολισμού σε κατασκευασμένες πραγματικότητες (Zacharias 1992: 116-123), κατοχυρώνοντας με αυτόν τον τρόπο έναν ιδιαίτερο και αυτόνομο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο των μουσείων απέναντι σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Επιπλέον, σημαντική θεωρείται η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων, καθώς είναι ανθρώπινες δραστηριότητες άμεσα συνδεδεμένες με καθημερινές πρακτικές και επομένως προσφέρουν δυνατότητες εμπειρίας της πραγματικότητας μέσα από την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα διαφορετικών ομάδων κοινού και συμβάλλουν σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης παιδιών και εφήβων (Weschenfelder & Zacharias 1992: 46-72). Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίζονται στη βιωματική προσέγγιση των μουσειακών λειτουργιών απευθύνονται σε όλες τις ομάδες κοινού, παιδιά, έφηβους, ενήλικες, οικογένειες, ειδικές ομάδες κλπ. Εκθέσεις με τη συμμετοχή του κοινού οργανώνονται και για την παρουσίαση δικών τους έργων που έχουν προκύψει από μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες.⁷⁹

Η εκπαιδευτική ενασχόληση με τις μουσειακές λειτουργίες μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενεργή συμμετοχή επισκεπτών στη οργάνωση και παρουσίαση εκθέσεων. Με αυτόν τον τρόπο το μουσείο μπορεί να κάνει ένα ακόμη βήμα προς τον εκδημοκρατισμό του, παρέχοντας στο κοινό τη δυνατότητα όχι μόνον παθητικής κατανάλωσης του ήδη «έτοιμου» υλικού που παρέχει το μουσείο-αυθεντία, αλλά ενεργής συμμετοχής στη δημιουργία του και στη διαμόρφωση της μνήμης (Simon 2010, Gesser et al. 2012). Συνοψίζοντας, οι μουσειακές

λειτουργίες μπορούν να αποτελέσουν στόχο, περιεχόμενο και μέθοδο προσέγγισης μουσείων και μουσειακών εκθεμάτων (Weschenfelder & Zacharias 1992: 41-43).

3.6 Επίλογος

Οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι και οι ποικίλες δραστηριότητες στις οποίες εφαρμόζονται αναδεικνύουν το ευρύ φάσμα της μουσειοπαιδαγωγικής πρακτικής που έχει αναπτυχθεί με στόχο την προσέγγιση των μουσειακών εκθεμάτων και των μουσειακών θεματικών. Αναδεικνύεται η ειδική μορφή και σημασία που έχουν επιμέρους μέθοδοι για τη μάθηση στο μουσείο, εξαιτίας ακριβώς της ιδιαιτερότητας του μουσείου ως χώρου μάθησης. Έτσι, παρατηρούμε ότι η αφήγηση παίρνει τη μορφή της ξενάγησης, η μαιευτική αποκτά εξειδικευμένες διαστάσεις στην προσέγγιση μουσειακών εκθεμάτων όπως αντίστοιχα η εξερεύνηση μέσα από την αξιοποίηση του μουσειακού χώρου ως κατασκευασμένου περιβάλλοντος με μορφωτικές προθέσεις. Η αυξανόμενη εστίαση στην εμπειρία και τη συμμετοχή πραγματώνεται κυρίως με τις βιωματικές-δημιουργικές δραστηριότητες οι οποίες στη μουσειοπαιδαγωγική δεν αποσκοπούν μόνο στην προσωπική δημιουργική έκφραση, αλλά ταυτόχρονα αντιμετωπίζονται ως στάδια μιας διαφοροποιημένης και ουσιαστικής επαφής με τον πολιτισμό, την τέχνη και την επιστήμη. Η συμμετοχή, η εμπειρία και η δημιουργία υπηρετούνται σε διαφορετικό βαθμό με μεθόδους και δραστηριότητες, ενώ, καθώς πρόκειται για μορφές άμεσης επικοινωνίας, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εμπυχωτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alexander, E. P. 1995. *Museum Masters. Their Museums and Their Influence*, Altamira Press: Walnut Creek, London, New Delhi.
- Ashmore, A. 2001. "Life Interpretations. Museum Theatre in England", στο Kindler, G. (επιμ.), *Museumstheater. Theatrale Inszenierungen in der Ausstellungspraxis*, Transcript-Verlag: Bielefeld, 87-90.
- Bäumler, Ch. 2003. *Bildung und Unterhaltung im Museum. Das museale Selbstbild im Wandel*, LitVerlag: Münster.
- Bennett, S. 2013. *Theatre and Museums*, Palgrave Macmillan: Hampshire.
- Brand-Schwarz, U. & Stephan, R. 2008. "Living History – Nur eine Modeerscheinung oder ernsthafte Ergänzung der Museumspädagogik?", *Standbein-Spielbein*, 81, 4-8.
- Brandstätter, U. 1997. "Sehen mit den Ohren – Hören mit den Augen", στο Noelke, R. (επιμ.), *Zwischen Malkurs und interaktivem Computerprogramm*, Museumsdienst Köln: Köln, 141-145.
- Breithaupt, J. 1985. "Kommunikationsstrukturen im Museum. Besucher – Vermittler – Objekte", στο *Museumspädagogik*, Rheinischer Museumsamt: Köln, 1-16.
- Breyhan, Ch. 2007. "Am Anfang war Performace", στο Stiller, J. (επιμ.), *Bildräume-Bildungsräume. Kulturvermittlung und Kommunikation im Museum*, Dortmunder Schriften zur Kunst: Norderstedt, 69-83.
- Breyhan, H. 2007. "Nicht nur Auge und Ohr- Dürfen wir im Museum auch tanzen?", στο Stiller, J. (επιμ.), *Bildräume-Bildungsräume. Kulturvermittlung und Kommunikation im Museum*, Dortmunder Schriften zur Kunst: Norderstedt, 25-31.
- Bruderrek, Y. 2007. "Schüler Führen durch die Sammlungen der Pinakothek", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 113-115.
- Byung Jun Yi, 2013. "Museum, Artefakte und informelles Lernen: Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung", στο Nohl, A. M. & Wulf, C. (επιμ.), *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 25, Springer Verlag: Wiesbaden, 219-228.
- Caulton, T. 1998. *Hands-on Exhibitions. Managing Interactive Museums and Science Centres*, Routledge: London and New York.
- Commandeur, B. & Dennert, D. 2004. *Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen*, Transcript Verlag: Bielefeld.

- Corbishley, M. & Stone, P. G. 1994. "The Teaching of the Past in Formal School Curricula in England", στο Stone, P. G. & Molyneux, B. L. (επιμ.), *The Presented Past. Heritage, museums and education*. One World Archaeology, Routledge: London, 383-397.
- Czech, A. 2007. "Führung – Führungsgespräch – Gespräch", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 159-160.
- Dech, U. Ch. 2004. *Aufmerksames Sehen. Konzept einer Audioführung zu ausgewählten Exponaten*, Transcript Verlag: Bielefeld.
- Dewey, J. 1971. *The Child and the Curriculum. The School and the Society*, University of Chicago Press: Chicago, London.
- Dreykorn, M. & Wagner, E. 2007. "Erprobte Methoden", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 159-188.
- Durbin, G., Morris, S. & Wilkinson, S. 1990. *Learning from Objects. A Teacher's Guide*, English Heritage.
- Eiermann, W. 2007. "Schülermentoren", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 119-121.
- Falk, J. & Dierking, L. 2012. *The Museum Experience Revisited*, Walnut Creek: Left Coast Press.
- Farthing, A. 2011. "Authenticity and Metaphor: Displaying Intangible Human Remains in Museum Theatre", στο Jackson, A & Kidd, J. (επιμ.), *Performing Heritage*, Manchester University Press: Manchester, 94-106.
- Freymann, T.v 2004a. "Was ist und wozu dient Museumspädagogik?", στο Freymann, T. v. (επιμ.), *Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik*, Georg Olms Verlag: Hildelheim, 7-38.
- Freymann, T.v 2004b. "Die Führung als Museumspädagogische Aufgabe", στο Freymann, T. v. (επιμ.), *Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik*, Georg Olms Verlag: Hildelheim, 111-125.
- Gardner H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books: New York.
- Generic Learning Outcomes (GLO): <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning/> (τελευταία επίσκεψη 19/1/15).
- Gesser, S. & Kraft, H. 2006. *Anschauren, Vergleichen, Ausprobieren. Historisches Lernen in Kinder- und Jugendmuseen*, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts.
- Gesser, S., Handschin, M., Jannelli, A. & Lichtensteiger, S. (επιμ.) 2012. *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content*, Transcript Verlag: Bielefeld.
- Goodacre, B. & Baldwin, G. 2002. *Living the Past. Reconstruction, Recreation, Re-enactment and Education at Museums and Historical Sites*, Middlesex University Press: London.
- Hefner, D. 2011. "Die gute Führung. Besucherorientierte Führungen entwickeln und durchführen", *Standbein-Spielbein*, 89, 40-43.
- Heiligenmann, U. 1986. *Das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen. Eine systematische Untersuchung am Beispiel der Museumspädagogik*, Erlangen-Nürnberg.
- Hericks, N. 2006. *Das Kindermuseum – Spielplatz oder Lernort? Pädagogische Grundlagen, geschichtliche Entwicklung und Analyse von Konzepten*, Wissenschaftlicher Verlag Berlin: Berlin.
- Hein, G. 1998. *Learning in the Museum*, Routledge: London.
- Hennigar Shuh, H. J. 1999. "Teaching Yourself to Teach with Objects", στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The Educational Role of the Museum* (2nd ed.), Routledge: London, 80-91.
- Hilgers, W., 1999. "Grundschüler gehen ins Museum", *Grundschulunterricht*, 3, 21-23.
- Hooper-Greenhill, E. 1987. "Museums in Education: Towards the End of the Century", στο Ambrose, T. (επιμ.), *Education in Museums, Museums in Education*, Scottish Museums Council: Edinburgh, 39-52.
- Hooper-Greenhill, E. 1994a. *Museum and Gallery Education*, Leicester University Press: London.
- Hooper-Greenhill, E. 1994b. "Museum Education", στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The Educational Role of the Museum* (1st. ed.), Routledge: London, 229-257.
- Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge: London.
- Hughes, C. 1998. *Museum Theatre. Communication with Visitors through Drama*, Heinemann, Portsmouth.
- Jackson, A. 2007. *Theatre, Education and the making of Meanings*, Manchester University Press: Manchester.
- Jackson, A., & Kidd, J. 2007. "'Museum theatre': Cultivating Audience Engagement – A Case Study", Conference Paper at IDEA 6th World Congress: Hong Kong.
- Jackson, A & Kidd, J. (επιμ.) 2011. *Performing Heritage*, Manchester University Press: Manchester.

- Kaiser, B. 2006, *Inszenierung und Erlebnis in Kulturhistorischen Ausstellungen. Museale Kommunikation in Kunstpädagogischer Perspektive*, Transcript Verlag, Bielefeld.
- Kanellopoulos, P. & Stefanou, D. 2015. "Music beyond Monuments: Re-imagining Creative Music Engagement in the Light of Museum-Based Projects", *MuseumEdu*, 1, 37-64, <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/el/node/343> (τελευταία επίσκεψη 4/6/2015).
- Katsanika, E. & Katsaridou, I. 2007. "Introducing Popular Social Activities into the Museum: Role Playing Games at the Museum of Byzantine Culture", Paper presented at the *Museology-Museum Studies in the XXI century: issues of study and teaching Conference*, Saint Petersburg State University, May 16-18.
- Klaukien, O. & Nieden, M. 2001. "Die Rolle des Schauspiels im MuseumsTheater", στο Kindler, G. (επιμ.), *Museumstheater. Theatrale Inszenierungen in der Ausstellungspraxis*, Transcript Verlag: Bielefeld, 153-159.
- König, G. 2002. *Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte*, Leske & Budrich: Opladen.
- Krüger, R. 1998. "Szenisches Spiel. Gespielte Geschichte- Historische Spielszenen nach dem Museumsbesuch", στο *Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden*, Museums-Pädagogisches Zentrum München: München, 198-213.
- Kunz-Ott, H. 2011. "Qualitätvolle Vermittlungsarbeit im Museum", *Standbein-Speilbein*, 89, 4-9.
- Lewalter, D. 2009. "Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen", στο Kunz-Ott, H., Kudorfer, S., Weber, T. (επιμ.), *Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse, Vermittlungsformen, Praxisbeispiele*, Transcript Verlag: Bielefeld, 45-56.
- Lischka-Seitz, Ch., Schidlo, A., Thumann, N. & Frühinsfeld, G. 2005. "Skulptur und Klang. Klangbilder – angeregt durch Werke des Bildhauers Lothar Fischer", στο Kunz-Ott, H. (επιμ.), *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*, Deutscher Kunstverlag: München/Berlin, 233-237.
- Maddern, E. 1992. *Teacher's Guide to Storytelling at Historic Sites*, English Heritage.
- Marx, C. 2008. *Fremdsprachendidaktik und Museumspädagogik. Empirische Untersuchungen am Beispiel von Kunstmuseen*. Dissertation.de: Berlin.
- Nikonanou, N. & Venieri, F. 2014. "Museum as Gameworlds: The Use of Live Action Role Playing Games in Greek Museums", *The International Journal of the Inclusive Museum*, Vol. 6, No. 3, 67-76, <http://ijz.cgpublisher.com/product/pub.177/prod.285> (τελευταία επίσκεψη 4/6/2015).
- Nikonanou, N., Kasvikis, K. & Fourligka, E. 2005. "Alternative Ways into Teaching Archaeology: Design, Implementation and Evaluation", *Μουσειολογία*, 2, 51-62, https://www.academia.edu/3290668/Alternative_Ways_into_Teaching_Archaeology_Design_Implementation_and_Evaluation (τελευταία επίσκεψη 10/10/2015).
- Nohl, A. M. & Wulf, C. (επιμ.) 2013. *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 25, Springer Verlag: Wiesbaden.
- Odero Agan, A. 2006. "Storytelling as a Means of Disseminating Knowledge in Museums: the Example of Sigana Moto Moto", *Museum International*, Vol. 58, No. 1-2, UNESCO, 76-82.
- Paris, S. G. (επιμ.) 2002. *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey & London.
- Patzwall, E. 1990. "Zum didaktischen Umfeld des Originals als Hilfsmittel der Interpretation", στο Liebelt, U. (επιμ.), *Museum der Sinne Bedeutung und Didaktik des originalen Objekts im Museum*, Sprengel Museum: Hannover, 96-98.
- Popov-Schoßer, S. 2013. "Chinesischer Korb ist nicht gleich chinesischer Korb", στο Schrübbes, Ch. (επιμ.), *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung*, Transcript Verlag: Bielefeld, 179-190.
- Reither, I. 2005. "Erkundungsbogögen im Museum", στο Kunz-Ott, H. (επιμ.), *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*, Deutscher Kunstverlag: München Berlin, 173-182.
- Rese, B. 1995. *Didaktik im Museum. Systematisierung und Neubestimmung*, Habelt: Bonn.
- Rottmann, K. 1998. "Eigenes Tun hilft Sehen- Bildnerisch- praktische Vermittlungsarbeit", στο Noelke, P. & Kreidler, R. (επιμ.), *Museumspädagogik in Köln*, Museumsdienst Köln: Köln, 75-84.
- Rottmann, K. 2005. "Sprachen lernen im Museum. Ein neues Arbeitsgebiet für Museen", στο Kunz-Ott, H. (επιμ.), *Museum und Schule. Wege zur einer erfolgreichen Partnerschaft*, Deutscher Kunstverlag: München/Berlin, 157-163.

- Schmeer-Sturm, M. L. 1994a. “Der touristische Rundgang im Kunstmuseum: Didaktik, Strukturen, Methoden”, στο Vieregg, H., Schmeer-Sturm, M. L., Thinesse-Demel, J. & Ulbricht, K. (επιμ.), *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 145-155.
- Schmeer-Sturm, M. L. 1994b. “Sinnenorientierte Museumspädagogik”, στο Vieregg, H., Schmeer-Sturm, M. L., Thinesse-Demel, J. & Ulbricht, K. (επιμ.), *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 49-59.
- Schmidt, W. 2001, “‘Golden Gate’ zwischen Theater- und Museumspädagogik”, στο Kindler, G. (επιμ.), *MuseumsTheater. Theatrale Inszenierungen in der Ausstellungspraxis*, Transcript Verlag: Bielefeld, 115-122.
- Schmidt, C. & Lauterbach, G. 2004. “‘Kunst ist Sprache und Sprache ist Kunst’. Schüler führen in der Gemäldegalerie Alter Meister in Dresden”, *Standbein-Spielbein*, 70, 28-29.
- Schröders, M. 2013. “Moderierte Museumsgespräche”, στο Schröders, Ch. (επιμ.), *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung*, Transcript Verlag: Bielefeld, 170-178.
- Schröders, Ch. 2013. “Vom Referieren zum Moderieren”, στο Schröders, Ch. (επιμ.), *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung*, Transcript Verlag: Bielefeld, 161-168.
- Simon, N. 2010. *The Participatory Museum*, Museum 2.0: Santa Cruz, <http://www.participatorymuseum.org/read/> (τελευταία επίσκεψη 15/3/2015).
- Smith, A. I. P 2001. “It’s Magnificent but is it History?”, *History Today*, Vol. 51, No. 5, 36-37.
- Standbein-Spielbein 2008. *Living History – Von den Mühlen mit der Vergangenheit*, 81, Bundesverband Museumspädagogik e.V.
- Stiller, J. 2007. “Bildräume-Bildungsräume”, στο Stiller, J. (επιμ.), *Bildräume-Bildungsräume. Kulturvermittlung und Kommunikation im Museum*, Dortmunder Schriften zur Kunst: Norderstedt, 13-23.
- Sturm, E. 1990. “Museifizierung und Realitätsverlust”, στο Zacharias, W. (επιμ.), *Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung*, Klartext Verlag: Essen, 99-114.
- Thinesse-Demel, J. 1994. “Das Führungsgespräch im Kunstmuseum”, στο Vieregg, H., Schmeer-Sturm, M. L., Thinesse-Demel, J. & Ulbricht, K. (επιμ.), *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenen Bildung im Museum*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 156-165.
- Ulbricht, J. 2007. “CICERONE – Ein Bildungsprojekt der Klassik Stiftung Weimar”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 116-118.
- Ulbricht, K. 1994. “Vermittlungsmethoden bei Führungen”, στο Vieregg, H., Schmeer-Sturm, M. L., Thinesse-Demel, J. & Ulbricht, K. (επιμ.), *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenen Bildung im Museum*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 278-289.
- Venieri, F. & Nikonanou, N. 2015. “Museum Theatre in Greece. Perspectives in Site Interpretation”, *Exarc Journal*, 2015/2, <http://journal.exarc.net/issue-2015-2> (τελευταία επίσκεψη 4/6/2015).
- Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.) 2007. *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2000). *Menschliche Kommunikation*, Huber: Bern.
- Weber, T. & Fritz, I. 2007. “Schüler führen Schüler – die Museumswelt entdecken”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 109-112.
- Weschenfelder, K. & Zacharias, W. 1992. *Handbuch der Museumspädagogik. Orientierung und Methode*, Schwann Verlag: Düsseldorf.
- Wicken, G.v. 2013. “Die Geister der eigenen Erwartungen. Visuelle Kommunikation als teil der allgemeinen Informationsaufnahme und –verarbeitung im Museum”, στο Schröders, Ch. (επιμ.), *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung*, Transcript Verlag: Bielefeld, 207-222.
- Worth, S. 2008. “Storytelling and Narrative Knowing: An Examination of the Epistemic Benefits of Well-Told Stories”, *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 42, No. 3, 42- 56.
- Zacharias, W. 1992. “Zeitphänomen Musealisierung. Konsequenzen für die museumspädagogische Arbeit?”, στο Schmidt-Herwig, A. & Winter, G. (επιμ.), *Museumsarbeit und Kulturpolitik*, Brandes-Apsel: Frankfurt/Main, 116-123.

- Zacharias, W. 1995. "Orte, Erlebnisse, Effekte der Museumspädagogik. Horizonte des musealen Bildungsauftrags und Spekulationen zur Topografie kultureller Erfahrung", στο Fast, K. (επιμ.), *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*, Leske & Budrich: Opladen, 71-97.
- Zacharias, W. 2013. "Vorwort", στο Schrübers, Ch. (επιμ.), *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung*, Transcript Verlag: Bielefeld, 7-11.

Ελληνόγλωσσες

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. 2003. *205 βιωματικές ασκήσεις για την εμπύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Καστανιώτης: Αθήνα.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιος: Αθήνα.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2014. «Φωνές της πόλης. Ιστορικές διαδρομές με θεατρικά δρώμενα: ένας αλλιώτικος περίπατος στους δρόμους της Θεσσαλονίκης», *Σχέδια*, 6, 168-180, <http://ejournals.lib.auth.gr/skene/issue/view/64/showToc> (τελευταία επίσκεψη: 16/3/2015).
- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ., Φουρλίγκα, Ε., Γαβριηλίδου, Ι. & Βεροπουλίδου, Ρ. 2008. «Έξερευνώντας την ιστορία ενός χειρογράφου», Θεατρικό Εργαστήριο στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού», στο Μπουνιά, Α., Νικονάνου, Ν. & Οικονόμου, Μ. (επιμ.), *Η Τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία*, Καλειδοσκόπιο: Αθήνα, 270-280.
- Καλεσοπούλου, Δ. 2014. *Μουσειακοί χώροι για παιδιά: οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Διδακτορική Διατριβή*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Βόλος.
- Καλκούνη, Π. & Ρεμεδιάκη, Ι. 2009. «Ιστορίες του Μουσείου, Η θεία Βρησιήδα και άλλα διηγήματα», στο *Εκπαιδευτικές δράσεις για την πολιτιστική κληρονομιά και το περιβάλλον 2008-2009, Πρακτικά Ημερίδας*, Ελληνική Ομάδας Εργασίας ICOM-CECA: Αθήνα, 54-58.
- Κανελλόπουλος, Π. 2013. «Αναζητώντας το ρόλο του μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση: οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας τη (μουσικής) ελευθερίας», *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 5-43.
- Κεραμιδά, Ει., Κουμνά, Α., Λένη, Μ. Μικελάκης, Μ. & Φρούντζου, Ε. 2008. «Στο Ζάππειο μια μέρα...: Ο κήπος με τα αγάλματα». Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον κήπο του Ζαπείου Μέγαρου», στο *Εκπαιδευτικές δράσεις για την πολιτιστική κληρονομιά και το περιβάλλον 2008-2009, Πρακτικά ημερίδας*, Ελληνική Ομάδα Εργασίας ICOM-CECA: Αθήνα, 99-105.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*, Gutenberg: Αθήνα.
- Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. 2008. «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 69-101.
- Νάκου, Ει. 2002. *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Νήσος: Αθήνα.
- Νάκου, Ει. & Νικονάνου, Ν. 2015. «Μουσείο χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης. Εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος για ενήλικες», *MuseumEdu*, 1, 9-35, <http://museu-medulab.ece.uth.gr/main/el/node/343/> (τελευταία επίσκεψη 4/6/2015).
- Νικονάνου, Ν. 2002. *Αρχαιολογικά μουσεία και σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή: Θεσσαλονίκη.
- Νικονάνου, Ν. 2006, «Εκθεμα και επισκέπτης: μορφές επικοινωνίας σε εκθεσιακούς χώρους», στο Παπαγεωργίου Δ., Μπουμπάρης, Ν. & Ε. Μυριβήλη (επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση*, Κριτική: Αθήνα, 165-185.
- Νικονάνου, Ν. 2010α. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*, Πατάκης: Αθήνα.
- Νικονάνου, Ν. 2010β. «Προσεγγίζοντας το "Άλλο" μέσα στο μουσείο. Μουσεία τέχνης, διαπολιτισμικότητα και εκμάθηση ξένων γλωσσών», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 7, 62-66.
- Νικονάνου, Ν. & Νίτσιου, Π. 2004. «Ο ρόλος του εμπνυχωτή. Εμπειρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία για σχολικές τάξεις», στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα ΕΜΜΕ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Επιστημονική συνάντηση «Το πάσχον σώμα; Οι πολιτισμικές σπουδές σήμερα και αύριο»*, 23-24-26 Μαΐου 2003, Αθήνα, 22-26.

- Νικονάνου, Ν. & Σύρογλου, Κ. 2006. «Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης», στα *Πρακτικά ημερίδας για τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμού*, 18/6/2003, Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού: Θεσσαλονίκη, 9-14.
- Σέξτου, Π. 2007α. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Καστανιώτης: Αθήνα.
- Σέξτου, Π. 2007β. «Θέατρο στο μουσείο ως βοηθητικό μέσο προσέγγισης της Ιστορίας στο σχολείο», στα *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, 66-75.
- Συμεωνάκη, Α. 2013. *Η ποίηση ως δημιουργική γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή: Φλώρινα.
- Τσουβαλά Μ. 2015. «Χορεύοντας στο μουσείο», *MuseumEdu*, 1, 65-88, <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/el/node/343/> (τελευταία επίσκεψη 4/6/2015).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (εκδ.) 2012. *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*, http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEX-NIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf (τελευταία επίσκεψη 13/3/2015).

Σημειώσεις

1. Για παράδειγμα μπορεί και το προσωπικό φύλαξης των μουσείων, αφού επιμορφωθεί, να αναλαμβάνει να αλληλεπιδράσει με τους μεμονωμένους επισκέπτες με παιδαγωγικό σκεπτικό, να τους υποστηρίξει κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους και να βοηθήσει στην προσέγγιση των μουσειακών εκθεμάτων. Επίσης, οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι είναι σκόπιμο να αξιοποιούνται και από εκπαιδευτικούς που οργανώνουν μια επίσκεψη με τη σχολική τους ομάδα στο μουσείο.
2. Ο όρος «ζωντανή ερμηνεία» ταυτίζεται συχνά με τις δραστηριότητες δραματοποίησης, ωστόσο στην παρούσα περίπτωση αναφέρεται σε όλο το ευρύ φάσμα διαφορετικών δραστηριοτήτων άμεσης επικοινωνίας (Ashmore 2001: 88).
3. Breithaupt 1985: 7. Βλ. και Walzlawik, Beavin & Jackson 2000.
4. Στην εκπαιδευτική αξία της μουσειακής έκθεσης ως περιβάλλοντος μάθησης και εμπειρίας έμφαση έχει δοθεί στις θεωρητικές αναζητήσεις της Maria Montessori αλλά και του «Σχολείου της Εργασίας» με εκπρόσωπο τον Georg Kerschensteiner και την υποστήριξη της έκθεσης ως μιας «κρυφής» παιδαγωγικής (Νικονάνου 2010α).
5. Όπως αυτή προσδιορίζεται από τις επιμέρους σκηνοθετικές ρυθμίσεις (Kaiser 2006).
6. Βλ. και το διαδραστικό μοντέλο της μουσειακής εμπειρίας των Falk & Dierking (2012), όπου η κοινωνική διάσταση της επίσκεψης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της εμπειρίας του επισκέπτη.
7. Σχετικά με την εμπύχωση στο μουσείο, βλ. και Schrübbers 2013, Νικονάνου 2006.
8. Στο σημείο αυτό δεν θα ασχοληθούμε με τις μορφές ηχογραφημένων ξεναγήσεων ή ξεναγήσεων με τη χρήση ψηφιακών μέσων, αλλά μόνο με την ξενάγηση ως μορφή άμεσης επικοινωνίας.
9. Τα μουσεία συχνά ανακοινώνουν την πραγματοποίηση ξεναγήσεων σε συγκεκριμένες ώρες για μεμονωμένους επισκέπτες, οπότε επισκέπτες που συγκροτούν τις άτυπες ομάδες μπορεί να έχουν πληροφορηθεί εκ των προτέρων την πραγματοποίηση μιας ξενάγησης.
10. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η εφαρμογή συστημάτων ψηφιακών τεχνολογιών προσφέρουν εναλλακτικές δυνατότητες μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης (βλ. και [κεφ. 10](#)).
11. Τέτοια προγράμματα που επιδιώκουν να ενδυναμώσουν μαθητές να αναλάβουν τον ρόλο του ξεναγού έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά είδη μουσείων όπως τεχνολογίας (Deutsches Museum München, Weber & Fritz 2007), Σύγχρονης Τέχνης (Pinakothek der Moderne München, Bruderrek 2007), αλλά αφορούν και σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (όπως στην περίπτωση της Βαϊμάρης, Ulbricht 2007).
12. Πρωτοβουλίες υπάρχουν και για την επιμόρφωση και εξασφάλιση εθελοντών ξεναγών από το μαθητικό κοινό, όπως στην περίπτωση των ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων για μαθητές που οργανώθηκαν με πρωτοβουλία του Υπουργείου Πολιτισμού της Βάδης Βυτεμβέργης (Eiermann 2007).
13. Ένα τέτοιο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο Τέχνης της Δρέσδης (Gemäldegalerie Alter Meister Dresden), ώστε να αναλάβουν μαθητές τις ξεναγήσεις στα γαλλικά μετά την επιμόρφωσή τους σε θέματα ιστορίας της τέχνης και μεθοδολογικά ζητήματα (Schmidt & Lauterbach 2004).

14. Τον ρόλο του «ξεναγού» μπορούν να τον αναλάβουν και σε εκθέσεις που παρουσιάζονται στη σχολική τάξη ή στον χώρο του σχολείου με εργασίες μαθητών μετά από επισκέψεις ή παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία, αλλά και πιο μακροχρόνια projects (Nikonanou et al. 2005). Στις εκθέσεις αυτές οι μαθητές «ξεναγούν» είτε μαθητές άλλων τάξεων είτε γονείς και παρουσιάζουν την εμπειρία τους από την επίσκεψη.
15. Για παράδειγμα το «Κέντρο Μελέτης και Διάδοσης Μύθων και Παραμυθιών» μια κοινωφελής, μη κερδοσκοπική, μη κυβερνητική οργάνωση που έχει την έδρα της στην Κέα, αναπτύσσει τα τελευταία χρόνια ποικίλες δραστηριότητες σχετικές με την αφήγηση, όπως τη «Γιορτή των παραμυθιών», τη «Σχολή αφηγηματικής Τέχνης». Βλ. σχετικά: <http://e-mythos-school.blogspot.gr/>. Επίσης, το ίδιο Κέντρο έχει ιδρύσει στην Αθήνα το «Σπίτι των παραμυθιών-Το Μουσείο αλλιώς», έναν χώρο με στόχο την ανάδειξη της άυλης παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Βλ. http://e-mythos-house.blogspot.gr/p/blog-page_81.html (τελευταία επίσκεψη 10/3/2015).
16. Η ευρωπαϊκή μουσειοπαιδαγωγική έχει επίσης δώσει βαρύτητα στη διήγηση ιστοριών από τη δεκαετία του 1990, οπότε και προτείνεται στους εκπαιδευτικούς η διήγηση ιστοριών ως αποτελεσματική μέθοδος για την προσέγγιση ιστορικών χώρων (Maddern 1992).
17. Σε κάθε περίπτωση, ο βαθμός διασύνδεσης των διηγήσεων με τις μουσειακές θεματικές και η υπηρετήση μουσειοπαιδαγωγικών στόχων είναι ένα ζήτημα που μπορεί να αποσαφηνιστεί με αντίστοιχες ερευνητικές διαδικασίες, αποτελέσματα των οποίων δεν είναι μέχρι στιγμής διαθέσιμα.
18. Η επιλογή του όρου «γεγονότα» αναφέρεται σε δράσεις που στοχεύουν περισσότερο στην ψυχαγωγία και δευτερευόντως στη μάθηση και περιλαμβάνουν εκδηλώσεις (Events), επετειακές δράσεις, γιορτές, θεατρικές παραστάσεις κ.ά. που σχετίζονται περισσότερο με το μουσειακό μάρκετινγκ και λιγότερο με τη μουσειοπαιδαγωγική. Αν και βασική επιδίωξη αυτού του είδους των δραστηριοτήτων είναι να άρουν τις αναστολές ομάδων κοινού για μια επίσκεψη στους μουσειακούς χώρους, μπορούν να υπηρετούν εκτός από τον στόχο της προσέλκυσης κοινού και την προσέγγιση μουσειακών θεματικών (Commandeur & Dennert 2004).
19. <http://www.gnhm.gr/event/σα-στο-σπίτι-σου-χελώνα-αφήγηση-μύθων/> (τελευταία επίσκεψη 10/3/2015).
20. <http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=203000001&sid=1064> (τελευταία επίσκεψη 10/3/2015).
21. <http://mbp.gr/edu/ekpaideytika-programmata/1.3/arxeio-afigiseon-paramithion> (τελευταία επίσκεψη 10/3/2015).
22. http://www.piop.gr/el/Activities/ekdiloseis-mouseia/Tsalapata_Den_se_fovamai.aspx (τελευταία επίσκεψη 20/10/2015).
23. <http://www.lemmth.gr/web/menu/569> (τελευταία επίσκεψη 10/3/2015).
24. <http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=3020101&sid=1067> (τελευταία επίσκεψη 10/3/2015).
25. Σχετικά με τα τυπολογικά χαρακτηριστικά των μουσειακών αντικειμένων, βλ. Νάκου 2002: 23-72.
26. Σχετικά με την ευρεία έννοια του αντικειμένου, βλ. και Paris 2002.
27. Μια από τις πρώτες προσπάθειες εφαρμογής των «συζητήσεων» σε μουσειακούς χώρους με ομάδες για την προσέγγιση αυθεντικών έργων πραγματοποιήθηκε ήδη στις αρχές του 20ού αιώνα από τον Alfred Lichtwark (1852-1914), διευθυντή της Πινακοθήκης του Αμβούργου στη Γερμανία (Νικονάνου 2010α: 43-44).
28. Σχετικά με τις δυνατότητες ερμηνείας των αντικειμένων, βλ. και Νάκου 2002: 73-105 και Μπούνια & Νικονάνου 2008.
29. Ένα άλλο μοντέλο προσέγγισης και παρουσίασης μουσειακών εκθεμάτων, με στόχο την αξιοποίησή του κυρίως σε ηχογραφημένες ξεναγήσεις και επομένως κυρίως για μεμονωμένους επισκέπτες, έχει προταθεί και από τον Uwe Christian Dech (2004). Σε σύγκριση με τα μοντέλα που αναλύονται στη συνέχεια, αυτό προορίζεται αποκλειστικά για χρήση εντός μουσειακών χώρων και έτσι περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως «Από ποιο σημείο μπορείτε να παρατηρήσετε το αντικείμενο καλύτερα με την ησυχία σας;» και «Ποιες πληροφορίες μπορείτε να πάρετε για το αντικείμενο μέσα από την ίδια την έκθεση;». Επίσης, δίνει βαρύτητα στη συναισθηματική ένταξη του επισκέπτη και στην ενεργοποίηση της φαντασίας με ερωτήσεις όπως: «Ποιο ερώτημα σας έρχεται στο νου μόλις αντικρίζετε το αντικείμενο;», «Ποιος ο όγκος του αντικειμένου σε σχέση με το σώμα σας;», «Πώς θα ήταν αυτό το αντικείμενο εν κινήσει ή “ζωντανό”;», «Υπάρχουν τμήματα του αντικειμένου ή κάποιο χρώμα που σας αρέσει περισσότερο;», «Νιώθετε κάποια σχέση ανάμεσα σε εσάς και το αντικείμενο και αν ναι, πώς μπορείτε να την εκφράσετε;», «Αν θεωρήσουμε ότι θα πρέπει να δώσετε στο τέλος ένα όνομα στο έκθεμα –ακόμη και φανταστικό– ποιο θα ήταν αυτό;».

30. Για παράδειγμα την άσκηση της αντίληψης και της παρατήρησης, της γλώσσας και της σκέψης, της έκφρασης προσωπικών ερμηνειών, της κριτικής θεώρησης, της εξαγωγής συμπερασμάτων και διατύπωσης υποθέσεων, της αξιολόγησης, ταξινόμησης, σύγκρισης κ.ο.κ (Durbin, Morris & Wilkinson 1990).
31. Δίνει δυνατότητες για την απόκτηση γνώσεων για διαφορετικά υλικά και τη χρήση τους, για τις τεχνικές και το λεξιλόγιο κατασκευής και διακόσμησης, για κοινωνικά, ιστορικά και οικονομικά συμφραζόμενα, για τη φθορά του χρόνου, για τη σημασία συμβόλων, για τον τρόπο αντιμετώπισης της ζωής, για την ύπαρξη και φύση των μουσειακών συλλογών, για χρώματα και σχέδια, για την καταλληλότητα και την αποδοχή πολιτιστικών αξιών. Μέσω των αντικειμένων μπορούν επίσης να γίνουν κατανοητά ζητήματα χρονολογίας, αλλαγής, συνέχειας και εξέλιξης, σχεδιασμού και λειτουργικότητας, υλικών και εμφάνισης, αισθητικής ποιότητας, τυπολογίας, μόδας και γούστου, αυθεντικού, πλαστού και αντιγράφου, συλλογής, διατήρησης και συντήρησης κ.ά. (Durbin, Morris & Wilkinson 1990).
32. Οι επιδείξεις ειδικών έχουν την ιστορική τους αφετηρία στα «ανοιχτά μουσεία» της σκανδιναβικής παράδοσης, όπου παρουσιάζονται προβιομηχανικές διαδικασίες στους επισκέπτες – συνήθως με στοιχεία δραματοποίησης.
33. Η ελληνική μουσειοπαιδαγωγική αξιοποίησε τις επιδείξεις ειδικών αρκετά νωρίς. Ήδη στις πρώτες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διοργανώθηκαν από το Κέντρο Μελετών Ακροπόλεως από το 1986 με τίτλο «Μια μέρα στην Ακρόπολη» είχαν στηθεί πάνω στον Ιερό Βράχο εργαστήρια όπου παρουσιάζονταν διάφορες τεχνικές (Νικονάνου 2002). Χαρακτηριστικό αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι είχαν τον χαρακτήρα «γεγονότος», με ημερήσια διάρκεια και απευθύνονταν τόσο σε σχολικές ομάδες όσο και σε μεμονωμένους επισκέπτες, μικρούς και μεγάλους.
34. Σε ορισμένες περιπτώσεις παιχνίδια εξερεύνησης μπορούν να εφαρμοστούν με αφετηρία τα μουσεία και σε εξωτερικούς χώρους, πολιτισμικά σημεία αναφοράς μέσα για παράδειγμα στην πόλη, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο τα μουσεία με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον.
35. Γενικότερα ο σχεδιασμός του υποστηρικτικού υλικού για την εξερεύνηση καθορίζει το είδος της προσέγγισης που θα πραγματοποιηθεί, τους στόχους της και τέλος την εμπειρία του συμμετέχοντα και θα αναλυθεί εκτενώς στο [κεφ. 8](#).
36. Βλ. σχετικά θεωρίες του Kurt Lewin, του Carl Rogers και του Michel Lobbet (Μπακιρτζής 2002: 172-221 και Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003: 24-44).
37. Ο όρος αποτελεί μετάφραση της ορολογίας που χρησιμοποιείται στη γερμανική μουσειοπαιδαγωγική βιβλιογραφία π.χ. Popov-Schober 2013, Dreykorn & Wagner 2007.
38. «Από το 1 ως το 10 μέσα στο Μουσείο Ακρόπολης» για παιδιά 5-8 ετών και το «Πρόσκληση για τους θεούς του Ολύμπου στο Μουσείο Ακρόπολης» για παιδιά 8-10 ετών.
39. «Αρχαϊκά Χρώματα» που περιλαμβάνει παιχνίδι αναζήτησης, κασετίνα ζωγραφικής και ένα Domino. Το δεύτερο «Δανειστικό σακίδιο» με τίτλο «Αναζητώντας τη θεά Αθηνά», περιλαμβάνει έντυπο υλικό για την ανακάλυψη απεικονίσεων της θεάς Αθηνάς μέσα στο μουσείο και για αυτό το σκοπό έχουν εγκατασταθεί ειδικές παιδικές λεζάντες σε 12 μουσειακά εκθέματα που περιλαμβάνονται στην εξερεύνηση. Και στις δύο περιπτώσεις προτείνονται και δραστηριότητες εμβάθυνσης με τη χρήση διαδικτυακών παιχνιδιών από το σπίτι. <http://www.theacropolismuseum.gr/el/content/oikogeneies-kai-paidia> (τελευταία επίσκεψη 10/3/2015).
40. Παιδοκεντρικοί μουσειακοί χώροι ονομάζονται οι χώροι που έχουν ως βασικό αποδέκτη του σχεδιασμού τους παιδιά, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των παιδικών μουσείων ή παιδικών αιθουσών που εντάσσονται μέσα σε μουσεία γενικού κοινού.
41. Συχνά αυτοί οι χώροι λειτουργούν ως μουσεία σε μικρογραφία και παρέχουν εξοικείωση των επισκεπτών με τις λειτουργίες του μουσείου γενικότερα (Καλεσοπούλου 2014: 73-77).
42. Βλ. Διεθνής Ένωση Παιδικών Μουσείων (<http://www.hands-on-international.net/>, τελευταία επίσκεψη 9/3/2015) και για την Ελλάδα το παράδειγμα του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου (<http://www.hcm.gr/>, τελευταία επίσκεψη 9/3/2015).
43. Βλ. Ένωση Κέντρων Επιστημών και Τεχνολογίας (www.astc.org, τελευταία επίσκεψη 9/3/2015) και για την Ελλάδα το παράδειγμα του «Τεχνοπάρκου» στο Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείου Τεχνολογίας ΝΟΗΣΙΣ. Βλ. ενημερωτικό βίντεο: <http://www.noesis.edu.gr/to-μουσείο-τεχνολογίας/τεχνοπαρκο/> (τελευταία επίσκεψη 9/3/2015).
44. Εκτός από τις εκφάνσεις δημιουργικής πράξης που αναφέρθηκαν, οι K. Weschenfelder και W. Zacharias (1992) εντάσσουν σε αυτή την κατηγορία και το θέατρο, το οποίο όμως έχει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη ανάπτυξη ως ανεξάρτητο είδος δημιουργικής-βιωματικής δραστηριότητας και θα εξεταστεί σε ξεχωριστή ενότητα.

45. Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα κυρίως με την επίδραση του «κινήματος καλλιτεχνικής αγωγής» (Νικονάνου 2010).
46. Σχετικά με δραστηριότητες πειραματικής αρχαιολογίας στη μουσειοπαιδαγωγική, βλ. Brand-Schwarz & Stephan 2008.
47. Για παράδειγμα, σε μουσεία ασιατικής τέχνης, ή σε εθνογραφικά μουσεία με εκθεσιακές ενότητες από ασιατικούς πολιτισμούς συχνά προσφέρονται εργαστήρια καλλιγραφίας (π.χ. Μουσείο Ανατολικής Ασιατικής Τέχνης Κολονία/ Museum für Ostasiatische Kunst Köln, <http://www.museum-fuer-ostasiatische-kunst.de/pages/6.aspx?s=6>, τελευταία επίσκεψη 10/3/2015).
48. Χαρακτηριστικά επιτέλεσης (performance) αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα σημαντικά στη μουσειοπαιδαγωγική (Hooper 2007), αλλά και στην παιδαγωγική διάσταση του υλικού πολιτισμού γενικότερα (Nohl & Wulf 2013).
49. Σε ό,τι αφορά το μουσειακό θέατρο, στη Β. Αμερική συνηθίζεται και η ίδρυση αντίστοιχων τμημάτων στα μουσεία καθώς και η πρόσληψη μόνιμων συνεργατών για το αντικείμενο αυτό.
50. Βλ. σχετικά Bennett 2013. Επίσης, χρησιμοποιείται ο όρος “heritage performance”, τοποθετώντας το θέατρο κάτω από ένα ευρύτερο πεδίο, αυτό των performance studies (Jackson & Kidd 2011).
51. Βλ. Alexander 1995: 239-276 (<http://www.skansen.se/en/kategori/english>, τελευταία επίσκεψη 14/3/2015).
52. Βλ. Beamish (<http://www.beamish.org.uk/>, τελευταία επίσκεψη 14/3/2015), Colonial Williamsburg (<http://www.history.org/>, τελευταία επίσκεψη 14/3/2015) και Goodacre & Baldwin 2002, αφιέρωμα του περιοδικού Standbein-Spielbein 2008.
53. Μπορεί για παράδειγμα να παρουσιάζει τη θεματική μιας ρωμαϊκής εποχής ως Ρωμαίος, έναν χαρακτήρα από τον ιστορικό χρόνο των εκθεμάτων στο παρελθόν (Krüger 1998). Στο Βρετανικό Μουσείο στην έκθεση με τίτλο «Enlightenment» ένας ηθοποιός υποδυόταν τον συλλέκτη.
54. Ενδιαφέρουσα δραματοποιημένη ξενάγηση έχει πραγματοποιηθεί στο Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα, Μουσείο «Β. Παπαντωνίου» με τίτλο: «Ιστορίες του μουσείου. Η θεία Βρισηίδα και άλλα διηγήματα» (Καλκούνου & Ρεμεδιάκη 2009).
55. Για παράδειγμα, το Βιομηχανικό Μουσείο Φωταερίου στην Αθήνα διοργάνωσε στο πλαίσιο εορτασμού της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων το 2014 διαγωνισμό συγγραφής & παράστασης θεατρικών μονολόγων «Το Θέατρο στο Βιομηχανικό Μουσείο Φωταερίου» για ενήλικες και το 2015 διαγωνισμό δραματοποιημένου παραμυθιού για παιδιά «Μια φορά και έναν καιρό ήταν το φωταέριο...» (<http://www.technopolis-athens.com/web/guest/events/~/-/topic/23>, τελευταία επίσκεψη 14/3/2015).
56. Για παράδειγμα, σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο τοπικό μουσείο του Μπράουνσβαϊγκ/ Braunschweigesches Landesmuseum ο εμψυχωτής, θέλοντας να εισαγάγει του επισκέπτες μιας σχολικής ομάδας στο θέμα της παλαιολιθικής και νεολιθικής εποχής, εμφανιζόταν ως αγρότης που είχε βρει στο χωράφι του διάφορα προϊστορικά αντικείμενα και ζητούσε από τα μέλη της ομάδας να τον βοηθήσουν ως ειδικοί να χρονολογήσει, να ταξινομήσει και να ερμηνεύσει τα αντικείμενα.
57. Το προσωπικό αλληλεπιδρά με τον μεμονωμένο επισκέπτη και διευκολύνει τη διάδρασή του με τα εκθέματα, χωρίς προκαθορισμένο σενάριο. Αυτή η πρακτική είχε εφαρμοστεί στο Museum of Moving Image στο Λονδίνο (Ashmore 2001: 88) όπως επίσης σε ανοιχτά μουσεία και στο Beamish και Colonial Williamsburg που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σε αυτές τις περιπτώσεις η μεταμπίεση βοηθάει στο να προσελκύσει και να κινητοποιήσει την προσοχή των επισκεπτών, όπως αντίστοιχα οι κινήσεις και η φωνή (Klaukien & Nieden 2001: 156).
58. Η περιπατητική παράσταση αξιολογήθηκε συστηματικά στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Μουσεία και Εκπαίδευση: μέθοδοι προσέγγισης και ερμηνείας μουσειακών αντικειμένων», του Εργαστηρίου Μουσειακής Έρευνας και Εκπαίδευσης και χρηματοδοτήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας <http://www.ece.uth.gr/main/el/content/1238-moyseia-kai-ekpaideysi-methodoi-proseggisis-kai-ermineias-moyseiakon-antikeimenon> (τελευταία επίσκεψη 10/3/2015).
59. Βλ., για παράδειγμα, το πρόγραμμα για το Ζάππειο (Κεραμιδά κ.ά. 2009).
60. Έτσι, για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα τον Ναυταθλητισμό, στο Μουσείο Αθλητισμού, οι μαθητές παρουσίαζαν με παντομίμα τα διάφορα αθλήματα για να τα μαντέψουν οι υπόλοιποι (Νικονάνου 2010).
61. Μια τέτοια δραστηριότητα εφαρμόστηκε και σε μία από τις πρώτες εκπαιδευτικές εκθέσεις του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας του ΥΠ.ΠΟ. με τίτλο «Ομήρου Ιλιάδα, από το μύθο στην πραγματικότητα» που λειτούργησε από το 1986 έως το 1992 (Νικονάνου 2002: 125-126).

62. Η περίπτωση αυτή ήταν αρκετά συχνή σε δραστηριότητες που προτείνονταν στους εκπαιδευτικούς στα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ», για παράδειγμα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Αρχαία Αγορά Θεσσαλονίκης, για το Ακληπείο της Κω, για τον αρχαιολογικό χώρο των Αβδήρων κ.ά. (Νικονάνου 2002: 247-248).
63. Συχνή αυτή η περίπτωση σε προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης χώρων πολιτισμικής αναφοράς σε έντυπο ενημερωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς όπως για παράδειγμα στα έντυπα του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» (Νικονάνου 2002, Venieri & Nikonanou 2015).
64. Για παράδειγμα, στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού <http://mbp.gr/edu/ekpaideytika-programmata/1.3/arxeio-ergastirion-dramatopoiisis> (τελευταία επίσκεψη 14/3/2015).
65. Γενικά για το θέατρο στην εκπαίδευση, βλ. Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, Σέξτου 2007α και Σέξτου 2007β, όπου και σχετική βιβλιογραφία.
66. Πολύ ενδιαφέρουσα τέτοια δράση πραγματοποιήθηκε από το Τμήμα Θεάτρου Α.Π.Θ. σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού με θέμα την ιστορία ενός χειρογράφου. Βλ. σχετικά Αυδή κ.ά. 2008, <http://mbp.gr/edu/ekpaideytika-programmata/1.3/eksereynontas-tin-istoria-enos-xeirografou> (τελευταία επίσκεψη 16/3/2015).
67. Παιχνίδια Ρόλων Ζωντανής Δράσης στην ελληνική μουσειοπαιδαγωγική πρακτική εμφανίστηκαν το 2007 από μία ομάδα παικτών στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού της Θεσσαλονίκης (Katsanika & Katsaridou 2007). Στη συνέχεια επεκτάθηκαν και σε άλλους μουσειακούς χώρους και χώρους πολιτισμικής αναφοράς από την ομάδα Gamecraft (<http://gamecraft.gr/>, τελευταία επίσκεψη 15/3/2015).
68. Για παράδειγμα, στο παιχνίδι με τίτλο «550 μ.Χ.: Μυστήριο στη Θεσσαλονίκη την περίοδο του Ιουστινιανού», οι συμμετέχοντες «ταξίδεψαν» στη Θεσσαλονίκη του 6ου αι. μ.Χ., στην περίοδο της βασιλείας του αυτοκράτορα Ιουστινιανού. Υποδύομενοι τον ρόλο των επισκεπτών στην πόλη, συμμετείχαν στη λύση του μυστηρίου της εξαφάνισης ενός πολύτιμου αντικειμένου. (Βλ. σχετικά και http://gamecraft.gr/?page_id=501, τελευταία επίσκεψη 15/3/2015).
69. Νικονάνου & Νάκου 2015, Τσουβαλά 2015, όπου και σχετική βιβλιογραφία.
70. Περιγραφή εργαστηρίου Χορού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου από την υπεύθυνη Μ. Τσουβαλά (Αδημοσίευτο έντυπο Σεμιναρίου, Εργαστήριο Μουσειακής Έρευνας και Εκπαίδευσης, Βόλος 2013).
71. Βλ. Project που διοργανώθηκε σε συνεργασία φοιτητών και μαθητών στο Breyhan, Ch. 2007.
72. Σχετικές δραστηριότητες σε ελληνικά μουσεία, βλ. Kanellopoulos & Stefanou 2015.
73. Για παράδειγμα, στο βιωματικό εργαστήριο που οργανώθηκε από το Εργαστήριο Μουσειακής Έρευνας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το 2013 στο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου με υπεύθυνο διεξαγωγής τον κ. Ν. Τσαφταρίδη. (Βλ. Νικονάνου & Νάκου 2015).
74. Πρόκειται για μια σχετικά πρόσφατη επέκταση των μαθησιακών πεδίων, που συνδέει τη μουσειοπαιδαγωγική με τη διδακτική των ξένων γλωσσών. Προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μουσεία, κυρίως τέχνης αλλά και πολιτισμού, έχουν απευθυνθεί σε ενήλικες, αλλοδαπούς μετανάστες και μαθητές (Νικονάνου 2010β).
75. Για παράδειγμα, κέντρα δημιουργικής απασχόλησης ελεύθερου χρόνου περιλαμβάνουν πλέον στις δραστηριότητές τους και εργαστήρια δημιουργικής γραφής.
76. Σχετικά με τη δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτική πρακτική, βλ. και Συμεωνάκη 2013.
77. Αναλυτικές και ιδιαίτερα βοηθητικές οδηγίες για τη δημιουργική γραφή παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (εκδ.) 2012. Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως. (http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGrafiki-OdigiesPlefseos.pdf, τελευταία επίσκεψη 13/3/2015).
78. Για παράδειγμα, εκτός από τη διαρκή αύξηση των μουσείων και τις διαδικασίες μουσειοποίησης χώρων πολιτισμικής αναφοράς, κατασκευασμένες πραγματικότητες παρουσιάζονται ακόμη και στα ΜΜΕ. Η αναγωγή εκφάνσεων της καθημερινής ζωής σε μουσειακές έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια της σχέση των ανθρώπων με την πραγματικότητα και τις δυσκολίες διαχωρισμού μεταξύ μουσειακού κόσμου και πραγματικότητας (Zacharias 1995: 73-74), αλλά ταυτόχρονα και μια επέκταση των πεδίων εφαρμογών της μουσειοπαιδαγωγικής.
79. Για παράδειγμα η ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας (project) με ενήλικες που υλοποιήθηκε στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, τη Δημοτική Βιβλιοθήκη Θεσσαλονίκης και το Εικαστικό Εργαστήριο Δήμου Σταυρούπολης ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των έργων που είχαν δημιουργήσει οι συμμετέχοντες στο Μουσείο και στη Βιβλιοθήκη (Νικονάνου & Σύρογλου 2006β).

ΜΕΡΟΣ Β΄

Μουσειακή μάθηση και κοινό



Κεφάλαιο 4. Μουσεία και τυπική εκπαίδευση

Νίκη Νικονάνου

Σύνοψη

Η ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στο μουσείο και το σχολείο έχει αποτελέσει ιστορικά βασικό πεδίο για την επίτευξη του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων και έχει συμβάλει στην εδραίωση της μουσειοπαιδαγωγικής ως επιστήμης που υπηρετεί τη μορφωτική αποστολή των μουσείων. Τα μουσεία συνεργάζονται με τα σχολεία με διαφορετικές στοχοθεσίες και μορφές συνεργασίας που εξαρτώνται τόσο από τις εθνικές πολιτικές στον τομέα της παιδείας όσο και από τις εκπαιδευτικές πολιτικές των μουσείων. Τα σχολεία μπορούν να εμπλουτίζουν σημαντικά τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών τους μέσα από μουσειακές επισκέψεις είτε αυτές διεξάγονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είτε από μουσειοπαιδαγωγούς. Αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες προσανατολίζονται περισσότερο ή λιγότερο στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, ανάλογα με τη στοχοθεσία τους. Σε κάθε περίπτωση σημαντική είναι η εδραίωση στενών συνεργασιών ανάμεσα στα δύο ιδρύματα με στόχο τη διευρυμένη σύμπραξη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα αξιοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο και θα εμπλουτίζουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών.

4.1 Εισαγωγή

Οι σχέσεις μουσείου-σχολείου μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες που κάθε φορά διαμορφώνονται στα δύο ιδρύματα –θεσμικές, ιδεολογικές, παιδαγωγικές– καθώς και με το γενικότερο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο της κάθε εποχής. Αν και είναι κοινή παραδοχή ότι η μεταξύ τους συνεργασία είναι αναμφισβήτητα θετική, προκύπτουν διάφορα ζητήματα που αφορούν τόσο τους στόχους όσο και τη μορφή αυτής της συνεργασίας και των προϋποθέσεων ανάπτυξής της. Οι προσεγγίσεις αυτής της σχέσης αναφέρονται καταρχάς σε ζητήματα του εκπαιδευτικού χαρακτήρα των δύο ιδρυμάτων που υπηρετούν διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης: της τυπικής και της μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του μουσείου διαφοροποιείται από αυτόν του σχολείου, καθώς δεν επιδιώκει να μεταφέρει συνολικά περιεχόμενα μάθησης και ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα-στόχο για τους επισκέπτες. Το σχολείο από την άλλη προσφέρει μια μακροχρόνια, υποχρεωτική και συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία, που αναπτύσσεται σε σχολικά έτη με βάση συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα και βασίζεται στον έλεγχο της επιτυχίας. Η σχολική μάθηση εστιάζει στο γενικό ή γενικευμένο (Rietschel 2004, Otto 2007). Στις περισσότερες περιπτώσεις πραγματοποιείται δασκαλοκεντρικό μάθημα με μικρές δυνατότητες διασύνδεσης των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος μεταξύ τους και στη σύνδεσή τους με τη ζωή (Larcher 1988, 163-164).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο μουσείο δεν έχουν χρονική συνέχεια, εστιάζουν συνήθως στο συγκεκριμένο με βάση τις συλλογές τους (Otto 2007) και βασίζονται σε εναλλακτικές συμμετοχικές και βιωματικές παιδαγωγικές μεθόδους (Kunz-Ott 2007). Χαρακτηρίζονται από τον εθελοντικό τους χαρακτήρα, την ελευθερία επιλογής περιεχομένων, χρόνου ενασχόλησης με αυτά και τρόπων επεξεργασίας τους χωρίς πίεση επίδοσης και ελέγχου της επιτυχίας. Επιπλέον, κυρίαρχη είναι η πρόθεση για ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες των επισκεπτών, στους προσωπικούς τρόπους αντίληψης και επεξεργασίας του περιβάλλοντος. Τα παραπάνω συνδέουν τη μάθηση στο μουσείο με την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και την εμψύχωση,¹ παρέχοντας πρόσφορο έδαφος για τη διασύνδεση της μάθησης με την ψυχαγωγία, ένα ζητούμενο για το σύγχρονο μουσείο. Ο εθελοντικός χαρακτήρας της μουσειακής μάθησης, η αυτοδιάθεση, ο αυτοκαθορισμός και τη σημασία της για τον ελεύθερο χρόνο από τη μια και τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα από την άλλη συνιστούν δύο πόλους συχνά με αντιθετικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν ένα κεντρικό πεδίο θεωρητικής συζήτησης στη μουσειοπαιδαγωγική και την αντίστοιχη ανάπτυξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών των μουσείων.

Όπως αναφέρει ο Wagner (2007a), τα μουσεία αποτελούν μια εξαιρετική παρακαταθήκη γνώσης, σε σχέση τόσο με την ποσότητα όσο και την ποιότητα των προσφερόμενων θεματικών: δεν μπορεί να υπάρξει ένα σχολικό μάθημα που δεν μπορεί να ωφεληθεί από το μουσείο. Επιπλέον, το 80% της μάθησης πραγματοποιείται σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και για αυτό τον λόγο τα μουσεία οφείλουν να παίξουν σημαντικό ρόλο και στη σχολική εκπαίδευση (Gould 2003 στο King 2007: 78). Η αξιοποίηση των μουσείων από εκπαιδευτικά

ιδρύματα όπως τα σχολεία σχετίζεται με το πρόγραμμα των μουσείων, το σχολικό πρόγραμμα αλλά και άλλες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες όπως εθνικοί διαγωνισμοί, ερευνητικά και άλλα προγράμματα κλπ. Ο Black (2009: 198) αναφέρει μεταξύ άλλων ότι τα μουσεία:

- προσφέρουν μοναδική εμπειρία απόκτησης γνώσης στους μαθητές,
- εμπνέουν τα παιδιά μέσω της άμεσης ενασχόλησης με αξιόλογες συλλογές,
- βοηθούν τους νέους να νιώσουν «σαν στο σπίτι τους» και να κατανοήσουν την αξία των μουσείων, ως μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης της επόμενης γενιάς επισκεπτών,
- μέσω της σύνθεσης της σχολικής τάξης αγγίζουν κοινό, το οποίο αλλιώς θα υποεκπροσωπούταν,
- αξιοποιούν τα παιδιά για να διαφημίσουν το μουσείο (οικογένειες, φίλοι κλπ.),
- γεμίζουν το μουσείο με μαθητές τις ώρες που οι παραδοσιακοί ενήλικες επισκέπτες εργάζονται και το μουσείο θα ήταν άδειο κ.ά.

Αν και ιστορικά οι σχέσεις μουσείου-σχολείου υπήρξαν καθοριστικές για τη θεσμοθέτηση και ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής διεθνώς, ο μονόπλευρος προσανατολισμός της στις σχολικές ομάδες θεωρήθηκε κυρίως από το 1990 και μετά περιοριστικός τόσο για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού ρόλου του μουσείου, όσο και για τις αρμοδιότητες της μουσειοπαιδαγωγικής μέσα στο σύγχρονο μουσείο (Νικονάνου 2010). Ο Vogt (2008) μάλιστα υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με παιδιά, έφηβους και ενήλικες που επισκέπτονται το μουσείο στον ελεύθερό τους χρόνο θεωρήθηκε από ένα σημείο και μετά κύριο μέλημα της μουσειοπαιδαγωγικής, καθώς μπορούσε να εκπληρώνει αρτιότερα τον χαρακτήρα του μουσείου ως χώρου μη τυπικής εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα η μουσειοπαιδαγωγική έχει υπηρετήσει για πολλά χρόνια, σε αρκετά μουσεία ακόμη και μέχρι σήμερα, αποκλειστικά τις σχολικές ομάδες (ΥΠΠΟ 2002, Νικονάνου 2002, Κακούρου-Χρόνη 2005, Βέμη & Νάκου 2010), συχνά παραμελώντας άλλες ομάδες κοινού και προγράμματα ελεύθερου χρόνου (σχετικά βλ. [κεφ. 5](#)). Αποτέλεσμα είναι να διατηρείται σε μεγάλο βαθμό η άποψη στο ευρύ κοινό ότι οι αρμοδιότητες της αφορούν μόνο μαθητές σχολείων. Φυσικά η μουσειοπαιδαγωγική πρέπει να απευθύνεται σε όλες τις πιθανές ομάδες κοινού και τα σχολεία αποτέλεσαν και αποτελούν βασικό αποδέκτη των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Οι σχολικές ομάδες, πέρα από την όποια συζήτηση για τις μορφές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αυτής της συνεργασίας, αποτελούν μια σημαντική ευκαιρία για όλα τα μουσεία να αυξήσουν σημαντικά το κοινό τους, αλλά πρωτίστως να διευρύνουν την κοινωνική διαστρωμάτωση των επισκεπτών τους. Με άλλα λόγια οι σχολικές επισκέψεις δίνουν ευκαιρίες σε παιδιά ανεξαρτήτως μορφωτικού ή κοινωνικού πλαισίου της οικογένειάς τους να έρθουν σε επαφή με το μουσείο και αυτό συνάδει απόλυτα με την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων. Εξάλλου, οι σχολικές επισκέψεις, ακόμη και στην περίπτωση που διατηρούν έναν αποσπασματικό χαρακτήρα μπορούν να λειτουργήσουν ως μια μορφή μουσειακής προπαιδείας ή, με μια ακόμη πιο αισιόδοξη ματιά, να οδηγήσουν στο να μεταφέρουν οι μαθητές την εμπειρία τους στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Vierreg 2008).

Εξαιτίας του ιδιαίτερου χαρακτήρα των σχολικών επισκέψεων, επειδή δηλαδή οργανώνονται από τα σχολεία και δεν αποτελούν αυθόρμητη επιλογή των μαθητών, κεντρικός αναδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την επίτευξη της επικοινωνίας μεταξύ των δύο ιδρυμάτων και την εποικοδομητική μεταξύ τους συνεργασία. Ζητήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις προπτυχιακές σπουδές τους και επιμορφωτικά προγράμματα από την πλευρά των μουσείων είναι ιδιαίτερος σημαντικός για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες αξιοποίησης των μουσείων, να οργανώσουν δηλαδή τις δικές τους επισκέψεις (Vogt 2008).

Ένα άλλο στοιχείο που έχει καθορίσει ιστορικά τις σχέσεις μουσείου-σχολείου αφορά τη διαφοροποίηση του χαρακτήρα της μάθησης στο μουσείο και το σχολείο. Πρόκειται για μάθηση μέσα από τα αντικείμενα που χαρακτηρίζει τα μουσεία και τη μάθηση μέσα από τα βιβλία που πραγματοποιείται στα σχολεία, γεγονός που ανέδειξε ιστορικά τη συμπληρωματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών των δύο ιδρυμάτων. Η μάθηση στο μουσείο καθορίζεται μέσα από τις ιδιαίτερες παιδαγωγικές δυνατότητες που προκύπτουν από την εκπαιδευτική αξιοποίηση αντικειμένων και χώρων που λειτουργούν ως περιβάλλοντα μάθησης, με αποτέλεσμα να υποστηρίζει διαδικασίες ενεργητικής-βιωματικής μάθησης. Το μουσείο αντικαθιστά την πληροφορία με την εμπειρία αναπτύσσοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξασκούν την αντιληπτική ικανότητα με ενεργητικούς τρόπους προσέγγισης της πραγματικότητας, τη βιωματική μάθηση και την προσωπική δημιουργική έκφραση. Προσφέρει δυνατότητες ολόπλευρης μόρφωσης με τη συμμετοχή των αισθήσεων, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται η ικανότητα έκφρασης απόψεων και προσωπικών ερμηνειών, η συναισθηματική εμπλοκή, η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης, δεξιοτήτων και η ψυχαγωγία. Αν και η επαφή των μαθητών με το μουσείο είναι πολύ αποσπασματική, θεωρείται ότι αυτό που μαθαίνει κανείς στο μουσείο «το μαθαίνει καλύτερα εξαιτίας της ιδιαίτερης ποιότητας μάθησης που προσφέρουν τα υλικά κατάλοιπα» (Rietschel 2004: 154-155).

Ωστόσο, αυτό το στοιχείο συμπληρωματικότητας που φαίνεται να είναι αυτονόητα θετικό αναδεικνύει και ζητήματα για τη μορφή αυτής της συνεργασίας και το περιεχόμενο της μάθησης. Δηλαδή, κατά πόσο θα πρέπει οι εκπαιδευτικές διαδικασίες των μουσείων να προσανατολίζονται στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων για να εμπλουτίσουν τη σχολική μάθηση; Μήπως θα πρέπει να κινούνται αυτόνομα από τις επιμέρους διδακτικές των γνωστικών αντικειμένων των σχολικών προγραμμάτων για να διευρύνουν την πολιτισμική εμπειρία των μαθητών; Ποια θέση μπορούν να έχουν στοιχεία της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου που τόσο σημαντικά είναι για τη μάθηση στο μουσείο και πώς μπορούν να συνδυαστούν με την υπηρετηση ή μη των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων; Τι είδους συνεργασίες μπορούν να αναπτυχθούν για τους παραπάνω σκοπούς;

Για την εξέταση αυτής της πολύπλοκης και μακροχρόνιας σχέσης μεταξύ μουσείου και σχολείου θα αναλυθούν στη συνέχεια: α. οι ιδιαιτερότητες της μάθησης στο μουσείο και η σημασία τους για το σχολείο, β. ο βαθμός αλληλεξάρτησης και συνάφειας ανάμεσα σε περιεχόμενα και εκπαιδευτική στοχοθεσία των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γ. ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών διαδικασιών που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της συνεργασίας τους, δ. οι μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα δύο ιδρύματα.

4.2 Χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο και η σημασία τους για το σχολείο

Για τη διερεύνηση των σχέσεων μουσείου-σχολείου και της αξιοποίησης του μουσείου ως εξωσχολικού χώρου μάθησης, κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση αυτών των παραγόντων, οι οποίοι είναι καθοριστικοί για την έννοια της μάθησης στο μουσείο, αλλά και διαφέρουν ριζικά από τις εκπαιδευτικές συνθήκες και πρακτικές στο σχολείο. Αφετηρία για τη διερεύνηση αυτή αποτελούν:

- τα μουσειακά αντικείμενα και οι δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησής τους, καθώς και οι μουσειακοί χώροι, όπου αντικείμενα και ερμηνευτικό υλικό διαμορφώνουν περιβάλλοντα μάθησης και επικοινωνίας,
- ο χαρακτήρας του μουσείου ως χώρου επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης, που απευθύνεται κατά κύριο λόγο στον ελεύθερο χρόνο των επισκεπτών –όχι των μαθητών– με εκπαιδευτικές διαδικασίες μη-τυπικής εκπαίδευσης.²

4.2.1 Η μάθηση μέσα από τα αντικείμενα σε μουσειακούς χώρους

Τα μουσειακά αντικείμενα κατέχουν όλες τις εκπαιδευτικές αξίες των πραγματικών αντικειμένων, οι οποίες αναγνωρίστηκαν πολύ πρώιμα στην παιδαγωγική, γεγονός το οποίο συνέβαλε στην αναγνώριση των μουσείων ως σημαντικών εξωσχολικών χώρων μάθησης. Η μάθηση μέσα από τα αντικείμενα κινητοποιεί τις αισθήσεις, εξασκεί την παρατήρηση και την αντίληψη με διαδικασίες διαφορετικές από αυτές του γραπτού λόγου, με έμφαση στην απόκτηση εμπειριών μέσα από τις αισθήσεις.

Το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού εκφράστηκε πολύ πρώιμα και συνδέθηκε με τις δυνατότητες αντίληψης του κόσμου μέσω των αισθήσεων ως βασική παράμετρος για την απόκτηση της γνώσης. Κατά τον πρώιμο μεσαίωνα ο Θωμάς Ακινάτης και αργότερα κατά τον 16ο έως τον 18ο αιώνα οι θεωρητικές προσεγγίσεις του Francis Bacon (1561-1626), του Amos Comenius (1592-1670), του John Locke (1632-1704) και του Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) εστιάζουν στην αξία εμπειρικής βίωσης της πραγματικότητας μέσα από τη φύση και τον υλικό πολιτισμό, την εναργή κατανόηση που βασίζεται στην προσωπική επαφή και εμπειρία, την αρχή της εποπτείας με τη συμμετοχή των αισθήσεων (Hooper-Greenhill 1994a: 25-27, Parmentier 2007, Vogt 2008, Viereggs 2008). Η σημασία της άμεσης επαφής με τον κόσμο υποστηρίζεται και αργότερα από τον Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Στον κόσμο των μουσείων η εκπαιδευτική αξία των αντικειμένων αποκτά ιδιαίτερη σημασία κατά τον 19ο και 20ό αιώνα, καθώς στηρίζει τη διαμόρφωση της ιδιαίτερης εκπαιδευτικής φυσιογνωμίας τους και της σημασίας τους για τη σχολική εκπαίδευση. Με αυτό το σκεπτικό, στις αρχές 20ού αιώνα δημιουργούνται συλλογές σε άμεση σύνδεση με εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και μουσεία με εκπαιδευτικούς στόχους (Hooper-Greenhill 1994a: 16-24, Hooper-Greenhill 1994b: 230-232, Sauter 1994: 101-126, König 2002: 16-28). Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης δίνει βασική ώθηση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των αντικειμένων και υποστηρίζει ταυτόχρονα την εκπαιδευτική αξία των μουσείων. Εκπρόσωποι όπως η Ellen Key (1849-1926) και ο John Dewey (1859-1952) που επιδιώκουν τη σύνδεση του σχολείου με τη καθημερινότητα των μαθητών

και την ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ του παιδιού και του κόσμου των αντικειμένων, αναγνωρίζουν τη συμβολή που μπορεί να έχουν επισκέψεις μουσείων στον εμπλουτισμό των σχολικών προγραμμάτων (König 2002: 34-35, Sauter 1994: 287). Από την προοδευτική εκπαίδευση γεννιούνται και κάποιες από τις πρώτες πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση μουσειακών χώρων, όπως συμβαίνει με τις προσπάθειες του διευθυντή της Πινακοθήκης του Αμβούργου A. Lichtwark (1852-1914) στο πλαίσιο της κίνησης της καλλιτεχνικής αγωγής που διοργανώνει επισκέψεις σχολείων στην Πινακοθήκη. Επίσης, ο G. Kerschensteiner (1854-1932), βασικός εκπρόσωπος του σχολείου της εργασίας που εφαρμόζει τις θέσεις του στη δημιουργία εκπαιδευτικών εκθέσεων στο παράδειγμα του Τεχνικού Μουσείου στο Μόναχο. Αυτός είναι εξάλλου που υποστηρίζει τη λειτουργία της μουσειακής έκθεσης ως ένα «κρυμμένο» αναλυτικό πρόγραμμα και αναδεικνύει τη μάθηση «όχι στη σκιά των αντικειμένων όπως στο σχολείο με τα βιβλία, αλλά με τα ίδια τα αντικείμενα» (König 2002: 34-35). Τα παραπάνω προσδιορίζουν σταδιακά τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της μουσειοπαιδαγωγικής και τη διαμόρφωση της μουσειοπαιδαγωγικής μεθοδολογίας, αρχικά τουλάχιστον με αποκλειστική ομάδα στόχου τις σχολικές ομάδες.

Ωστόσο, η αξία των αντικειμένων στη μάθηση αποκτά νέες διαστάσεις από το 1990 και μετά, όταν καλείται να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις συνθήκες που διαμορφώνονται από την επέκταση χρήσης των ψηφιακών μέσων στην καθημερινή ζωή που έχουν ως αποτέλεσμα την απώλεια της εμπειρίας της πραγματικότητας μέσω των αισθήσεων αλλά και τη διαφοροποιημένη πρόσληψή της (Beck 1994: 89-90, Zacharias 1995: 73-79). Παράλληλα τα αντικείμενα θεωρούνται σημαντικά, γιατί καθώς οι μαθητές έχουν συνηθίσει να βιώνουν έναν οπτικό πολιτισμό, διευκολύνονται στην προσέγγιση της γνώσης μέσα από τα πραγματικά αντικείμενα, περισσότερο από όσο με τον λόγο. Τα αντικείμενα δημιουργούν δηλαδή διασυνδέσεις ανάμεσα στον μουσειακό, στον πραγματικό και στον ψηφιακό κόσμο (Vieberg 2008).

Η εκπαιδευτική σημασία των αντικειμένων είναι αυτή που χαρακτηρίζει τη μάθηση στο μουσείο και την αντιδιαστέλλει με τη σχολική, βασίζεται στη συνολικότητα της εμπειρίας με τη συμμετοχή των αισθήσεων και στην αξιοποίησή τους ως περιεχόμενα της αντίληψης, ως σημεία της γνώσης και ως εργαλεία έκφρασης (Beck 1994: 88). Ειδικότερα για τα μουσειακά αντικείμενα διακρίνονται τέσσερις εκπαιδευτικές αξίες που είναι σκόπιμο να αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική τους επεξεργασία:

- *Υλικότητα*: η υλική διάσταση των αντικειμένων μπορεί να υποστηρίξει διαδικασίες μάθησης μέσα από την προσωπική εμπειρία και την αντίληψη των αισθήσεων. Συνδέεται με την εποπτικότητα, την άμεση θέαση που στηρίζει την αντίληψη, συνδυάζεται με συλλογισμούς, δεν προϋποθέτει ειδικές γνώσεις και προσφέρει δημιουργικά ερεθίσματα που στηρίζουν τη μνήμη.
- *Αυθεντικότητα*: τα μουσειακά αντικείμενα είναι τα αυθεντικά αντικείμενα που έχουν διασωθεί από το παρελθόν για αυτό και δημιουργούν απτούς συνδέσμους με αυτό. Μετέχουν στο παρελθόν και στο παρόν, για αυτό μπορεί να αποτελέσουν έναυσμα για φανταστικά ταξίδια στον χώρο και στον χρόνο, καθώς και ερεθίσματα για ιστορικά βιώματα και προσωπικές ερμηνείες.
- *Ευρύτητα*: τα μουσειακά αντικείμενα χαρακτηρίζονται από ευρύτητα σε ό,τι αφορά τα διαφορετικά είδη πληροφοριών και αφηγήσεων που συνδέονται με αυτά. Μπορούν να αξιοποιηθούν για διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, για ευέλικτες «ανοιχτές» μαθησιακές διαδικασίες και να υπηρέτησουν διαφοροποιημένους στόχους σχετικούς με την ιστορική μάθηση, τις φυσικές επιστήμες, την τεχνολογία, την αισθητική αγωγή, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κλπ.
- *Αισθητική*: Η αισθητική αξία των μουσειακών αντικειμένων σχετίζεται τόσο με την ίδια την υπόσταση των τρισδιάστατων αντικειμένων και την αντίληψή τους μέσω των αισθήσεων όσο και με τις δημιουργικές υλικές-αισθητικές δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν με αφορμή αυτά. Εξάλλου η διδακτική σημασία των αντικειμένων συνίσταται τόσο στα περιεχόμενα που συνδέονται με αυτά όσο και στους τρόπους προσέγγισής τους (Μπούνια & Νικονάνου 2008).

Η αισθητική εμπειρία των επισκεπτών/μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στα μουσειακά αντικείμενα αλλά στο σύνολο του εκθεσιακού χώρου και των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα αντικείμενα διαμέσου της εκθεσιακής διαμόρφωσης. Τα μουσειακά αντικείμενα εκτίθενται στις μουσειακές εκθέσεις, οι οποίες συγκροτούνται από ένα σύνολο στοιχείων και ερμηνευτικών συστημάτων που αναπτύσσονται στον χώρο.³ Το σύνολο του μουσειακού χώρου αντιμετωπίζεται από τη μουσειοπαιδαγωγική ως περιβάλλον μάθησης και εμπειρίας που διαφοροποιείται από τη σχολική αίθουσα αναδεικνύοντας ένα πλήθος διαφορετικών δυνατοτήτων προσέγγισης της πραγματικότητας όχι μόνον εξαιτίας της ύπαρξης αντικειμένων αλλά και εξαιτίας της οργάνωσής τους σε ένα σύστημα με στόχο την επικοινωνία και τη μόρφωση.⁴ Ο χώρος αποτελεί βασικό παράγοντα για τη μουσειακή εμπειρία των επισκεπτών, τόσο για τους επισκέπτες, που πραγματοποιούν μια επίσκεψη χωρίς ειδική μουσειοπαιδαγωγική υποστήριξη, όσο και για τις οργανωμένες ομάδες που συμμετέχουν

σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα οι σχολικές ομάδες (Falk & Dierking 1992, 2000). Ο μουσειακός χώρος είναι ο «καμβάς» πάνω στον οποίο διαμορφώνονται τα εκπαιδευτικά σενάρια, παρέχει δυνατότητες αλλά ταυτόχρονα θέτει και συγκεκριμένους περιορισμούς στη διεξαγωγή μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Νικονάνου 2010).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι το μουσείο μπορεί να παρέχει εξαιρετικές δυνατότητες επέκτασης και εμπλουτισμού της σχολικής μάθησης προσφέροντας εμπειρίες από «πρώτο χέρι» που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές, διανοητικά, σωματικά και ψυχικά, και οδηγούν στη δόμηση των προσωπικών τους νοημάτων κατά την ανακάλυψη της πραγματικότητας.

4.2.2 Μουσείο: Χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης

Τα μουσεία είναι χώροι μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης⁵ που απευθύνονται στον ελεύθερο χρόνο του συνόλου της κοινωνίας επιδιώκοντας να αποτελέσουν χώρους επικοινωνίας, έμπνευσης και δημιουργίας «από την πολύ αρχή και δια βίου» (Zacharias 2007: 36).⁶ Ο ανταγωνισμός των μουσείων με τις βιομηχανίες ελεύθερου χρόνου ως προϋπόθεση για την οικονομική τους επιβίωση συνέβαλε στην ανάδειξη της έννοιας της ψυχαγωγίας και της εμπειρίας. Η έννοια της εμπειρίας είχε αναγνωριστεί στη μουσειοπαιδαγωγική πολύ πρώιμα εξαιτίας της ύπαρξης αντικειμένων αλλά και της βαρύτητας που έχει δοθεί στη μάθηση μέσα από την πράξη. Ωστόσο, από τα τέλη του 1990 και μετά, η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη μουσειακή μάθηση, που κυριάρχησε στη θεωρητική μουσειοπαιδαγωγική συζήτηση (Hein 1998), οδήγησε σε μια νέα παιδαγωγική κατοχύρωση της εμπειρίας. Αποτέλεσμα ήταν η μετάβαση από το «μουσείο-ναό» στο μουσείο «χώρο μάθησης», για να ακολουθήσει το μουσείο «χώρος εμπειριών» (Wagner 2005: 11). Η άρρηκτη διασύνδεση ανάμεσα στη μάθηση και την ψυχαγωγία (Bäumler 2004 και 2007: 41-42) και την απόκτηση εμπειριών αποτέλεσαν κεντρικό στόχο των μουσειοπαιδαγωγικών εγχειρημάτων και των εκθεσιακών πρακτικών (Kaiser 2006: 51-54). Σε αυτό το πλαίσιο σημασία δόθηκε στον ανοιχτό, μη τυπικό χαρακτήρα της μουσειοπαιδαγωγικής (Vogt 2008) επηρεάζοντας και τις δραστηριότητες για τις σχολικές ομάδες. Όπως αναφέρουν οι Noschka-Roos και Teichmann (2007), στο «μουσείο χώρο εμπειρίας» υπάρχει μέριμνα για τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά του επισκέπτη/μαθητή, που θεωρείται συνεργάτης του.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι σχολικές επισκέψεις αποτελούν μια ειδική περίπτωση, καθώς οργανώνονται και πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και δεν έχουν τον χαρακτήρα του εθελοντικού. Αρχικά μάλιστα υπήρξε η πρόθεση να διαχωριστούν ως δύο διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων: αυτών που προσανατολίζονται σε διδακτικούς στόχους σε αντιστοιχία με τη σχολική παιδαγωγική και σε αυτούς που προσανατολίζονται στην παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και σε ανοιχτές μαθησιακές καταστάσεις. Ωστόσο, ο προσανατολισμός του μουσείου στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου έκανε τις θεωρητικές προσεγγίσεις της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου (Schmeer-Sturm 1990: 8) σημαντικές για τη μουσειοπαιδαγωγική και διαμόρφωσε σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική του φυσιογνωμία. Έτσι, αν και όταν μιλάμε για μουσείο-σχολείο αναφερόμαστε σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις, σημαντικό θεωρείται να μην θυσιάζονται χαρακτηριστικά της εθελοντικής μάθησης στο μουσείο, τόσο για την εδραίωση του ιδιαίτερου χαρακτήρα του όσο και ως απάντηση στον φόβο που συχνά έχει εκφραστεί για τη σχολικοποίηση της μουσειακής μάθησης και της αναίρεσης του μουσείου ως χώρου επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και έμπνευσης.

Ο χαρακτήρας της μάθησης στο μουσείο συνδέει τη μουσειοπαιδαγωγική και την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου με στοιχεία τα οποία θα μπορούν να αξιοποιηθούν και σε σχολικές επισκέψεις, όπως (Νικονάνου 2002):

- ευέλικτη και ελεύθερη διάθεση χρόνου,
- προαιρετικός χαρακτήρας,
- απουσία καταναγκασμού (πίεση επίδοσης),
- δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διάφορες προσφορές,
- ικανότητα αποφάσεων (δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού),
- προσωπική πρωτοβουλία (η δράση από προσωπικά κίνητρα και ενδιαφέροντα).

Παράλληλα, ο πολυσύνθετος και πολυεπίπεδος χαρακτήρας της μάθησης στο μουσείο που υποστηρίζεται από την Hooper-Greenhill (2007), σύμφωνα με τα Generic Learning Outcomes, συνηγορεί υπέρ της διευρυμένης και ανοιχτής προσέγγισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και για τις σχολικές ομάδες (κεφ. 2). Με άλλα λόγια οι σχολικές ομάδες μπορούν μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου να στοχεύουν όχι μόνο στη γνώση και κατανόηση επιλεγμένων περιεχομένων αλλά και στην ψυχαγωγία, την έμπνευση

και τη δημιουργικότητα, στην απόκτηση δεξιοτήτων, απόψεων, αξιών αλλά και κινήτρων για δράση, αλλαγές συμπεριφοράς και εξέλιξη.

Εξάλλου μία από τις βασικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη μάθηση στο σχολείο και στο μουσείο αφορά και τα κίνητρα των μαθητών, τα οποία στο μεν σχολείο είναι κυρίως εξωτερικά, όπως η βαθμολογία, ενώ στο μουσείο εσωτερικά, καθώς συνδέονται με τη θετικό βίωμα της μαθησιακής διαδικασίας (Lewalter 2012). Σε αυτό συμβάλλουν οι δυνατότητες αυτοκαθοριζόμενης μάθησης που προσφέρονται στο μουσείο, οι βιωματικές μέθοδοι και η προώθηση της προσωπικής δημιουργικότητας, καθώς και η δυνατότητα συνεργασίας σε ομάδες και η προώθηση της κοινής πράξης. Επίσης, τα ίδια τα μουσειακά αντικείμενα αλλά και ο μουσειακός χώρος, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως, παρέχουν δυνατότητες για ανοιχτές και διαθεματικές προσεγγίσεις, για εναλλακτικές αφηγήσεις και τελικά για τη δόμηση ατομικών νοημάτων. Έτσι, περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος που συχνά γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές ως αφηρημένες αλλά και κλειστές έννοιες στο σχολείο, μπορούν στο μουσείο να γίνουν χειροπιαστά (Lewalter 2012), να προσεγγιστούν από διαφορετικές οπτικές και να αποκτήσουν νέες διαστάσεις που να τους εμπλέκουν προσωπικά.

Από τα παραπάνω προκύπτουν ορισμένα βασικά θέματα συζήτησης ως προς τις σχέσεις μουσείου-σχολείου: Ποιά η θέση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου στον μουσειοπαιδαγωγικό σχεδιασμό; Κατά πόσο ένας αυστηρός προσανατολισμός σε αυτό μπορεί να εξαντλήσει τις διευρυνμένες και ανοιχτές δυνατότητες μάθησης μέσα από τα αντικείμενα; Μπορούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που είναι άμεσα συνδεδεμένες με το αναλυτικό πρόγραμμα να διατηρήσουν χαρακτηριστικά της μη τυπικής μάθησης των μουσείων όπως αυτά περιγράφει παραπάνω; Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν προσανατολίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορούν να βρουν ανταπόκριση στις επιθυμίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών;

4.3 Περιεχόμενα μάθησης και αναλυτικά προγράμματα

Η συζήτηση για τη σχέση μουσείου-σχολείου αφορά σε μεγάλο βαθμό τη θέση και τον ρόλο που παίζουν τα αναλυτικά προγράμματα στον σχεδιασμό των μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων. Το πεδίο αυτό είναι πολύ ανοιχτό, καθώς εκτός από τις διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται θεωρητικά, αναπτύσσονται και συγκεκριμένες πολιτικές, είτε εθνικές είτε μουσειακές, οι οποίες πάλι διαφοροποιούνται με τη σειρά τους στο πέρασμα του χρόνου και με την αλλαγή των συνθηκών.

Ο King (2007), αναφερόμενος κυρίως στο παράδειγμα των Η.Π.Α., υποστηρίζει ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ μουσείων και σχολείων βασίζονται στην τυποποίηση της σχολικής μάθησης με την επιστροφή στη σχολική στοχοθεσία των 3R (wRiting, Reading, aRithmetics), στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά, και στην αξιολόγησή τους. Η επικέντρωση σε αυτούς τους γνωστικούς στόχους είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην βρίσκουν ελκυστική μια επίσκεψη σε ένα μουσείο, καθώς δεν θα μπορούσε να βοηθήσει την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, τα μουσεία αναγκάστηκαν, λόγω και του αυξανόμενου μεταξύ τους ανταγωνισμού και της σύνδεσής τους με την αγορά, να προσφέρουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για σχολικές ομάδες προσανατολισμένες στα αναλυτικά προγράμματα. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να δικαιολογήσουν τη συμμετοχή τους σε αυτά, καθώς θα τους βοηθούσαν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα η μουσειακή μάθηση θα αποτελεί αντίβαρο στον μονόπλευρο προσανατολισμό σε γνωστικούς στόχους.⁷ Εξάλλου, συχνά παρατηρείται ότι μαθητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο ανταποκρίνονται πολύ θετικά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε μουσειακούς χώρους, ενώ αντίθετα σε ορισμένες περιπτώσεις άριστοι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις «ανοιχτές» εκπαιδευτικές διαδικασίες που υλοποιούνται σε μουσεία.

Επίσης, ο Black (2009: 196-217) αναφέρει ότι ο προσανατολισμός των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου αποτελεί μια συμβατότητα που καλείται να εκπληρώσει και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του σχολικού μαθήματος· αυτό ωστόσο δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία όσο η απόκτηση μιας ευχάριστης και αξιοσημείων εμπειρίας από τους μαθητές.

Αντίθετα η Marx (2012a), αναφερόμενη στη Γερμανία, επισημαίνει την απομάκρυνση από τα αναλυτικά προγράμματα από το 1980 ως αντίδραση στον διδακτισμό, ενώ αναφέρεται στην τάση να δοθεί έμφαση στην εμπειρία παράλληλα με την τάση να αξιοποιηθούν περισσότερο τα μουσεία για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των σχολείων από το 2000 και μετά. Και αυτή ωστόσο καταλήγει ότι τα αναλυτικά προγράμματα είναι χρήσιμο να λαμβάνονται υπόψη κατά τον μουσειοπαιδαγωγικό σχεδιασμό, αλλά ένα πρόγραμμα στο μουσείο δεν θα έπρεπε να είναι μόνο μια επέκταση του σχολικού μαθήματος. Σε παρόμοια κατεύθυνση ο Seifert (2012) υποστηρίζει ότι ο βασικός στόχος για τη συνεργασία μουσείου και σχολείου είναι να στηρίζει το κάθε

ίδρυμα τη διαφορετικότητά του στη μεταξύ τους συνεύρεση: τα μουσεία δεν πρέπει να γίνουν σχολεία, αλλά δεν μπορούν και να αγνοούν βασικές αρχές της σχολικής μάθησης και της σχολικής πραγματικότητας.

Στην Ελλάδα αντίστοιχα η μουσειοπαιδαγωγική μόνο περιορισμένα έχει στραφεί στα αναλυτικά προγράμματα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, σε μεγάλο βαθμό μέχρι και σήμερα, διατηρούν μια χαλαρή σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα των αντίστοιχων σχολικών τάξεων. Μπορεί, για παράδειγμα, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την κλασική αρχαιότητα να προτείνεται για επεξεργασία στη Δ' Δημοτικού ή αντίστοιχα στην Α' Γυμνασίου, επειδή στο μάθημα της ιστορίας αυτών των τάξεων διδάσκεται η συγκεκριμένη ιστορική περίοδος.⁸ Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται με γνώμονα το αναλυτικό πρόγραμμα. Πολύ περισσότερο η διασύνδεση αφορά τον προσδιορισμό των γνώσεων που ήδη κατέχουν οι μαθητές και ενδεχομένως εμπλουτίζουν με την εμπειρία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ακόμη και στην περίπτωση του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ», μια συνεργασία του Υπουργείου Πολιτισμού με το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο στόχευε στη συνεργασία μεταξύ μουσείων και σχολείων και ο εκπαιδευτικός της τάξης είχε στην ευθύνη του την όλη διεξαγωγή των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων (βλ. [κεφ. 9](#)), η σύνδεση με τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα υπήρξε πολύ χαλαρή (Νικονάνου 2002).

Σε μια προσπάθεια να δούμε το θέμα της θέσης και του ρόλου των αναλυτικών προγραμμάτων στον μουσειοπαιδαγωγικό σχεδιασμό για τις σχολικές ομάδες μπορούμε να διακρίνουμε δύο τάσεις:

α. Αυτήν που προσανατολίζεται στην ισχυρή διασύνδεση με τα αναλυτικά προγράμματα, ώστε η επίσκεψη στα μουσεία να συμπληρώνει εποικοδομητικά τα περιεχόμενα της σχολικής μάθησης, να τα επεκτείνει και να τα εμπλουτίζει τόσο με διαφορετικές θεματικές όσο και με διαφορετικές μεθόδους επεξεργασίας τους. Σε αυτήν την περίπτωση εκτός του ότι τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα γίνονται περισσότερο ελκυστικά για τους εκπαιδευτικούς, απαιτούν στις περισσότερες περιπτώσεις την ενεργή συμμετοχή τους στη διεξαγωγή τους, ενδεχομένως και στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων, κυρίως σε ό,τι αφορά δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη που θεωρούνται απαραίτητο στάδιο της συνολικής διεξαγωγής.

β. Αυτήν που εξετάζει τα αναλυτικά προγράμματα ως έναν τρόπο προσδιορισμού χαρακτηριστικών των ομάδων στόχου σε ό,τι αφορά το γνωστικό τους κυρίως επίπεδο, αλλά τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που υλοποιούνται δεν αποσκοπούν στην υπέρβαση συγκεκριμένων στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων, συχνά με αποτέλεσμα να τα υπερβαίνουν. Τα περιεχόμενα των προγραμμάτων αυτών προκύπτουν αποκλειστικά από τις συλλογές των μουσείων. Σε αυτήν την περίπτωση πρόκειται για εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται από μουσειοπαιδαγωγούς κατά τη διάρκεια μιας μοναδικής επίσκεψης.

Στην ίδια κατεύθυνση η Schmeer-Sturm (1990) υποστηρίζει ότι μπορούμε να μιλήσουμε για δύο διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών προγραμμάτων: αυτές που προσανατολίζονται στη διδακτική των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος και αυτές που προσανατολίζονται στον ελεύθερο χρόνο και περισσότερο στη λειτουργία του μουσείου ως χώρου μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως αυτός παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο, αυτός ο διαχωρισμός σήμερα δεν είναι απόλυτα δικαιολογημένος, όπως θα φανεί στη συνέχεια από τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται. Τα όρια είναι αρκετά ρευστά, ενώ παράλληλα η κάθε μία διαφορετική προσέγγιση δικαιούται να έχει θέση στην εκπαιδευτική πολιτική ενός μουσείου. Η αποκλειστική σύνδεση των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων με σχολικούς στόχους και το αναλυτικό πρόγραμμα, ως η μοναδική πιθανότητα αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δυναμικού των μουσείων από σχολικές ομάδες, δεν είναι επαρκής και έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μπορούν να αντιμετωπίσουν το μουσείο ως έναν χώρο ελεύθερου χρόνου (Jürgensen 1995). Επιπλέον, ο προσανατολισμός στα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να παρέχει δυνατότητες διασύνδεσης περισσότερων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μεταξύ τους, ώστε να μην μεταφερθεί στο μουσείο ο κατακερματισμός της γνώσης σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως συμβαίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα. Φυσικά η παραπάνω συζήτηση σχετίζεται και με το είδος των αναλυτικών προγραμμάτων που υπάρχει σε κάθε χώρα. Κλειστά αναλυτικά προγράμματα αφήνουν συνήθως μικρές πιθανότητες λειτουργικής ένταξης μιας μουσειακής επίσκεψης, ενώ παράλληλα θα πρέπει να μην ξεχνάμε ότι η μουσειοπαιδαγωγική οφείλει να προσφέρει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές καταστάσεις και εμπειρίες που τα περιεχόμενα και οι τρόποι προσέγγισής τους να λειτουργούν νεωτεριστικά και ανανεωτικά για τη σχολική ζωή (Weschenfelder & Zacharias 1992:131). Με βάση τα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τις απόψεις παιδιών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση στα μουσεία (Groundwater-Smith & Kelly 2003 στο Black 2007: 209) σημαντικοί αναδεικνύονται οι παρακάτω παράγοντες:

- γνωστικοί (ευκαιρίες για ερωτήσεις, απτικές δραστηριότητες, εξέταση αντικειμένων, αναζήτηση πληροφοριών, αισθήσεις),

- πρακτικοί (ασφάλεια και άνεση, ελεύθερη μετακίνηση, φιλικοί και κατάλληλοι για την ηλικία τους χώροι),
- κοινωνικοί (μαθαίνουν μαζί με φίλους τους, επίσκεψη ως κοινωνική έξοδος),
- συναισθηματικοί (συναισθηματική εμπλοκή αλλά όχι καταναγκασμός).

Συνοψίζοντας, ανεξάρτητα από τη σχέση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων με το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν θα πρέπει να παραμελούνται, αλλά αντίθετα να εντάσσονται λειτουργικά μέσα στον κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο, όπως αυτά αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, ώστε να μην μετατρέπεται το μουσείο σε σχολείο, ακόμη και αν στοχεύει στην εξυπηρέτηση στόχων του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Εξάλλου, η αξιοποίηση διαθεματικών προσεγγίσεων είναι χαρακτηριστικό της μουσειακής μάθησης και επιθυμητός στόχος και της σχολικής εκπαίδευσης.

4.4 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Στο πλαίσιο της συνεργασίας μουσείου-σχολείου αναπτύσσεται μεγάλη ποικιλία διαφορετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στο μουσείο ή/και στο σχολείο από μουσειοπαιδαγωγούς ή τους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων. Ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας διαμορφώνεται και το εκάστοτε πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στα δύο ιδρύματα. Στη συνέχεια επιχειρείται η εξέταση των διαφορετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με έμφαση στα παιδαγωγικά τους χαρακτηριστικά, στη στοχοθεσία, στις συνθήκες και προϋποθέσεις υλοποίησης και μορφών συνεργασίας που απαιτούνται. Διακρίνονται δύο γενικές κατηγορίες οι οποίες και αναλύονται διεξοδικά: οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιούν τα μουσεία και αυτές που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

4.4.1 Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων

Σε αυτήν τη γενική κατηγορία εμπίπτουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τα μουσεία, γνωστά και ως εκπαιδευτικά προγράμματα. Πρόκειται για την πιο διαδεδομένη επικοινωνιακή πρακτική ανάμεσα στους δύο φορείς, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Εκπαιδευτικά προγράμματα αναφέρονται στις μόνιμες εκθέσεις των μουσείων, ενώ προγράμματα υλοποιούνται και με αφορμή περιοδικές εκθέσεις ή άλλες επετειακές αφορμές. Σε μουσεία που δίνουν βαρύτητα στην ανάπτυξη στενών σχέσεων με τις σχολικές ομάδες και αναπτύσσουν μια διευρυμένη εκπαιδευτική πολιτική, γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν παροχές για όλες τις διαφορετικές σχολικές τάξεις.

Τα ελληνικά μουσεία προσφέρουν εδώ και δύο δεκαετίες εκπαιδευτικά προγράμματα με αυτήν τη μορφή, στις περισσότερες περιπτώσεις για τις μόνιμες συλλογές τους και σπανιότερα για περιοδικές εκθέσεις ή επετειακούς εορτασμούς (ΥΠΠΟ 2002). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες θεωρούνται λίγο πολύ πλέον απαραίτητα για κάθε ελληνικό μουσείο, ανάλογα βέβαια πάντα με τις οικονομικές του δυνατότητες και την ύπαρξη ειδικευμένου προσωπικού. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτής της μορφής ταυτίζονται σε τέτοιο βαθμό με την εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών μουσείων, που αντίστοιχα ονομάζονται και τα αρμόδια τμήματα στα μουσεία, δηλαδή Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Μουσεία που διαθέτουν Τμήματα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων,⁹ όπως το [Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο](#), το [Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού](#) (τελευταία επίσκεψη 20/8/2015), προσφέρουν μια ποικιλία διαφορετικών θεματικών για τις σχολικές ομάδες. Μικρότερα μουσεία, κυρίως εκτός των αστικών κέντρων, προσφέρουν ένα ή δύο διαφορετικά προγράμματα κυρίως εξαιτίας της μη επαρκούς στελέχωσης. Σε ό,τι αφορά τα θέματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αυτά μπορεί να αναφέρονται σε μια γενική εικόνα της μουσειακής συλλογής, συνήθως σε μικρά μουσεία ή σε μουσεία που έχουν μόνο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σε περίπτωση που προσφέρονται περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, αναπτύσσονται πιο εξειδικευμένα θέματα είτε με βάση ενδιαφέροντα συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων είτε με βάση θεματικές που προκύπτουν από τις επιμέρους ενότητες των εκθεσιακών συλλογών. Σε κάθε μια από τις παραπάνω περιπτώσεις βασική αρχή για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η «επιλογή» και η «αφαίρεση». Δεν είναι στόχος να προσεγγίσουν οι μαθητές το σύνολο των μουσειακών αντικειμένων που εμπίπτουν σε μια θεματική ενότητα. Σημαντικό είναι να προσεγγίσουν παραδειγματικά επιλεγμένα εκθέματα, τα οποία να έχουν τη δυνατότητα να τα επεξεργαστούν σε βάθος και να διαμορφώσουν μια προσωπική άποψη. Το ίδιο ισχύει και για τις διαφορετικές θεματικές, τα διαφορετικά περιεχόμενα που επεξεργάζονται οι μαθητές σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, η ηλικιακή ομάδα αποτελεί πάντα την αφετηρία για αυτές τις επιλογές:¹⁰ σημαντικό

είναι να μπορούν να εμβαθύνουν σε επιλεγμένα αντικείμενα και θέματα, χωρίς όμως να είναι αυτό τόσο περιορισμένο ώστε να καταλήξει βαρετό.

Ποια είναι όμως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για σχολικές τάξεις; Γενικά ο όρος εκπαιδευτικά προγράμματα χρησιμοποιείται στην ελληνική πραγματικότητα για να περιγράψει οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που στοχεύουν σε συγκεκριμένες ομάδες κοινού, ως επί το πλείστον σχολικές ομάδες, κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιείται επεξεργασία επιλεγμένων μουσειακών αντικειμένων και εκθεσιακών θεματικών με συγκεκριμένες μεθόδους και μορφές εργασίας και επικοινωνίας. Ο σχεδιασμός τους, καθώς καλείται να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητικού κοινού, για το οποίο δεν είναι σχεδιασμένες οι μουσειακές εκθέσεις, απαιτεί συχνά την παραγωγή εποπτικού υλικού, όπως κατόψεις, φωτογραφίες, σχέδια, σκίτσα, το οποίο συμπληρώνει το ερμηνευτικό υλικό της έκθεσης και άλλου συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού, όπως φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων, ώστε να διευκολυνθεί η διανοητική και συναισθηματική προσέγγιση του μουσειακού χώρου από τις εκάστοτε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, αλλά και να μπορέσουν να εφαρμοστούν συγκεκριμένες μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι, όπως π.χ. η εξερεύνηση.

Οι εκπαιδευτικές αυτές δραστηριότητες διεξάγονται από το ειδικευμένο προσωπικό των μουσείων, εμψυχωτές ή/και μουσειοπαιδαγωγούς. Διαφοροποιούνται από τις απλές ξεναγήσεις-περιηγήσεις (χωρίς να αποκλείεται να υπάρχουν και αυτές ως τμήμα τους), καθώς αναπτύσσονται σε διαφορετικά στάδια και αξιοποιούν περισσότερες μεθόδους προσέγγισης (κεφ. 3). Σε μια προσπάθεια γενίκευσης των σταδίων που ακολουθούνται συνήθως στα εκπαιδευτικά προγράμματα, διακρίνονται τα παρακάτω (Νικονάνου 2010):

Α. Εμπύκνωση για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και ενημέρωση για το μουσείο και τη θεματική του εκπαιδευτικού προγράμματος, συνήθως με την εφαρμογή της μεθόδου της αφήγησης ή της μαιευτικής. Το στάδιο αυτό μπορεί να λαμβάνει χώρα στη μουσειακή έκθεση ή σε χώρο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και συχνά υποστηρίζεται από τη χρήση εποπτικού και άλλου εκπαιδευτικού υλικού (Εικόνα 4.1).

Β. Προσέγγιση εκθεμάτων και ερμηνευτικού υλικού μέσα στην έκθεση. Στο στάδιο αυτό μπορεί να εφαρμόζεται η μέθοδος της αφήγησης, της μαιευτικής ή της αποκαλυπτικής μεθόδου, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, δηλαδή την ξενάγηση, τη συζήτηση ή την εξερεύνηση. Συχνά μάλιστα η προσέγγιση των εκθεμάτων μπορεί να χωρίζεται σε δύο επιμέρους στάδια, το ένα με συζήτηση και το επόμενο με την εξερεύνηση. Στην περίπτωση της εξερεύνησης χρησιμοποιούνται φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων (βλ. κεφ. 9) και εφαρμόζεται συνήθως η ομαδική εργασία (Εικόνα 4.2).

Γ. Εφαρμογή βιωματικών μεθόδων προσέγγισης των θεματικών του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή σε υλικές-εικαστικές, μουσικές, θεατρικές δραστηριότητες κ.ο.κ. (Εικόνα 4.3, 4.4).



Εικόνα 4.1 Εμφύχωση στο Αρχαιολογικό Μουσείο Μυτιλήνης (Φωτό: Ν.Ν.).



Εικόνα 4.2 Προσέγγιση εκθεμάτων στο Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (Φωτό: Ν.Ν.).



Εικόνα 4.3 Εργαστήριο στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης (Φωτό: Ν.Ν.).



Εικόνα 4.4 Εργαστήριο στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (Φωτό: Ν.Ν.).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να επιδιώκει την ενεργητική στάση των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την προώθηση πρωτοβουλιών, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, την απόκτηση γνώσεων και τη διευκόλυνση δόμησης ατομικών νοημάτων, τη συμμετοχή των αισθήσεων, την ψυχαγωγία και την προσωπική δημιουργική έκφραση κ.ο.κ. Κεντρικός άξονας της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αξιοποίηση των μουσειακών αντικειμένων και του μουσειακού χώρου, καθώς και η αξιοποίηση του «ανοιχτού» χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας. Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα τίθενται σπάνια στην υπηρεσία στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων και συνήθως προκαλούν μεμονωμένη επαφή με τον χώρο του μουσείου. Κυρίαρχος σκοπός είναι οι συμμετέχοντες μαθητές να αποκτήσουν μια θετικά αξιομνημόνευτη εμπειρία από τον μουσειακό χώρο.

Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα απευθύνονται σε διαφορετικές κάθε φορά σχολικές τάξεις και βαθμίδες εκπαίδευσης. Συνήθως διακρίνονται οι εξής ομάδες: α. παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Νηπιαγωγείο, Α΄, Β΄ Δημοτικού και Γ΄ Δημοτικού), β. μαθητές Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, γ. Μαθητές Γυμνασίου και δ. Μαθητές Λυκείου, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται μικρές μετατοπίσεις των ηλικιακών ορίων. Στην ελληνική μουσειοπαιδαγωγική πραγματικότητα τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπάνια απευθύνονται σε παιδιά Νηπιαγωγείου ή μαθητές Λυκείου, με τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού να είναι οι πιο προνομιούχες.

Τα προγράμματα προσαρμόζουν στις ιδιαιτερότητες της κάθε ηλικιακής ομάδας τα περιεχόμενα, τις μεθόδους και τις μορφές εργασίας. Ειδικά για τις ομάδες νηπίων σημαντική κρίνεται η συνεργασία ανάμεσα σε νηπιαγωγούς και μουσειοπαιδαγωγούς αλλά και με τους γονείς (Marx 2012b). Για όλες τις ομάδες αλλά ειδικότερα για τα νήπια και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σημαντικό είναι να παρέχεται στα παιδιά κατά τη διάρκεια της επίσκεψης χρόνος και χώρος, ώστε με βάση τους δικούς τους ρυθμούς και τις ανάγκες να ασχοληθούν, περισσότερο ή λιγότερο, με τα αντικείμενα (Ruempler-Wenk 2012). Όπως και με μεγαλύτερα παιδιά, χρειάζεται να προβλέπονται δυνατότητες για να καθίσουν, γωνίες για να συγκεντρωθούν, χώροι για εργαστηριακές δραστηριότητες. Μία ιδιαιτερότητα αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι ότι πολύ περιορισμένα μπορεί να προσεγγίσει τα ερμηνευτικά βοηθήματα μιας έκθεσης σχεδιασμένης για ενήλικες. Για τα παιδιά από τη Γ΄ Δημοτικού και μετά τα εκθεσιακά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν υλικό για εξερεύνηση, γεγονός που μόνο περιορισμένα μπορεί να ισχύει για τα μικρότερα παιδιά με αποτέλεσμα να χρειάζεται συνήθως εμπλουτισμός των ερμηνευτικών μέσων της έκθεσης με εικόνες και άλλο εποπτικό υλικό. Τέλος, όπως αναφέρει η Kuttner (2012), για τα μικρά παιδιά θα πρέπει πάντα να υπάρχει μια μορφή πρακτικής δημιουργικής έκφρασης, συμμετοχή των αισθήσεων και εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας (Εικόνα 4.5).



Εικόνα 4.5 Απτικές δραστηριότητες για νήπια στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης (Φωτό: Ν.Ν.).

Ενδιαφέρον παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος για νήπια και πρώτη σχολική ηλικία είναι το πρόγραμμα [Παίζουμε ανασκαφή](#), στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού. Η εισαγωγή, το πρώτο στάδιο του προγράμματος, γίνεται με μια αφήγηση με τη χρήση γαντόκουκλων, στη συνέχεια συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι δραματοποίησης με θέμα τη στρωματογραφία, πραγματοποιούν τη δική τους ανασκαφή σε ειδικά σκάμματα στην αυλή του μουσείου και τέλος καταγράφουν και συντηρούν τα ευρήματα που έχουν ανασκάψει. Η μεθοδολογική ποικιλία με έμφαση στον βιωματικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες αυτής της ομάδας, όπως περιγράφηκαν παραπάνω (Φουρλίγκα κ.ά. 2004).

Εξάλλου, η μεθοδολογική ποικιλία, παράλληλα με βιωματικές μεθόδους προσέγγισης του μουσειακού υλικού, επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή των μαθητών γενικότερα και για αυτό είναι ένα ζητούμενο του σχεδιασμού, ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών, είναι ένα θετικό στοιχείο και για τους μεγαλύτερους μαθητές.

Για τους μαθητές Γυμνασίου τα προγράμματα διαφοροποιούνται από αυτά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού κυρίως στο εύρος της γνωστικής πληροφορίας που παρέχουν, ενώ τουλάχιστον στην Ελλάδα δεν φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη ηλικιακές ιδιαιτερότητες για την επιλογή διαφορετικών περιεχομένων. Οι μαθητές Λυκείου είναι εξαιρετικά σπάνιο να έχουν δυνατότητα συμμετοχής σε άλλου είδους δραστηριότητες πέρα από τις παραδοσιακές ξεναγήσεις στα ελληνικά μουσεία. Ωστόσο, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, υπάρχουν πρακτικές που μπορούν να εμπλέξουν και αυτές τις ομάδες ενεργά στην εκπαιδευτική προσέγγιση του μουσείου.

Σε οργανωτικό επίπεδο τα μουσεία κοινοποιούν τις παροχές τους στις σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν δηλώνουν την πρόθεση συμμετοχής τους στο μουσείο. Το μουσείο θα πρέπει να οργανώνει ένα πρόγραμμα σχολικών επισκέψεων και να διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (εμπνηχωτές, εποπτικό, εκπαιδευτικό υλικό, υλικά κατασκευών, δραματοποίη-

σης κλπ.). Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την οργάνωση της μετακίνησης των μαθητών προς και από το μουσείο. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες έχουν συνήθως διάρκεια 2 ωρών. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τον ρόλο του συνοδού που παρακολουθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χωρίς να υπάρχει η απαίτηση να συμμετέχουν ενεργά στη διεξαγωγή τους. Γενικότερα στο διαδίκτυο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αντλήσει από τους ιστότοπους των μουσείων πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρουν, τις θεματικές τους, για τα στάδια διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και για την οργάνωση της επίσκεψης, όπως για παράδειγμα στην ιστοσελίδα του [Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης](#).

Επιπλέον, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει υλικό με διδακτικές προτάσεις προετοιμασίας της επίσκεψης ή μετά-επεξεργασίας στη συνέχεια στη σχολική τάξη ή ακόμη αναμνηστικά έντυπα για τους μαθητές. Αν και δεν υπάρχουν συγκεκριμένα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με την υλοποίηση δραστηριοτήτων που προηγούνται ή έπονται της συμμετοχής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε γενικές γραμμές αυτό δεν αποτελεί τον κανόνα. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί εμψυχωτές να μεταβαίνουν στο σχολείο για την προετοιμασία της επίσκεψης.

4.4.2 Οι εκπαιδευτικοί ως ενορχηστρωτές

Εκτός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται εξ ολοκλήρου από τα μουσεία, υπάρχουν και άλλες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο μουσείο και το σχολείο με κοινό χαρακτηριστικό τους ότι αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν μόνοι τους τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο μουσείο, στο σχολείο ή και στα δύο. Τα μουσεία υποστηρίζουν αυτήν τη μορφή συνεργασίας με την παραγωγή αντίστοιχων εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως οι μουσειοσκευές και τα εκπαιδευτικά πακέτα (βλ. [κεφ. 9](#)). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ενορχηστρώσουν και να διεξάγουν με δική τους πρωτοβουλία ένα εκπαιδευτικό σενάριο, αξιοποιώντας το υλικό που τους παρέχεται από τα μουσεία. Σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η σύνδεση της εμπειρίας των μαθητών με τη σχολική πραγματικότητα είναι σε αυτές τις περιπτώσεις πιο στενή, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση, επιλέγοντας από διαφορετικές διδακτικές προτάσεις, να διαμορφώνει εκπαιδευτικά σενάρια που ανταποκρίνονται αρτιότερα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής του τάξης. Η σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα, ωστόσο, δεν είναι προϋπόθεση, αλλά προσδιορίζεται από τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού υλικού και ακολούθως από την εκπαιδευτική πολιτική του κάθε μουσείου. Στις περιπτώσεις του εκπαιδευτικού υλικού οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μουσεία και τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι εξίσου περιορισμένες και διαχειριστικές με αυτές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Δηλαδή ένας εκπαιδευτικός μπορεί να δανειστεί μια μουσειοσκευή ή ένα εκπαιδευτικό πακέτο χωρίς να δημιουργήσει απαραίτητα μια πιο στενή ή μακροχρόνια σχέση με το μουσείο.

Ωστόσο, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για να αναπτύξουν τις δικές τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες έχουν ως απώτερο στόχο όχι μόνο την ελάφρυνση του προσωπικού των μουσείων αλλά τη δημιουργία δυνατοτήτων για μια πιο εντατική και μόνιμη συνεργασία. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινούνται οι προσπάθειες των μουσείων να λειτουργήσουν ως εταίροι των σχολείων κυρίως με σκοπό την πιο λειτουργική τους ένταξη στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία, συχνά με την πρόθεση για υπηρέτηση στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Πρόκειται κυρίως για συνεργασίες που βασίζονται στη μέθοδο project, για σχέδια εργασίας ως μια ειδική μορφή εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων. Η πρακτική αυτή, αν και διαδεδομένη στο εξωτερικό (Φουρλίγκα κ.ά. 2002), κυρίως δε για δύσκολες ηλικιακές ομάδες όπως οι έφηβοι, δεν έχει βρει αντίστοιχη έκταση εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα.

Προγράμματα με τη μέθοδο project σε μουσεία απευθύνονται στις περισσότερες περιπτώσεις με σχολικές ομάδες καθώς προϋποθέτουν μια οργανωμένη ομάδα κοινού που επεξεργάζεται μια θεματική για μικρό ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Η εφαρμογή τους συμβάλλει στην ενδυνάμωση της σχέσης μουσείου-σχολείου παρέχοντας εναλλακτικές βιωματικές προσεγγίσεις της μουσειακής πραγματικότητας με «ανοιχτές εκβάσεις», στις οποίες οι συμμετέχοντες όχι μόνο κινητοποιούνται για δράση αλλά και για ενεργητική συνδιαμόρφωση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για επιλογή θεμάτων και περιεχομένων, στόχων και μεθόδων προσέγγισης. Η εφαρμογή της μεθόδου ανταποκρίνεται στη φύση της εργασίας των μουσείων, καθώς δίνει έμφαση στην έρευνα και ερμηνεία, στη συνεργασία και στη διεπιστημονικότητα με στόχο την κοινοποίηση στο κοινό. Επιπλέον, αξιοποιεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης στο μουσείο σχετικά με τα μουσειακά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα οι διαθεματικές προσεγγίσεις, αλλά υποστηρίζει τον εθελοντικό και αυτοκαθοριζόμενο χαρακτήρα της μουσειακής μάθησης και τη διάσταση του μουσείου ως χώρου μη τυπικής εκπαίδευσης.

Η συνεργασία των δυο φορέων για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία της μεθόδου project που στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία για τον εμπλουτισμό του σχολικού μαθήματος όπως υποστηρίχτηκε από τους βασικούς εκφραστές της τον J. Dewey και τον W. H. Kilpatrick (Röhrs 1990: 71-95).

Τα «project» αναπτύσσονται σε τρεις φάσεις (Frey 1986: 17-36, Χρυσafiδης 1994: 92-97):

α. φάση προβληματισμού, γνωριμίας με εξωσχολικούς φορείς (π.χ. μουσεία), ενημέρωσης για την επιλογή του θέματος και οργάνωσης του σχεδίου για την επεξεργασία του,

β. υλοποίηση ερευνητικών δραστηριοτήτων των ομάδων, αυτοαξιολόγηση και αναπροσαρμογές αρχικού σχεδιασμού,

γ. οργάνωση αποτελεσμάτων έρευνας και μορφών κοινοποίησής τους στο κοινό.

Ειδικότερα η μέθοδος project βασίζεται στην ομαδική εργασία με έναν κοινό στόχο, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και αλληλεγγύης μέσα σε ένα πλαίσιο ισότιμης συμμετοχής των μαθητευομένων στον σχεδιασμό και στη διεξαγωγή των επιμέρους δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ενορχηστρωτές της όλης διαδικασίας αλλά και ως ισότιμα μέλη συντονίζουν την ομάδα. Από την πλευρά του μουσείου είναι σκόπιμο να υπάρχουν άτομα που υποστηρίζουν μαθητές και εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, παρέχοντας ελεύθερη πρόσβαση στις εγκαταστάσεις του μουσείου –εκθεσιακούς χώρους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, βιβλιοθήκες κλπ.– αλλά και υλικό που μπορεί να βοηθήσει στην επεξεργασία των θεματικών που έχουν επιλέξει. Θετική είναι εξάλλου και η παροχή χώρων για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του σχεδίου εργασίας μέσα στο μουσείο, πράγμα που ενδυναμώνει τη σχέση των μαθητών με το μουσείο, αλλά και τους εξοικειώνει με τις μουσειακές λειτουργίες (ως ένας επιπλέον εκπαιδευτικός στόχος). Επίσης, σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή της είναι ο επαρκής χρόνος που πρέπει να διατεθεί στο μουσείο και στη σχολική τάξη για μια κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη και σφαιρική διερεύνηση των επιλεγμένων θεμάτων.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες με την εφαρμογή της μεθόδου project κινούνται στην κατεύθυνση της κονστрукτιβιστικής προσέγγισης στη μουσειακή μάθηση, καθώς υποστηρίζουν την έννοια της ενεργής συμμετοχής με έμφαση στα ατομικά βιώματα και προσφέρουν εναλλακτικές δυνατότητες επεξεργασίας της γνώσης και απόκτησης εμπειριών που συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, την πνευματική με τη χειρωνακτική εργασία. Επιπλέον, καθώς βασίζεται στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν τα περιεχόμενα που τους ενδιαφέρουν και τους τρόπους που θα τα επεξεργαστούν. Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης συμπεριλαμβάνονται διαλείμματα αλληλοενημέρωσης μεταξύ των ομάδων, με στόχο να διατηρείται η συνείδηση της κοινής πράξης για έναν σκοπό (Frey 1986, Χρυσafiδης 1994: 43-44). Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, τόσο εξαιτίας της «ανοιχτότητας» του εκπαιδευτικού χαρακτήρα όσο και της ισότιμης συμμετοχής των επισκεπτών, ανταποκρίνεται στη γενικότερη απαίτηση που τίθεται στα μουσεία να αντιμετωπίζουν τους επισκέπτες ως συνεργάτες και όχι ως αποδέκτες των μουσειακών παροχών (Vogt 2008).

Τα σχέδια εργασίας μπορούν να υλοποιηθούν με όλες τις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών: Νηπιαγωγείου, Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, θεωρούνται πολύ εποικοδομητικά για την αξιοποίησή τους σε ολόημερα σχολεία (Keuchel 2007). Τέλος, σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία, ιδιαίτερα κατάλληλα θεωρούνται για την προσέγγιση μιας δύσκολης ομάδας κοινού για τα μουσεία, αυτής των εφήβων, μια ομάδα κοινού που ίσως μόνο οι σχολικές επισκέψεις μπορούν να τη φέρουν στο μουσείο (Wagner 2007a). Τα προγράμματα που απευθύνονται σε εφήβους χρειάζονται χώρους, χώρους «ανοιχτούς»:

- από αρχιτεκτονικής πλευράς για να μπορούν να συναντηθούν, να υπάρχουν οι απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές και η εκθεσιακή διαμόρφωση να είναι ελκυστική γι' αυτούς.
- για να μπορεί να γίνει συνδιαμόρφωση των προγραμμάτων από την αρχή και από κοινού, με ισότιμες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό των μουσείων,
- ώστε να αισθάνονται άνετα, μακριά από τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του σχολείου,
- για δοκιμές, ανακάλυψη και έρευνα, χωρίς πίεση επίδοσης και προσδοκώμενο αποτέλεσμα, με δικαίωμα στο λάθος ως στοιχείο δημιουργικής σκέψης,
- για επικοινωνία με την αξιοποίηση όχι μόνο ψηφιακών μέσων και κοινωνικών δικτύων αλλά και γενικότερα της κατάλληλης χρήσης γλωσσικού και οπτικού λεξιλογίου,
- για συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, ώστε να γίνει εφικτή η επαφή με την ομάδα στόχου (Commandeur & Mergen 2014).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διαδικασιών για εφήβους μπορούν να υπηρετηθούν από την αξιοποίηση της μεθόδου project και τα αντίστοιχα σχέδια εργασίας. Τα μουσεία που απευθύνονται σε εφήβους δίνουν έμφαση στην ισότιμη επικοινωνία και στις «ανοιχτές» εκπαιδευτικές διαδικασίες,

κατά προτίμηση μακροχρόνιες, στη συνεργατικότητα για τη δημιουργία πολιτιστικών προϊόντων, εικαστικών, μουσικών, θεατρικών, οπτικοακουστικών, αλλά και προϊόντων που μπορούν να αξιοποιηθούν από το ίδιο το μουσείο (Vogel 2014). Για παράδειγμα, κατά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας με ομάδες εφήβων δημιουργήθηκαν ακουστικοί οδηγοί στο Kunsthau Bregenz (Nussbaumüller 2007) και την Πινακοθήκη Μοντέρνας Τέχνης στο Μόναχο (Pinakothek der Moderne), οι οποίοι απευθύνονταν σε άλλους έφηβους που επισκέπτονται το μουσείο (Wagner 2007b). Σε άλλες εφαρμογές έφηβοι μαθητές σχεδιάζουν και συχνά υλοποιούν ξεναγήσεις για ομάδες κοινού του μουσείου (κεφ. 3). Επίσης, συχνά αξιοποιούνται τα ψηφιακά μέσα ως πιο κοντινά στην πραγματικότητα των εφήβων. Στο πρόγραμμα MUSEUM:ONLINE που υλοποιήθηκε σε διάφορα μουσεία στην Αυστρία, οι μαθητές επεξεργάζονταν υλικό συνεργαζόμενων μουσείων και στη συνέχεια χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο για την κοινοποίησή του. Για παράδειγμα, το 2006 με θέμα «Δρόμοι μέσα στο μουσείο» μαθητές, αφού ξεναγήθηκαν σε μουσεία και συμμετείχαν σε εργαστήριο για τις κινηματογραφικές τεχνικές, δημιούργησαν τα δικά τους βίντεο από τους χώρους του μουσείου χρησιμοποιώντας τα κινητά τους τηλέφωνα, και στη συνέχεια στη σχολική τάξη τα επεξεργάστηκαν και τα παρουσίασαν σε μια ιστοσελίδα που δημιούργησαν (Kasebacher 2007). Αντίστοιχα το 2007 με θέμα «Η άγνωστη συλλογή» ομάδες μαθητών κινητοποιήθηκαν να εξερευνήσουν και να βρουν θησαυρούς που θα μπορούσαν στη συνέχεια να εμπλουτίσουν την ήδη υπάρχουσα διαδικτυακή παρουσία των μουσείων με τη δημιουργία συμπληρωματικής ιστοσελίδας (Amann et al. 2007).

Τα μουσεία μπορούν με την υποστήριξη τέτοιων σχεδίων εργασίας να έχουν και αυτά ένα σημαντικό όφελος: να μάθουν τις ιδιαίτερες προτιμήσεις και ενδιαφέροντα των εφήβων και να εντάξουν αντίστοιχα στοιχεία στη μουσειακή πραγματικότητα που θα διευκολύνουν την πρόσβαση και άλλων ατόμων της συγκεκριμένης ομάδας. Οι έφηβοι δεν είναι μόνο μια ενδιαφέρουσα ομάδα ως «πελάτης» των μουσείων, είναι ενδιαφέρουσα, γιατί μπορεί να φέρει το μουσείο σε επαφή με τις νέες τάσεις πάνω στα θέματα που ενδιαφέρουν τους νέους. Αν το μουσείο προσεγγίσει την ομάδα χωρίς προκαταλήψεις, τότε έχει πολλά να κερδίσει αναφορικά με τις απόψεις και τα ενδιαφέροντα της επόμενης γενιάς επισκεπτών (Wagner 2007a).

Σχέδια εργασίας σε συνεργασία μουσείου-σχολείου υλοποιούνται σπάνια στην Ελλάδα, αν και με βάση τα αποτελέσματα ερευνητικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε με μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Nikonanou et al. 2005), επιβεβαιώθηκαν τα θετικά στοιχεία των σχεδίων εργασίας. Επίσης, μεμονωμένα μουσεία σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς υλοποιούν σχέδια εργασίας, αλλά δεν μπορούν να θεωρηθούν χαρακτηριστικά για την ελληνική μουσειοπαιδαγωγική πραγματικότητα.¹¹

Σε γενικές γραμμές τα σχέδια εργασίας δεν έχουν κατοχυρώσει τη θέση που τους αναλογεί στην ελληνική μουσειοπαιδαγωγική. Αυτό οφείλεται από τη μια στην εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων, που δεν έχουν δώσει βαρύτητα σε αυτού του είδους τις δράσεις και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς. Από την άλλη όμως, δεν έχει εκδηλωθεί και αντίστοιχο ενδιαφέρον από την πλευρά των σχολείων, τόσο εξαιτίας του κλειστού χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και γιατί η υλοποίησή τους προϋποθέτει την πραγματοποίηση επαναλαμβανόμενων εξόδων από τη σχολική τάξη ή/και, λόγω της διαθεματικής προσέγγισης των επιλεγμένων περιεχομένων, μια ευελιξία, που δεν είναι εύκολα εφικτή. Βέβαια, όπως επισημαίνει ο King (2007), για να υποστηριχθούν οποιεσδήποτε στενές και εντατικές σχέσεις ανάμεσα στα μουσεία και τα σχολεία, χρειάζονται θεσμικές αλλαγές και ανάπτυξη εξειδικευμένων προγραμμάτων, και αυτό αφορά όχι μόνο τα μουσεία αλλά και τις εθνικές πολιτικές για την παιδεία.

Ιδιαίτερη ώθηση για την κινητοποίηση μουσείων και σχολείων σε αυτήν την κατεύθυνση δίνουν διευρυμένα προγράμματα, σε ορισμένες περιπτώσεις με τον χαρακτήρα εθνικών διαγωνισμών, που εμπλέκουν σχολεία και μουσεία, εκπαιδευτικούς, μαθητές και μουσειοπαιδαγωγούς. Ένα τέτοιο πρόγραμμα με τίτλο *schule@museum* από τη Γερμανία βραβεύτηκε από το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-Επιτροπή Εκπαιδευτικής Πολιτιστικής Δράσης ως υπόδειγμα καλής πρακτικής. Το πρόγραμμα *schule@museum* υλοποιήθηκε για 8 χρόνια και συμμετείχαν σε αυτό 3.000 μαθητές και 180 μουσεία με στόχο την εδραίωση συνεργασιών μεταξύ τους και την παροχή απαραίτητης βοήθειας στους εκπαιδευτικούς για τη σχολική καθημερινότητα. Στόχος ήταν με διαφορετικές θεματικές κάθε χρόνο να προσεγγίσουν οι μαθητές μουσεία και να αναπτυχθούν σχέδια εργασίας, ενώ ορισμένες χρονιές είχαν διαγωνιστικό χαρακτήρα. Τα τελικά προϊόντα που δημιουργούσαν οι μαθητές περιλάμβαναν τη αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και κοινωνικών δικτύων (Dengel et al. 2011 και Kaysers & Kunz-Ott 2012).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή θα πρέπει να σημειώσουμε ότι για την ανάπτυξη μακροχρόνιων συνεργασιών μεταξύ μουσείων-σχολείων χρειάζεται όχι μόνο εξασφάλιση χρηματοδοτήσεων αλλά κυρίως βούληση

και ενεργή δράση από την πλευρά των μουσείων και των σχολείων. Πρωταρχική, επομένως, κρίνεται η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να οργανώσουν τις δικές τους επισκέψεις και να αποκτήσουν μια αίσθηση ελέγχου που δεν ισχύει στις τυπικές σχολικές επισκέψεις με τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (King 2007).

4.5 Ζητήματα συνεργασίας και επιμόρφωσης

Όπως αναφέρει ο Busse (2007: 26), η συνεργασία μουσείου σχολείου είναι δύσκολη, καθώς δεν μπορούν όλα τα μουσειακά περιεχόμενα να ανταποκρίνονται απόλυτα στα αναλυτικά προγράμματα, όπως φυσικά και ό,τι διδάσκεται στο σχολείο να το επεξεργαζόμαστε και στο μουσείο. Οι μουσειοπαιδαγωγοί θα πρέπει να έχουν γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μουσειακής μάθησης, ώστε να τα αξιοποιούν ποικιλοτρόπως. Στόχος δεν είναι να γίνουν τα μουσεία σχολεία, αλλά να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για εποικοδομητικές εκπαιδευτικές εφαρμογές μέσα από τη δικτύωση και τη συνεργασία (Seifert 2012). Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητο να συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- α. Η διασφάλιση μορφών συνεργασίας και διαύλων επικοινωνίας που θα διευκολύνουν μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ιδρυμάτων και θα υποστηρίζουν ουσιαστικά την ανάπτυξη σχέσεων σε βάθος χρόνου.
- β. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο να γνωρίσουν τα μουσεία και τις ιδιαιτερότητες της μουσειακής μάθησης, να εξοικειωθούν με τρόπους εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μουσειακού υλικού, με τη διαδικασία διοργάνωσης σχολικών επισκέψεων σε μουσεία και τη συνεργασία με αυτά.

Οι προσπάθειες για την επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μουσειοπαιδαγωγούς μπορούν να λαμβάνουν διαφορετικές μορφές και αντίστοιχα διαφοροποιημένες δυνατότητες συνεργασίας. Πέρα λοιπόν από την απαραίτητη τηλεφωνική επικοινωνία για τη δήλωση πρόθεσης συμμετοχής μιας σχολικής τάξης σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή για αίτημα δανεισμού εκπαιδευτικού υλικού, υπάρχουν αρκετές εναλλακτικές προσεγγίσεις για την ισχυροποίηση αυτής της σχέσης ανάμεσα στα μουσεία και τα σχολεία.

Για παράδειγμα στη Γερμανία, σε αρκετά αστικά κέντρα λειτουργούν μουσειοπαιδαγωγικά κέντρα ως συγκεντρωτικές δομές που υποστηρίζουν εκπαιδευτικά διαφορετικά είδη μουσείων, τα οποία περιλαμβάνουν συχνά ειδικές εσωτερικές υπηρεσίες εξειδικευμένες για την προώθηση της σχέσης μουσείου-σχολείου (Φουρλίγκα κ.ά. 2002). Έτσι για παράδειγμα το Museumsdienst στην Κολωνία έχει υπό τη σκέπη του το παράρτημα [Museumsschule/Μουσείο-σχολείο](#).¹² Στο Μουσείο-σχολείο απασχολούνται αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σε συνεργασία με τους μουσειοπαιδαγωγούς του Κέντρου ασχολούνται αποκλειστικά με την εκπόνηση προγραμμάτων για σχολικές ομάδες και την ανάπτυξη συνεργασιών με εκπαιδευτικούς.

Γενικότερα, αποτελεσματική είναι η πρακτική να αναθέτουν τα μουσεία σε ένα συγκεκριμένο άτομο του προσωπικού τους την ευθύνη για τις επαφές με τα σχολεία όχι μόνο για τη διεύθυνση των πρακτικών ζητημάτων μιας επίσκεψης αλλά και για συμβουλευτικές συζητήσεις σε θέματα περιεχομένων και διδακτικών προσεγγίσεων (Fritsch 2005).

Στον αντίποδα, από την πλευρά του σχολείου ο Seifert (2012) υποστηρίζει ότι ένα καθοριστικό κριτήριο για ένα «καλό» σχολείο είναι η ανάπτυξη μιας ξεκάθαρης στρατηγικής για τις συνεργασίες με εξωσχολικούς χώρους μάθησης. Για αυτό τον σκοπό προτείνει να αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός την ευθύνη της αξιοποίησης εξωσχολικών χώρων μάθησης, όπως είναι τα μουσεία, τουλάχιστον των οργανωτικών θεμάτων που είναι απαραίτητα να διευθετηθούν (κλείσιμο ραντεβού, συνεργασίες με μουσειοπαιδαγωγούς κλπ.). Η Vogel (2007), αναφερόμενη στα ολοήμερα σχολεία σημειώνει μεταξύ άλλων για τις συνεργασίες μουσείου-σχολείου ότι:

- σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να ξεκαθαρίσουν τι υπάρχει στο μουσείο που δεν υπάρχει στο σχολείο,
- οι συνεργασίες πρέπει να υποστηρίζονται από τις σχολικές διευθύνσεις και να συζητιούνται με το σύνολο του διδακτικού προσωπικού,
- η μουσειοπαιδαγωγική οφείλει όχι μόνο να προτείνει περιεχόμενα και θεματικές, αλλά να προωθή τις μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους,
- η ποιότητα και η επιτυχία των μουσειοπαιδαγωγικών εφαρμογών πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο με την πραγματοποίηση αξιολογήσεων, και ότι
- στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εντάσσονται οι δυνατότητες αξιοποίησης των μουσειακών επισκέψεων ως συστατικό στοιχείο των σχολικών μαθημάτων.

Στην ελληνική πραγματικότητα μεμονωμένα μουσεία φροντίζουν να δημιουργούν δίκτυα με ενδιαφερόμενους για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικούς ώστε να τους ενημερώνουν σε τακτά διαστήματα ή οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια και ενημερωτικές συναντήσεις. Αυτές ωστόσο οι πρωτοβουλίες δεν είναι γενικευμένες. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις η ζήτηση συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πολύ αυξημένη σε σχέση με αυτά που, κυρίως λόγω προσωπικού, μπορεί να προσφέρει το κάθε μουσείο. Για παράδειγμα το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης (<http://education.amth.gr/>) έχει αναπτύξει μια διαδικτυακή πλατφόρμα για τις δηλώσεις συμμετοχής στα εκπαιδευτικά του προγράμματα, η οποία «κλείνει» λίγες ώρες αφότου γίνει προσβάσιμη στους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν υπάρχουν άλλα διαθέσιμα ραντεβού. Το ίδιο συμβαίνει με πολλά μουσεία σε όλη τη χώρα. Βέβαια αυτό οφείλεται και στο ότι η μουσειακή πολιτική στην Ελλάδα πολύ λίγο έχει επενδύσει στη στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να θεωρηθούν συνηθισμένες οι συνεργασίες για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας ή άλλων δραστηριοτήτων με τον εκπαιδευτικό σε ενεργό ρόλο σχεδιασμού και υλοποίησης.

Γενικότερα οι μακροχρόνιες συνεργασίες μεταξύ μουσείων και σχολείων είναι ένα δύσκολο έργο, αν και όταν πραγματοποιούνται θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ότι λειτουργούν ως πολύ θετικό συμπλήρωμα του σχολικού μαθήματος (Steinhäuser 2012). Οι ευθύνες για αυτήν την κατάσταση βαρύνουν και τα δύο Ιδρύματα: τα μουσεία που δεν επενδύουν σε αυτή τη σχέση και τους εκπαιδευτικούς που συχνά διστάζουν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου και προτιμούν να βασίζονται στην αυθεντία των μουσειοπαιδαγωγών/εμπνηχτών (Black 2009: 203). Χρειάζεται ακόμη μεγάλη προσπάθεια για να εδραιωθούν μακροχρόνιες και ουσιαστικές συνεργασίες μεταξύ μουσείου και σχολείου, και εκτός από καλές προθέσεις, την αμοιβαία συνεισφορά από την πλευρά του μουσείου και του σχολείου και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται και αντίστοιχη οικονομική υποστήριξη από την πολιτεία ή άλλους φορείς, ενώσεις κλπ.

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στην αξιοποίηση των μουσείων από το σχολείο, στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα μουσεία και κατ' επέκταση θέτουν και βάσεις για περαιτέρω συνεργασίες μεταξύ των δύο φορέων. Σημαντικό είναι να διερευνήσουμε τι είναι αυτό που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί και με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθούν καλύτερα οι στόχοι της επιμόρφωσης. Σύμφωνα με τον King (2007) με αυτές τις δραστηριότητες το μουσείο προσφέρει υλικό και παρέχει υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς, αλλά αναγνωρίζει και ότι ορισμένοι δάσκαλοι υστερούν στο να κατανοήσουν με ποιους τρόπους μπορεί ένα μουσείο να συνεισφέρει στους παιδαγωγικούς τους στόχους ή στη μουσειακή μάθηση γενικότερα.

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών από τη Βρετανία και τη Γερμανία υπάρχουν δύο προσωπικοί παράγοντες που προκαλούν τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν μια μουσειακή επίσκεψη: από τη μια η δική τους προσωπική σχέση με τα μουσεία στον ελεύθερο χρόνο τους και από την άλλη η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες των μουσείων έχουν για τους εκπαιδευτικούς ενδιαφέρον, εφόσον επεκτείνουν την κατάρτισή τους σε διαφορετικά θέματα/περιεχόμενα και παιδαγωγικές μεθόδους, δίνοντας τους έτσι το κίνητρο για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου με τη σχολική τους ομάδα (Steinhäuser 2012). Η εμπειρία που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες πρέπει να είναι θετική όχι μόνο σε σχέση με την επαγγελματική τους ιδιότητα αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Αυτό απέδειξαν και αποτελέσματα έρευνας αξιολόγησης ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που διοργανώθηκε από το Εργαστήριο Μουσειακής Έρευνας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το 2013. Το συγκεκριμένο σεμινάριο δεν είχε ως στόχο τη διασύνδεση των περιεχομένων ενός μουσείου με το αναλυτικό πρόγραμμα. Θέλοντας να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη περιλάμβανε θεωρητικές διαλέξεις για τον χαρακτήρα της μάθησης στα μουσεία και βιωματικά εργαστήρια για την εξοικείωση με καινοτόμες μεθόδους που αξιοποιούνται στη μουσειακή εκπαίδευση, όπως ο χορός και η μουσική. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εκτίμησαν τον συνδυασμό θεωρίας και πράξης, αλλά εξήραν ιδιαίτερα τη βιωματική διάσταση της μάθησης στα εργαστήρια, τη δημιουργική προσωπική έκφραση, τη συνεργασία και την ομαδικότητα, την αίσθηση της κοινής εμπειρίας, την έμπνευση, την απόλαυση, την ψυχαγωγία. Η συνολική εμπειρία που απέκτησαν είχε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ιδιαίτερη σημασία για αυτούς, όχι μόνο γιατί τους προκάλεσε να τη μεταφέρουν σε δράσεις με τις σχολικές τους ομάδες αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, ως ένα βίωμα με σημασία για τη δική τους αυτογνωσία και αυτοσυνείδηση (Νικονάνου & Νάκου 2015).

Σε ό,τι αφορά τα περιεχόμενα των επιμορφώσεων, αυτά ποικίλλουν, αλλά συνιστάται να περιλαμβάνουν τόσο θεωρητικές προσεγγίσεις όσο και βιωματική συμμετοχή σε εργαστηριακές δραστηριότητες. Για παράδειγμα στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα SMEC School and Museum Cooperation for improving the Teaching and Learning of Sciences πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και μουσειοπαιδαγωγών από όλη την

Ευρώπη που συνέδεαν επίσης τη θεωρία με την πράξη περιλαμβάνοντας τις παρακάτω θεματικές ενότητες: α. Η λειτουργία του μουσείου (εξοικείωση με όλες οι επιμέρους μουσειακές εργασίες και χώρους), β. Μάθηση στο μουσείο (θεωρίες μάθησης, μάθηση μέσω των αντικειμένων, μέθοδοι προσέγγισης, εκπαιδευτικά εργαλεία), γ. Απτικές δραστηριότητες (hands-on), δ. Ψηφιακά μέσα (η χρήση του διαδικτύου ως μέσου συνεργασίας ανάμεσα σε μουσεία και σχολεία), ε. Προγραμματισμός μιας μουσειακής επίσκεψης (ανάπτυξη εκπαιδευτικού σεναρίου με προετοιμασία και μετά επεξεργασία), στ. Παρουσίαση των εργασιών που ανέπτυξαν οι ομάδες (Weber 2007).

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη λειτουργία των μουσείων, που τη συναντήσαμε στο προηγούμενο παράδειγμα, αποτελεί μια σημαντική θεματική των επιμορφώσεων, καθώς τους εξοικειώνει με τις διαδικασίες μουσειοποίησης, τους παρέχει απαραίτητα εφόδια για να οργανώσουν εκθέσεις με τους μαθητές τους στη σχολική τάξη, αλλά και να αναπτύξουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα έχουν ως θέμα τις μουσειακές εργασίες, που προτείνονται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές από τη μουσειοπαιδαγωγική μεθοδολογία (κεφ. 3). Την προσομοίωση των λειτουργιών ενός μουσείου ως κεντρικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είχε και ένα σεμινάριο στο Skulpturenmuseum im Hofberg. Οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονταν με τις επιμέρους λειτουργίες του μουσείου, με στόχο να αναπτύξουν μια δική τους μικρή έκθεση σε μια θεματική της επιλογής τους και να την παρουσιάσουν στο μουσείο (Weinmayr & Wagner 2007).

Κλείνοντας ας σημειώσουμε ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς είναι αρκετά αποσπασματικές στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτό συμβαίνει από τη μια επειδή εξ αρχής δεν δόθηκε έμφαση στην ενδυνάμωσή τους να αναλάβουν έναν κυρίαρχο ρόλο στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα μουσεία, αλλά και λόγω της συχνά ελλιπούς κατάρτισής τους κατά τις προπτυχιακές σπουδές. Διευρυμένες πρωτοβουλίες πραγματοποιήθηκαν κυρίως τη δεκαετία του 1990 με το πρόγραμμα «Μελίνα: Εκπαίδευση και Πολιτισμός», το οποίο, παράλληλα με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς, έδωσε μεγάλη βαρύτητα στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Επίσης, το Ελληνικό Τμήμα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Πολιτισμού διοργάνωσε από το 1990 ως το 2002 έξι περιφερειακά επιμορφωτικά σεμινάρια σε διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας με τίτλο «Μουσείο-Σχολείο», με στόχο την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Χατζηνικολάου 2008, Χατζηνικολάου & Χραμπάνης 2010). Την τελευταία δεκαετία δεν είχαμε αντίστοιχες τόσο διευρυμένες πρωτοβουλίες, αν και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με στόχο να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ειδικά σήμερα που το συνεχώς λιγότερο προσωπικό των μουσείων δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη ζήτηση των σχολείων, είναι ακόμη περισσότερο επιβεβλημένη.

4.6 Επίλογος

Από την παραπάνω ανάλυση, στην οποία επιδιώχθηκε να αναλυθεί η σχέση του μουσείου με το σχολείο, προκύπτουν μια σειρά από ζητήματα που αφορούν θεωρητικά και πρακτικά θέματα. Παρά τη μακρόχρονη πρακτική εφαρμογή μουσειακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για σχολικές ομάδες, φαίνεται ότι ακόμη και σήμερα υπάρχει ένα ευρύ πεδίο για βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, τόσο σε ό,τι αφορά τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων όσο και τις μορφές συνεργασίας, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Ομάδες προσχολικής ηλικίας και εφήβων που είχαν παραμεληθεί φαίνεται να μπαίνουν στο επίκεντρο της συζήτησης, καθώς και σχολικές δομές όπως το ολοήμερο σχολείο. Αυτό που όμως αναδεικνύεται ως ζητούμενο είναι η εστίαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μουσειακής μάθησης και εμπειρίας, ανεξάρτητα από τον βαθμό που επιδιώκεται μια σύνδεση με το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα. Ο Vogt (2008) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα που απευθύνονται σε σχολικές ομάδες πρέπει να διατηρούν βασικά χαρακτηριστικά της μουσειακής εμπειρίας και κυρίως την «ανοιχτότητα» της μουσειακής επίσκεψης που αφήνει χώρο για αντικρουόμενες απόψεις, συζήτηση και κριτική αντιμετώπιση από τους μαθητές. Αυτό, ωστόσο, δεν αποκλείει τη διασύνδεση της επίσκεψης με αναλυτικά προγράμματα ιδιαίτερα με διαθεματικές προσεγγίσεις. Η εμπειρία του μουσείου με τα χαρακτηριστικά της «ανοιχτότητας» μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αναδιαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και ευρύτερα μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων, αλλά και να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων όχι μόνο απέναντι στο μουσείο και στον πολιτισμό, αλλά και γενικότερα στην πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ο συνεχής διάλογος που αυτοί αναπτύσσουν με τα μουσεία ως συνδιαμορφωτές της μουσειακής ερμηνείας και επικοινωνίας και τελικά της μουσειακής τους εμπειρίας, αποτελεί προϋπόθεση για την ανανέωση και εδραίωση μιας νέας μορφής σχέσεων μεταξύ των δύο ιδρυμάτων. Στην κατεύθυνση της ανάπτυξης μακροχρόνιων και στενών δεσμών με τη σχολική κοινότητα

είναι κρίσιμο να συστηματοποιηθούν και να διευρυνθούν οι επιμορφωτικές πρωτοβουλίες και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στενές συνεργασίες σημαίνουν κυρίως άτομα, μουσειοπαιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς και μαθητές που θα τις στηρίξουν αλλά και την ανάπτυξη αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών στα μουσεία και την τυπική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Amann, S., Breuss, E., Kolm, E. & Schanner, R. 2007. “Woher kommen wir und wohin gehen wir? Historische Standortbestimmung und Perspektiven in Österreich”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 38-41.
- Bäumler, Ch. 2004. *Bildung und Unterhaltung im Museum. Das museale Selbstbild im Wandel*, Lit Verlag: Münster.
- Bäumler, Ch. 2007. “Bildung und Unterhaltung im Museum. Über die Notwendigkeit einer funktionalen Differenzierung und ihre Folgen”, στο Kirchhoff, H. & Schmidt, M. (επιμ.), *Das magische Dreieck. Die Museumsausstellung als Zusammenspiel von Kuratoren, Museumspädagogen und Gestaltern*, Transcript Verlag: Bielefeld, 41-56.
- Beck, J. 1994. “Die Dinge und die Sinne in der Bildung”, στο Zacharias, W. (επιμ.), *Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt*, Klartext Verlag: Essen, 87-92.
- Bochynek, B. 2004. “Die Rolle der Museen im lebenslangen Lernprozess”, στο John, H. & Thinesse-Demel, J. (επιμ.), *Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung*, Transcript Verlag: Bielefeld, 131-136.
- Busse, K. P. 2007. “Museumspädagogik an der Schnittstelle von Museum und Schule. Aktuelle Paradigmen der Museumspädagogik”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung, Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 25-28.
- Commandeur, B. & Mergen, S. 2014. “Freiräume schaffen – Jugendliche im Museum”, *Standbein-Spielbein*, 98, 4-5.
- Dengel, S., Dreykorn, M., Grüne, P., Hirsch, A., Kunz-Ott, H., Neulirchen, V., Oehms, L. & Wagner, E. 2011. *Schule@Museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit*, Deutscher Museumsbund, BDK, Bundeszentrale für politische Bildung, Stiftung Mercator: Berlin.
- Falk, J. & Dierking L. 1992. *The Museum Experience*, Whalesback Books: Washington D.C.
- Falk, J. & Dierking L. 2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Altamira Press: London.
- Fritsch, S. 2005. “Angebote nach Maß – Hauseigene Museumspädagogen”, στο Kunz-Ott, H. (επιμ.), *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*, Deutscher Kunstverlag: München & Berlin, 31-36.
- Gould, H. 2003. *Settings Other than Schools: Initial Teacher Training Placements in Museums, Galleries and Archives*, Yorkshire Museum, Libraries & Archives Council: Leeds.
- Gutierrez, J. (2004). “Die Rolle der Kulturinstitutionen im europäischen Bereich des lebenslangen Lernens”, στο John, H. & Thinesse-Demel, J. (επιμ.), *Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung*, Transcript Verlag: Bielefeld, 113-118.
- Hein, G. 1998. *Learning in Museum*, Routledge: London.
- Hooper-Greenhill, E. 1994a. *Museum and Gallery Education*, Leicester University Press: London
- Hooper-Greenhill, E. 1994b. “Museum Education”, στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge: London, 229-257.
- Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge: London.
- Jürgensen, F. 1995. “Cinderellas Kutsche”, στο Fast, K. (επιμ.), *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*, Leske & Budrich: Oplanden, 101-143.
- Kaiser, B. 2006. *Inszenierung und Erlebnis in Kulturhistorischen Ausstellungen. Museale Kommunikation in Kunstpädagogischer Perspektive*, Transcript Verlag: Bielefeld.
- Kaysers, A. & Kunz-Ott, H. 2012. “Schule@Museum”, στο Nardi, E. (επιμ.), *Best Practice 1*, ICOM-CECA, Edizioni Nuova Cultura: Roma, 173-183.

- Kasebacher, T. 2007. "Museen im Fokus der Handykamera – Wege durch ein Museum", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 107-109.
- Keuchel, A. 2007. "Museen als Akteure und neue Partner von Ganztagschulen", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 44-52.
- King, B. 2007. "New Relationships with the Formal Education Sector", στο Lord, B. (επιμ.), *The Manual of Museum Learning*, Altamira Press: Plymouth, 77-105.
- König, G. 2002. *Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte*, Leske & Budrich: Opladen.
- Kunz-Ott, H. 2007. "Schule und Museum – Zum Bildungsauftrag der Museen", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 19-20.
- Larcher, D. 1988. "Lernen im Museum – Lernen in der Schule", στο Fliedl, G. (επιμ.), *Museum als soziales Gedächtnis? Kritische Beiträge zu Museumswissenschaft und Museumspädagogik*, Kärntner Druck- & Verlagsgesellschaft: Klagenfurt, 158-169.
- Lewalter, D. 2012. "Anstiftung zum Lernen durch Museumsbesuche?", στο Staupe, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 118-119.
- Marx, C. 2012a. "Schule und Museum – Eine Partnerschaft im Wandel", στο Staupe, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 96-101.
- Marx, C. 2012b. "Frühkindliche Bildung im Museum", στο Staupe, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 78-79.
- Nikonanou, N., Kasvikis, K. & Fourligka, E. 2005. "Alternative Ways into Teaching Archaeology: Design, Implementation and Evaluation", *Museology*, 2, 51-62, https://www.academia.edu/3290668/Alternative_Ways_into_Teaching_Archaeology_Design_Implementation_and_Evaluation (τελευταία επίσκεψη 5/10/2015).
- Noschka-Roos, A. & Teichmann, J. 2007. "Besucherorientierung – Historische Bedingungen und Ausgangslage", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 21-24.
- Nussbaumüller, W. 2007. "Audioguide", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 102-103.
- Opaschowski, H. 1990. *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*, Leske & Budrich: Opladen.
- Otto, G. 2007. "Schule und Museum – Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten", στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 15-18.
- Parmentier, M. 2007. "Einführung in die Sprache der Dinge", *Ethik & Unterricht*, 1, 8-13.
- Rietschel, S. 2004. "Museum und Schule", στο Freymann, T. von (επιμ.), *Am Beispiel erklärt*, 2. Auflage, Georg Olms Verlag: Hildesheim, Zürich & N.Y., 153-160.
- Ruempfer-Wenk, M. 2012. "Museen und Kindergärten – Möglichkeiten der gemeinsamen frühkindlichen Bildungsarbeit", στο Staupe, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 80-85.
- Sauter, B. 1994. *Museum und Bildung*, Schneider Verlag: Hohengehren.
- Schmeer-Sturm, M. L. 1990. "Vom Abbau der Museumsmauern. Was verbindet die Museumspädagogik mit Reise- und Freizeitpädagogik", *Freizeitpädagogik*, Vol. 12, No. 1-2, 8.
- Seifert, R. 2012. "Das Curriculum – Hindernis oder Chance?", στο Staupe, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 102-105.
- Steinhäuser, V. 2012. "Was erwarten Lehrerinnen und Lehrer von Museumsbesuchen?", στο Staupe, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 120-129.

- Treml, M. 2005. “Das Museumspädagogisches Zentrum (MPZ) in München. Eine ‘Vermittlungsagentur’ für Schulen”, στο Kunz-Ott, H. (επιμ.), *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*, Deutscher Kunstverlag: München & Berlin, 37-48.
- Wagner, E. 2005. “Musentempel – Lernort – Eventraum – Erlebnispark”, στο Kunz-Ott, H. (επιμ.), *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*, Deutscher Kunstverlag: München & Berlin, 11-12.
- Wagner, E. 2007a. “Potenziale: Museen und Schulen – Warum sie füreinander interessant sind”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 13-14.
- Wagner 2007b. “Audiopiloten für die Pinakothek der Moderne”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 104-106.
- Weber, T. 2007. “Gemeinsame Fortbildung von Lehrkräften und Museumspädagogen. Ein europäischer Kurs”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 125-126.
- Weinmayr, S. & Wagner, E. 2007. “Museum simulieren – Neue Wege in der Fortbildung”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 122-124.
- Weschenfelder, K. & Zacharias, W. 1992. *Handbuch der Museumspädagogik. Orientierung und Methode*, Schwann Verlag, Düsseldorf.
- Vieregg, H. 2008. “Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess – Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum”, στο Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (επιμ.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen*, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, 135-153.
- Vogel, B. 2007. “Arbeitsfelder und Planungskriterien für Museumsangebote”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 53-54.
- Vogel, H. 2014. “Jugendfreie Zone?”, *Standbein-Spielbein*, 98, 6-8.
- Vogt, A. 2008. “Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen”, στο Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (επιμ.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen*, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, 19-81.
- Zacharias, W. 1995. “Orte, Erlebnisse, Effekte der Museumspädagogik. Horizonte des musealen Bildungsauftrags und Spekulationen zur Topografie kultureller Erfahrung”, στο Fast, K. (επιμ.), *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*, Leske & Budrich: Opladen, 71-97.
- Zacharias W. 2007. “Museumspädagogik im Wandel”, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München.

Ελληνόγλωσσες

- Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (επιμ.) 2010. *Μουσεία και εκπαίδευση*, Νήσος: Αθήνα.
- Black, G. 2009. *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μτφ. Κωτίδου, Σ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα.
- Frey, K. 1986. *Η «μέθοδος project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφ. Μάλλιου, Κ., Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. 2005. *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*, Πατάκης: Αθήνα.
- Κοκκοτάς, Π. & Πλακίτση, Κ. (επιμ.) 2005. *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, θεωρία και πράξη*, Πατάκης: Αθήνα.
- Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. 2008. «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 69-101.
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ. & Πιστιάβα Ε. Μ. 2010. «Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα μιας έρευνας στα ελληνικά μουσεία», στο Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Νήσος: Αθήνα, 335-347.

- Νικονάνου, Ν. 2002. *Αρχαιολογικά μουσεία και σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή: Θεσσαλονίκη.
- Νικονάνου, Ν. 2010. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*, Πατάκης: Αθήνα.
- Νικονάνου, Ν. & Νάκου, Ει. 2015. «Το μουσείο ως χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης. Εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος», *Museumedu*, 1, 9-36, <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/el/node/343> (τελευταία επίσκεψη 8/8/2015).
- Ξωχέλλης, Π. (επιμ.) 2007. *Λεξικό της παιδαγωγικής*, Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Οικονόμου, Μ., Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ., Οικονόμου, Δ. & Σαμαρούδη, Σ. 2011. «Εκπαιδευτικά προγράμματα και ηλεκτρονικές εφαρμογές Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Αξιούπολης: Νέες τεχνολογίες σαν εργαλείο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη στο Μουσείο», στο Γαβριλάκη, Ει. (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Η Άνοιξη των Μουσείων*, ΚΕ΄ ΕΠΚΑ, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου: Ρέθυμνο, 243-254.
- Röhrs, H. 1990. *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, μτφ. Δελικωνσταντής, Κ. & Μπουζάκης, Σ., Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- ΥΠ.ΠΟ. 2002. *Παιχνίδια πολιτισμού. Εκπαιδευτικές δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*, ΥΠ.ΠΟ: Αθήνα.
- Φουρλίγκα, Ε., Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ. & Γαβριηλίδου, Ι. 2002. «Μουσειακή εκπαίδευση και αρχαιολογία. Παραδείγματα από τρεις ευρωπαϊκές χώρες», *Αρχαιολογία και τέχνες*, 85β, 113-122, <http://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/85-17.pdf> (τελευταία επίσκεψη 8/8/2015).
- Φουρλίγκα, Ε., Γαβριηλίδου, Ι. & Βεροπουλίδου, Ρ. 2004. *Παίζουμε ανασκαφή: Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό*, Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού: Θεσσαλονίκη.
- Χατζηνικολάου, Τ. 2008. «Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα και ο ρόλος του ICOM στην πορεία μιας τριακονταετίας», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 188-195.
- Χατζηνικολάου, Τ. & Χραμπάνης, Π. 2010. «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του περιφερειακού σεμιναρίου Μουσείο-Σχολείο», στο Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Νήσος: Αθήνα, 271-276.
- Χρυσαφίδης, Κ. 1994. *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*, Gutenberg: Αθήνα.

Σημειώσεις

1. Ειδικότερα συνδέεται με την εμπνηχτική διδακτική, δηλαδή με την ευέλικτη και ελεύθερη διάθεση χρόνου, τη δυνατότητα αυτενέργειας, την προσωπική πρωτοβουλία, την έλλειψη καταναγκασμού, τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διάφορες προσφορές και την ικανότητα αποφάσεων (Opaschowski 1990).
2. Στη βιβλιογραφία τα μουσεία χαρακτηρίζονται τόσο με τον όρο άτυπη όσο και μη τυπική εκπαίδευση, χωρίς να δικαιολογείται επαρκώς η μία ή άλλη επιλογή. Στην πραγματικότητα συνυπάρχουν και τα δύο είδη εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ο όρος μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που δεν ανήκουν στον χώρο της «τυπικής εκπαίδευσης», αλλά ακολουθούν έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο όρος άτυπη εκπαίδευση μπορεί να περιγράψει όλες τις άλλες εκπαιδευτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται χωρίς να προϋποθέτουν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως για παράδειγμα οι ίδιες οι εκθέσεις. (Σχετικά με τους όρους τυπική, μη τυπική, άτυπη, βλ. Ξωχέλλης 2007: 693-694). Στο παρόν κεφάλαιο υιοθετείται ο όρος μη τυπική, καθώς αφορά τις οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που απευθύνονται σε σχολικές ομάδες.
3. Για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των χώρων σημαντική ήταν η επίδραση της θεωρίας της Maria Montessori (1870-1952), ιδιαίτερα στην ίδρυση παιδικών μουσείων, καθώς ανέδειξε τη σημασία της συμμετοχής των αισθήσεων σε περιβάλλοντα που παρέχουν ερεθίσματα και κινητοποιούν τα παιδιά να παρατηρήσουν, να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο σε μια ενεργητική διαδικασία προσέγγισης της πραγματικότητας.
4. Με αυτό το σκεπτικό αναπτύσσονται, περιορισμένες ωστόσο πρωτοβουλίες, με τη συμβολή της μουσειοπαιδαγωγικής στην εκπαιδευτική διαμόρφωση των μουσειακών εκθέσεων, ένα από τα πάγια αιτήματα της μουσειοπαιδαγωγικής που δεν έχει λάβει ακόμη την ανάλογη αναγνώριση.
5. Βλ. και υποσημείωση 2.

6. Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση, τα μουσεία θεωρούνται ότι μπορούν να υπηρετήσουν στόχους όπως η ικανοποίηση προσωπικών επιθυμιών, η ικανότητα ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της προσωπικής υπευθυνότητας, η κοινωνική συνοχή και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, η αναγνώριση και διαφύλαξη διαφορετικών πολιτισμών στο σκεπτικό της διαπολιτισμικής αλληλεγγύης και του αλληλοσεβασμού αλλά και η ικανότητα δημιουργικής δράσης και ενεργού συμμετοχής στην πολιτική ζωή (Gutierrez 2004, Bochynek 2004).
7. Η μουσειακή μάθηση υπηρετεί περισσότερο τα 3 C: Collaboration, Communication, Creativity (συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργικότητα).
8. Παραδείγματα από την Κουμαντάρειο Πινακοθήκη Σπάρτης στο Κακούρου-Χρόνη 2005: 43-46.
9. Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας των Μπούνια κ.ά. (2010) που πραγματοποιήθηκε το 2007, 70% των ελληνικών μουσείων πραγματοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα και 59% διαθέτουν διαθέτουν τμήματα ή υπεύθυνο προσωπικό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στοιχεία όμως που μπορεί να έχουν διαφοροποιηθεί κυρίως την τελευταία πενταετία που η κρίση έπληξε σημαντικά τον χώρο του πολιτισμού και ειδικότερα της εκπαίδευσης για τον πολιτισμό.
10. Για παράδειγμα στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας στην Αξιούπολη Κιλκίς αναπτύχθηκαν τρία εκπαιδευτικά προγράμματα με αφετηρία τη μόνιμη συλλογή και τις ιδιαιτερότητες των διαφορετικών σχολικών τάξεων με αφετηρία την ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μια ωραία πεταλούδα και άλλα όμορφα ζώα στο Μουσείο της Αξιούπολης», για μαθητές/τριες νηπιαγωγείου και Α΄-Β΄ Δημοτικού, το «Ανακαλύπτοντας τα ζώα στο Μουσείο της Αξιούπολης» για μαθητές/τριες Γ΄-Δ΄ Δημοτικού και το «Εξερευνώντας τα μυστικά της φύσης» για μαθητές Ε΄-Στ΄ Δημοτικού (Οικονόμου κ.ά. 2011).
11. Ενδιαφέροντα προγράμματα για τις φυσικές επιστήμες με τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο ενορχηστρωτή αναφέρονται στον συλλογικό τόμο Κόκκοτας & Πλακίτση 2005.
12. Αντίστοιχες πρακτικές εντοπίζονται με έμφαση στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Μουσειοπαιδαγωγικό Κέντρο του Μονάχου (βλ. σχετικά Tremml 2005).

Κεφάλαιο 5. Προγράμματα ελεύθερου χρόνου: Οικογένειες, παιδιά, ενήλικες

Αναστασία Φιλιππουπολίτη

Σύνοψη

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου, τα οποία σχεδιάζονται και παρέχονται από τα μουσεία για τις οικογένειες, τα παιδιά και τους ενήλικες. Συζητείται η έννοια του «ελεύθερου χρόνου» και η «δια βίου μάθηση» στο πλαίσιο των μουσειακών προγραμμάτων. Επιχειρείται η κατηγοριοποίησή των προγραμμάτων αυτών ανά ομάδα επισκεπτών (οικογένειες, παιδιά, ενήλικες) και συζητούνται πρακτικά ζητήματα που αφορούν στα εκπαιδευτικά υλικά και τα μέσα που αξιοποιούνται. Γίνεται σαφές, επίσης, ότι οι ομάδες των οικογενειών, των παιδιών και των ενηλίκων έχουν ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά, κίνητρα και ενδιαφέροντα, όταν επιχειρούν μια επίσκεψη στο μουσείο. Υπογραμμίζεται, ακόμα, η ανάγκη συστηματικής και στοχευμένης διερεύνησης αυτών των ομάδων επισκεπτών, ώστε να σχεδιάζονται και να παρέχονται εξειδικευμένες υπηρεσίες προς αυτούς από τα μουσεία. Επίσης, η ανάγκη ύπαρξης ποικίλων ειδών δραστηριοτήτων για ενήλικες, καθώς μέσω αυτών το μουσείο εδραιώνει έναν μόνιμο «διάλογο» με το ενήλικο κοινό του, κάτι που ήδη έχει επιτευχθεί σε ό,τι αφορά στο σχολικό κοινό, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

5.1 Εισαγωγή

Το μουσείο είναι ένας χώρος όπου οικογένειες, παιδιά, ενήλικες πηγαίνουν, βλέπουν και απέρχονται, ικανοποιώντας την περιέργειά τους. Στόχο απώτερο έχει τη δημιουργική μάθηση και την ψυχαγωγία, εκθέτοντας με πολλούς διαφορετικούς τρόπους τα υλικά στοιχεία της ανθρώπινης δημιουργίας, τέχνης και τεχνικής. Ως χώρος μάθησης δεν απευθύνεται σε παθητικούς νόες, αλλά σε πρόσωπα, τα οποία είναι ενεργητικοί φορείς των δυνάμεών τους. Ως εκ τούτου, προς την κατεύθυνση αυτή στρέφεται το ειδικευμένο προσωπικό του μουσείου: οι επιμελητές και οι σχεδιαστές εκθέσεων, οι μουσειολόγοι και οι μουσειοπαιδαγωγοί, οι οποίοι συνεργάζονται στην παραγωγή δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία διαρκώς μεταβάλλονται, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις προκύπτουσες νέες ανάγκες. Η επιτυχία της μουσειακής εκπαιδευτικής πράξης έγκειται στην εμπλοκή των επισκεπτών στη διαδικασία αυτήν.

Στις σύγχρονες κοινωνίες, ο ελεύθερος χρόνος των ανθρώπων αφιερώνεται στην ανάπαυση από την εργασία, στην ψυχαγωγία και σε ποικίλες ελεύθερες δραστηριότητες. Πολλοί μελετητές, όπως ο Graham Black, αναφέρουν ότι οι πολλές επιλογές που έχουν, πλέον, στη διάθεσή τους οι άνθρωποι όσον αφορά στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, που διαθέτουν, ασκούν μια διαρκή πίεση στα μουσεία, τα οποία πρέπει να ανανεώνουν διαρκώς τα προγράμματα και τις υπηρεσίες τους, ώστε να ανταγωνίζονται τις λοιπές «βιομηχανίες του ελεύθερου χρόνου» (Black 2010: 20-21). Επίσης, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η Eilean Hooper-Greenhill ανέφερε ότι οι βιομηχανίες του ελεύθερου χρόνου ανταγωνίζονται για το πώς θα κερδίσουν τον χρόνο και τα χρήματα των οικογενειών και όσων ενδιαφέρονται να αξιοποιήσουν τον χρόνο τους σε δραστηριότητες εκτός σπιτιού (Hooper-Greenhill 1996: 31). Το κοινό της σημερινής εποχής είναι, συγκριτικά με τις παλιότερες γενιές, πιο μορφωμένο και απαιτητικό ως προς τις ψυχαγωγικές, δημιουργικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες που θέλει να βιώσει.

Τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου είναι εκπαιδευτικές δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας, που βασίζονται στη διαμεσολάβηση ειδικών και στοχεύουν στο να βοηθήσουν ενήλικες και παιδιά να κατανοήσουν την έκθεση και να προσεγγίσουν τα αντικείμενα και τις ιστορίες τους (Νικονάνου 2010: 95). Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία και στα σχετικά έντυπα προβολής των μουσειακών υπηρεσιών παρουσιάζονται, ως επί το πλείστον, οι όροι «family programme» και «adult programme», για να δηλώσουν, συγκεκριμένα, τα οικογενειακά προγράμματα και, αντιστοίχως, τα προγράμματα ενηλίκων. Οι γενικοί στόχοι των προγραμμάτων αυτών αφορούν τόσο στην εξοικείωση με τον πολιτισμό και τα μουσεία όσο και στο να προσφέρουν ψυχαγωγία και δημιουργική κάλυψη του ελεύθερου χρόνου των ανθρώπων. Όπως θα παρουσιαστεί και στις επόμενες ενότητες, τα εκπαιδευτικά υλικά τα οποία χρησιμοποιούνται στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων ποικίλλουν και σε αρκετά από αυτά αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες. Ως προς την εκπαιδευτική μεθοδολογία τους, σε γενικές γραμμές τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου αξιοποιούν τις ενεργητικές-δι-

ερευνητικές μεθόδους μάθησης, την παρατήρηση, την εξερεύνηση, τον διάλογο και το παιχνίδι. Ως προς τη διάρκειά τους, σε ορισμένες περιπτώσεις τα προγράμματα είναι ολιγόωρα και μεμονωμένα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις διαρκούν μερικούς μήνες έχοντας ως συμμετέχοντες μια συγκεκριμένη ομάδα ενηλίκων και παιδιών.

Η παρουσία μουσειοπαιδαγωγών και εμψυχωτών είναι σημαντική σε όλα τα είδη των προγραμμάτων, ενώ συχνά εμπλέκονται και άλλες ειδικότητες στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων αναλόγως του περιεχόμενου τους, ή σε συνεργασία με άλλους φορείς και μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου εφαρμόζονται, συνήθως, κυρίως στις αίθουσες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις διεξάγονται στις εκθεσιακές αίθουσες του μουσείου και ενίοτε, αναλόγως του θέματος που έχει το πρόγραμμα, γίνονται επισκέψεις των συμμετεχόντων και σε άλλους χώρους του μουσείου, όπως για παράδειγμα στο τμήμα συντήρησης των συλλογών. Στις περιπτώσεις προγραμμάτων που διαρκούν μερικές εβδομάδες ή μήνες, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν μέρος των δραστηριοτήτων και εκτός μουσείου, σε άλλους χώρους πολιτισμικής αναφοράς κλπ.

Οι επόμενες ενότητες μπορούν να μελετηθούν σε συνδυασμό με το [κεφ. 9](#), καθώς γίνονται αρκετές αναφορές στο κεφάλαιο αυτό στα είδη των εκπαιδευτικών υλικών και μέσων που αξιοποιούνται σε κάθε τύπο μουσειακής εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

5.2 Οι οικογένειες στο μουσείο: Μάθηση και ψυχαγωγία

Μελέτες αναφέρουν ότι όσοι επισκέπτονται συστηματικά τα μουσεία από μικρή ηλικία, στο πλαίσιο οικογενειακής και κυρίως σχολικής επίσκεψης, γίνονται αργότερα οι ίδιοι αυτόβουλοι επισκέπτες, είτε μεμονωμένοι είτε στο πλαίσιο της δικής τους οικογένειας. Με δεδομένο αυτό, είναι συνεπώς αναμενόμενο τα σύγχρονα μουσεία να έχουν θέσει μεταξύ των κύριων προτεραιοτήτων τους τη δημιουργία ευχάριστων και ελκυστικών μαθησιακών περιβαλλόντων, ώστε εν τέλει τα μικρά παιδιά να αποτελέσουν τους μελλοντικούς συστηματικούς επισκέπτες τους. Ωστόσο, οι μελέτες κοινού σε αρκετές περιπτώσεις έχουν αποδείξει ότι τα μουσεία γενικώς θεωρούνται μεν αξιόλογα, αλλά και κάπως ανιαρά για να αποτελούν την πρώτη επιλογή των οικογενειών (Hooper-Greenhill 1996: 33). Τα μουσεία πρέπει να ανανεώνουν τα ερεθίσματα που προσφέρουν και να προσαρμόζονται στις διάφορες τάσεις της εποχής τους, ώστε να είναι μέσα στις πρώτες επιλογές αναφορικά προς τη χρήση του ελεύθερου χρόνου των ανθρώπων. Οι σχολικές ομάδες και οι οικογένειες αποτελούν, ως επί το πλείστον, τις πολυπληθέστερες ομάδες επισκεπτών στα μουσεία. Έπονται τα άτομα τρίτης ηλικίας και άλλες ειδικές κατηγορίες, όπως είναι για παράδειγμα οι ομάδες ενηλίκων τουριστών. Σε ειδικές κατηγορίες θεματικών μουσείων, όπως είναι τα παιδικά μουσεία και τα μουσεία επιστημών και τεχνολογίας, το ποσοστό της επισκεψιμότητας των οικογενειών είναι μεγαλύτερο. Τα παιδικά μουσεία, τα οποία απευθύνονται εκ των πραγμάτων αποκλειστικά στα παιδιά και τις οικογένειες, παρέχουν, συγκριτικά με άλλους τύπους μουσείων, περισσότερες υπηρεσίες για αυτήν την κατηγορία κοινού. Επίσης, από την πλευρά τους, οι οικογένειες νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια όσον αφορά την καταλληλότητα της θεματολογίας που προσφέρουν αυτά τα μουσεία όσο και της ποσότητας των συναφών δραστηριοτήτων. Αντιθέτως, ένα πολύ μικρό ποσοστό, που δεν ξεπερνά το 5%, αφορά σε επισκέπτες που έρχονται μόνοι στο μουσείο, ωστόσο, όπως αναφέρουν διάφοροι μελετητές, ακόμη και αυτοί οι μεμονωμένοι επισκέπτες, τελικώς αναπτύσσουν κοινωνική διεπαφή είτε συζητώντας με άλλους επισκέπτες είτε με το προσωπικό του μουσείου (Ellenbogen et al. 2007).

Ο όρος «οικογένεια» άλλοτε περιελάμβανε δυο ενήλικες, το ζευγάρι και τα παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας. Από τη δεκαετία του 1990, όμως, όπως σχετικές κοινωνιολογικές-δημογραφικές μελέτες έχουν αποδείξει, ο αριθμός των μονογονεϊκών οικογενειών έχει αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό σε πολλές χώρες και επομένως θα ήταν παράλειψη να μην συμπεριληφθούν στον όρο «οικογένεια» τα ζευγάρια χωρίς παιδιά, οι κηδεμόνες, συμπεριλαμβανομένων του παππού και της γιαγιάς, αλλά και οι κηδεμόνες, οι οποίοι δεν συνδέονται αναγκαστικά με βιολογικούς δεσμούς με τα παιδιά. Η Lynda Kelly διευκρινίζει ότι αυτές οι δημογραφικές αλλαγές έχουν οδηγήσει τους μελετητές στη χρήση του όρου «διαγενεακές ομάδες (intergenerational groups)», ή «πολυγενεακές ομάδες», ώστε να συμπεριλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες ενηλίκων και παιδιών, οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με οποιονδήποτε τρόπο (Kelly 2011).¹ Ας σημειωθεί εδώ ότι οι έφηβοι αποτελούν το λεγόμενο «δύσκολο κοινό», καθώς δεν ακολουθούν τους γονείς τους σε οικογενειακή επίσκεψη στο μουσείο, εκτός από τις περιπτώσεις εκείνες που είναι τουρίστες σε μια περιοχή.

Πολλά μουσεία, πέραν των παιδικών μουσείων, έχουν αναπτύξει με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο τους εκθεσιακούς και άλλους κοινόχρηστους χώρους τους, ώστε να αποτελούν «φιλικά» περιβάλλοντα για τις οικογένειες. Για παράδειγμα, οι αίθουσες ανακάλυψης (discovery rooms), τις οποίες συναντούμε συχνά

σε μουσεία του εξωτερικού, σχεδιάστηκαν, στην πλειονότητά τους, με σκοπό να εξυπηρετήσουν αυτήν την κατηγορία επισκεπτών (Haas 2007), ιδίως όταν προσέρχονται στο μουσείο με πολύ μικρά παιδιά (κάτω των 6-7 ετών), τα οποία δύσκολα θα ακολουθήσουν την πορεία στους κύριους εκθεσιακούς χώρους ενός μουσείου. Ένα τέτοιο περιβάλλον είναι η αίθουσα Nature Discovery του Μουσείου του Μάντσεστερ-Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ, στην οποία τα παιδιά γνωρίζουν στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, τα είδη χλωρίδας και πανίδας (Εικόνα 5.1). Επίσης, στο Children's Gallery της Walker Art Gallery του Λίβερπουλ, παιδιά έως οκτώ ετών, μαζί με την οικογένειά τους έρχονται σε επαφή με διάφορες εκφάνσεις της τέχνης (Εικόνα 5.2). Η έκθεση Little Liverpool Gallery στο Μουσείο του Λίβερπουλ είναι μια διαδραστική έκθεση για παιδιά έως 6 ετών, με θεματικές από την καθημερινότητα της πόλης του Λίβερπουλ (Εικόνα 5.3). Σε αυτά τα περιβάλλοντα, τα παιδιά μαζί με τους ενήλικες συνοδούς τους έχουν τη δυνατότητα να αγγίζουν αντικείμενα, να παίζουν, να συνομιλήσουν, να κατανοήσουν τον ρόλο του μουσείου και των συλλογών, καθώς επίσης και να χαλαρώσουν από την κόπωση που προκαλεί η περιήγηση στον μουσειακό χώρο (Pollock 1999).²

Εικόνα 5.1 [*Η αίθουσα Nature Discovery του Μουσείου του Μάντσεστερ.*](#)

Εικόνα 5.2 [*Η Children's Gallery της Walker Art Gallery στο Λίβερπουλ.*](#)

Εικόνα 5.3 [*Η διαδραστική έκθεση Little Liverpool Gallery στο Μουσείο του Λίβερπουλ.*](#)

Η οποιαδήποτε μορφή μάθησης εξειδικεύεται σε διάφορα νοήματα και σημασίες που αφήνονται ανοικτά στις προσεγγίσεις τους. Μια οικογένεια, για παράδειγμα, επισκεπτόμενη ένα μουσείο δεν αντιμετωπίζεται σαν μια φιλοπεριεργή και φιλομαθής ομάδα, δεκτική των γνώσεων και της ανάλυσης που θα της κάνει εκεί ο ειδικός, αλλά σαν ένας καλός επικοινωνιακός εταίρος μέσα στο πεδίο μιας αλληλεπίδρασης, από την οποία θα προκύψουν πολλά νοήματα από την ερμηνεία των διαφόρων εκθεμάτων, χωρίς να παραλείπεται η πάγια πολιτική των αρχών του μουσείου να δημιουργήσουν πέραν τούτου και τις προϋποθέσεις για τέρψη και ψυχαγωγία των επισκεπτών. Ήδη από τη δεκαετία του 1990, ορισμένοι μελετητές διεθνώς έχουν επικεντρώσει, ιδιαιτέρως, το ενδιαφέρον τους στις οικογένειες και αυτό έχει οδηγήσει στη δημιουργία ενός πεδίου έρευνας που εξετάζει το μουσείο ως οικογενειακό μαθησιακό περιβάλλον, ή πιο ευσύνοπτα, έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους στην «οικογενειακή μάθηση» (Borun, Cleghorn & Garfield 1995). Σε αυτό το σημείο, μπορεί να παρατηρηθεί ότι κάποιες από αυτές τις μελέτες επισημαίνουν ιδιαιτέρως, τον ρόλο του παππού και της γιαγιάς, καθώς επίσης και των μέσων (π.χ. αφήγηση ιστοριών, παράθεση αναμνήσεων κλπ.), που αυτοί χρησιμοποιούν, όταν επιχειρούν μια μουσειακή επίσκεψη με τα εγγόνια τους (Beaumont & Sterry 2005). Μερικές από τις κύριες θεματικές παραμέτρους, που οι μελετητές έχουν ανοίξει προς περαιτέρω διερεύνηση είναι οι εξής:

- Η οικογενειακή επίσκεψη ως κοινωνική επίσκεψη (π.χ. Falk 1991).
- Η διάδραση της οικογένειας με την έκθεση, τα εκθεσιακά αντικείμενα και τα εκθέματα απτικής επεξεργασίας (hands-on) (π.χ. Borun & Dritsas 1997).
- Το εκθεσιακό περιβάλλον και τα μουσειολογικά στοιχεία του (π.χ. Schauble & Bartlett 1997).
- Οι προσδοκίες, οι επιθυμίες και οι ανάγκες από μια επίσκεψη στο μουσείο (οικογενειακή ατζέντα) (π.χ. Moussouri 2003).
- Η σημασία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της οικογένειας και η «δημιουργία νοήματος» από τα όσα παρακολουθεί στον μουσείο (π.χ. Leinhardt & Knutson 2004).

Οι μελετητές έχουν συγκεντρώσει πολύ αξιόλογα στοιχεία από τις συζητήσεις που κάνουν οι οικογένειες στο πλαίσιο των επισκέψεών τους στα μουσεία. Η καταγραφή, αποδελτίωση και ερμηνεία των όσων διαμείβονται μεταξύ των μελών μιας οικογένειας από τους μελετητές έχουν συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζονται τα εκθέματα, αλλά και των τρόπων με τους οποίους πραγματώνεται η μαθησιακή διαδικασία από αυτήν τη συγκεκριμένη ομάδα κοινού. Οι μελετητές έχουν αξιοποιήσει διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία, όπως είναι η ανάλυση λόγου, το βίντεο και η ηχογράφηση συνεντεύξεων, τα ημερολόγια, η χρήση καμερών από τις ίδιες τις οικογένειες, ώστε να καταγράφουν τις συνομιλίες τους, και οι εννοιολογικοί χάρτες (Ellenbogen et al. 2004: S51).

Η Lynn Dierking, μία εκ των ερευνητών αυτού του χώρου, υποστηρίζει ότι η οικογενειακή μάθηση αποτελεί ένα είδος αυτόβουλης μάθησης, ότι τα μέλη της οικογένειας καταλαβαίνουν τις δυνατότητες τους και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ που, ενδεχομένως, διαθέτουν (Dierking 2001). Πρόκειται για μια μαθησιακή διαδικασία, που χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση, αφού τα μέλη της οικογένειας, κατά την επίσκεψή τους

στο μουσείο, σχολιάζουν από κοινού τα όσα διαβάζουν στις πινακίδες και τις λεζάντες των εκθεμάτων, ενώ συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις, όταν πρόκειται να εκτελέσουν μια δραστηριότητα σχετικά με ένα διαδραστικό έκθεμα. Αυτός ο τύπος μάθησης, επομένως, είναι κοινωνικός και, σύμφωνα με την Dierking, έχει τόσο ομαδοσυνεργατικά χαρακτηριστικά (π.χ. συνεργασία μεταξύ των μελών της οικογένειας κατά τη διάρκεια της περιήγησής τους στον εκθεσιακό χώρο) όσο και χαρακτηριστικά ανεξάρτητης μάθησης (π.χ. ατομική περιήγηση των μελών κατά τη διάρκεια της πορείας τους στο μουσείο) (Falk & Dierking 2000). Στις περιπτώσεις εκείνες, δε, όπου οι γονείς νιώθουν ότι κατέχουν, σε γνωστικό επίπεδο, το περιεχόμενο της έκθεσης, τότε αποτελούν τους ιδανικούς «ερμηνευτές» των εκθεσιακών στοιχείων και τους «διαμεσολαβητές» μεταξύ των εκθεμάτων και των παιδιών (Falk & Dierking 2000: 95). Δεν αποτελούν, δηλαδή, μόνον έναν οδηγό μέσα στον εκθεσιακό χώρο, ο οποίος θα κατευθύνει την πορεία και θα ρυθμίσει την κίνηση τους στον χώρο ως ομάδας, αλλά θα αναλάβει και ρόλο καθοδηγητικό που θα διορθώσει ή θα προκαλέσει ερωτήματα και απορίες στα παιδιά με τα σχόλιά του. Η σημασία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στην οικογενειακή μάθηση έχει τα εξής τέσσερα χαρακτηριστικά (McRaine & Russick 2010). Οι γονείς επιζητούν:

- μουσειακά περιβάλλοντα, τα οποία να είναι κατάλληλα για όλα τα μέλη της οικογένειας, από τα νήπια μέχρι τους παππούδες,
- προγράμματα, τα οποία να προσφέρουν μαθησιακές δυνατότητες,
- παιγνιώδεις και κοινωνικές εμπειρίες, καθώς επιδιώκουν να συνδέσουν τη μουσειακή εμπειρία με τις δικές τους βιωμένες εμπειρίες,
- έχουν τις δικές τους, εσωτερικές, προτιμήσεις για το πώς θέλουν να μαθαίνουν.

Άλλες πάλι φορές, οι γονείς πρέπει να καταβάλουν προσπάθεια, ώστε να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των παιδιών (Kelly 2011).³ Σειρά εμπειρικών μελετών επιβεβαιώνουν ότι η «τακτική» του γονέα ως προς την καθοδήγηση των παιδιών σε μια έκθεση παίζει σημαντικό ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα που θα έχει η επίσκεψη στα παιδιά: δηλαδή, παιδιά που λάμβαναν «ανοικτού τύπου» ερωτήσεις από τους γονείς τους, είχαν θετικότερα αποτελέσματα, σε σχέση με τα παιδιά, τα οποία είτε δεν λάμβαναν κάποια «καθοδήγηση» ή λάμβαναν «οδηγίες», ή «απαντήσεις», από τον ενήλικα χωρίς αυτά να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία (McRaine & Russick 2010: 243). Ωστόσο, άλλοι μελετητές αναφέρουν ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, τα παιδιά λαμβάνουν τον ρόλο του πλοηγού μέσα στην έκθεση και είναι αυτά που επηρεάζουν τον χρόνο ενασχόλησης με τα εκθέματα (Houseal et al. 2014). Υπάρχουν, βεβαίως, περιπτώσεις γονέων που δεν γνωρίζουν με ποιόν τρόπο να καθοδηγήσουν την ενασχόληση των παιδιών τους με τα εκθέματα. Μια τέτοια ανάγκη έρχονται να καλύψουν, κατά κάποιον τρόπο, τα ολιγοσέλιδα φυλλάδια, τα οποία οι επισκέπτες μπορούν να εκτυπώσουν από την ιστοσελίδα του μουσείου και να φέρουν στην επίσκεψή τους στο μουσείο και οι οικογενειακοί οδηγοί, που προσφέρονται από τα μουσεία για την προετοιμασία της επίσκεψης (Εικόνες 5.4-5.5) (βλ. και [κεφ. 9](#)).

Εικόνα 5.4 *Family guide to the Pitt Rivers Museum*: ο οδηγός για τις οικογένειες στο μουσείο Pitt Rivers, του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης.

Εικόνα 5.5 *Storylines. Contemporary Art at the Guggenheim*: ένας από τους οικογενειακούς οδηγούς για την εξερεύνηση του Μουσείου Guggenheim, στη Νέα Υόρκη.

Οποιαδήποτε μουσειακή εκπαίδευση που στοχεύει στην παροχή έτοιμης γνώσης και μάθησης εκ μέρους του επιμελητή ή του μουσειοπαιδαγωγού προς τους επισκέπτες είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Φαντάζεται κανείς πόσο επαγωγό στη διδασκαλία είναι όχι μόνον να βλέπει και να ακούει ένα άτομο, μια ομάδα ή μια οικογένεια τα όσα αφορούν ένα έκθεμα, αλλά να παρακινούνται να προσθέτουν τις δικές τους λεζάντες στα εκθέματα; (Hein 2012: 481). Η μάθηση, στο πλαίσιο της οικογενειακής επίσκεψης, έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από άλλες μορφές επίσκεψης, όπως είναι οι σχολικές επισκέψεις καθώς, συνήθως, είναι, ή οφείλουν να είναι, πιο διασκεδαστικές και λιγότερο δεσμευμένες από την ολοκλήρωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (π.χ. όπως είναι η συμπλήρωση φύλλων εργασίας κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για σχολεία). Η Nina Jensen στην ανάλυσή της, σχετικά με τις αντιλήψεις μικρών παιδιών για τα μουσεία, παρατηρεί ότι τα παιδιά προτιμούσαν τις οικογενειακές επισκέψεις παρά τις σχολικές και αυτό διότι στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συζητήσουν ό,τι τους ενδιέφερε προσωπικά, μαζί με τους γονείς τους και να ανταλλάξουν απόψεις για τα όσα παρακολουθούσαν, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει συχνά μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια σχολικών επισκέψεων (Jensen 1994). Επίσης, η οικογενειακή επίσκε-

ψη δύναται να υποστηρίξει την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων εκ μέρους των παιδιών, κάτι που μπορεί να μην συμβεί κατά τη διάρκεια μιας σχολικής επίσκεψης στο μουσείο. Σε αρκετές περιπτώσεις δε, όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, η οικογενειακή επίσκεψη συμβάλλει στη θετική στάση των παιδιών απέναντι στις νέες γνώσεις. Για παράδειγμα, η Θεανώ Μουσούρη αναφέρει ότι τα παιδιά, στο πλαίσιο οικογενειακών επισκέψεων στο Αρχαιολογικό Ερευνητικό Κέντρο στο Γιορκ της Βρετανίας, είχαν τη δυνατότητα να περιεργαστούν μερικά από τα αυθεντικά αντικείμενα του εκθεσιακού χώρου και αυτό συνετέλεσε στο να εκτιμήσουν τη σημασία του υλικού πολιτισμού των κοινωνιών που τα δημιούργησαν, καθώς επίσης ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους για την αρχαιολογική μελέτη (Μουσούρη 2012). Αντιστοίχως, τα οφέλη για τους γονείς είναι εξίσου σημαντικά, γιατί μοιράζονται εποικοδομητικά τον ελεύθερο χρόνο τους με τα παιδιά, καθώς επίσης αναπτύσσουν κοινά ενδιαφέροντα μαζί τους. Σε διάφορες περιπτώσεις εκθέσεων, οι οικογένειες εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με το να κάνουν συσχετισμούς των νέων γνώσεων που προσλαμβάνουν σε μια επίσκεψη με τα δικά τους προσωπικά βιώματα (Ellenbogen et al. 2004).

Πέραν αυτών, όμως, οι οικογένειες έρχονται στο μουσείο στον ελεύθερο χρόνο τους για να ψυχαγωγούν, να περάσουν καλά και να εμπλακούν με ενεργό, παιγνιώδη αρκετές φορές, τρόπο στα μουσειακά δρώμενα. Η πλειονότητα των επισκεπτών, ιδίως τα παιδιά, τείνουν να μη διαβάσουν τις πινακίδες ή τις λεζάντες των εκθεμάτων, αλλά να στρέφονται, απευθείας, στα εκθέματα, τα οποία επιτρέπουν την απτική επαφή. Στα μουσεία με έντονο αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, όπως είναι, κυρίως στον δυτικό κόσμο, τα μουσεία επιστημών (Εικόνες 5.6-5.7), φυσικής ιστορίας και τα παιδικά μουσεία, η οικογένεια έχει τη δυνατότητα να συμμετάσχει, ως ομάδα, στην επεξεργασία των διαδραστικών εκθεμάτων.

Εικόνα 5.6 Η διαδραστική αίθουσα [*The Garden στο Μουσείο Επιστημών του Λονδίνου*](#) απευθύνεται σε οικογένειες με νήπια και έχει ως θέμα της τον ήχο, το φως και το νερό.

Εικόνα 5.7 Η διαδραστική αίθουσα [*Pattern Pod στο Μουσείο Επιστημών του Λονδίνου*](#) αφορά σε οικογένειες με παιδιά 5-8 ετών.

Τα εκθέματα αυτά έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα τα παιδιά και τις οικογένειες, και είναι κατασκευασμένα με σκοπό την αλληλεπίδραση, ενώ, ως επί το πλείστον, έχουν θέμα τους τις «φυσικές επιστήμες», το «περιβάλλον και την οικολογία» και την «τεχνολογία». Στοχεύουν στην ψυχαγωγία του επισκέπτη και τη μάθηση με ευχάριστο τρόπο. Επιτρέπουν στην οικογένεια να εμπλακεί ομαδικά στη διερεύνηση τους, να εφαρμόσει μια δραστηριότητα, να συλλέξει πληροφορίες, να επιλέξει μεταξύ πολλών επιλογών, να σχηματίσει κάποια συμπεράσματα, να ελέγξει τις ικανότητές της, αλλά και να παρατηρήσει πώς αλλάζει μια κατάσταση σε μια άλλη αναλόγως της συμμετοχής των μελών της (McLean 1993).

Η μέριμνα των μουσείων για τις οικογένειες δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς απαιτείται γνώση, εκ μέρους του μουσείου, ως προς το τί συνιστά μάθηση στο πλαίσιο της οικογένειας και με ποιά κίνητρα δρουν οι γονείς, όταν πραγματοποιούν μια μουσειακή επίσκεψη. Τί μπορεί, όμως, να προσφέρει το μουσείο στις οικογένειες, ώστε να ενισχύσει την σχέση του με αυτές και να αποτελέσει ένα ουσιαστικό μαθησιακό περιβάλλον και έναν χώρο ψυχαγωγίας στον ελεύθερο χρόνο; Σε ό,τι αφορά στις εκθέσεις, προαναφέραμε ότι σε διάφορα μουσεία κυρίως του εξωτερικού έχουν δημιουργηθεί αίθουσες ανακάλυψης, που συνυπάρχουν με τους εκθεσιακούς χώρους. Εκεί δίνονται ευκαιρίες για απτική/χειρωνακτική επαφή με αντικείμενα (π.χ. φακοί, μεγεθυντικοί φακοί, κιάλια, φωτογραφικές μηχανές είναι μερικά δημοφιλή αντικείμενα για παιδιά προσχολικής ηλικίας σε αυτούς τους χώρους), αντίγραφα εκθεμάτων, για καλλιτεχνικές δραστηριότητες, για παιχνίδια ρόλων και για δραματοποιήσεις, κατά τις οποίες τα παιδιά και οι γονείς ντύνονται με ρούχα παλαιότερων εποχών. Σε αυτές τις αίθουσες είναι, επίσης, δυνατόν η οικογένεια να διαβάσει βιβλία ή να χρησιμοποιήσει οπτικοακουστικά μέσα. Δυο παραδείγματα διαδραστικών χώρων για οικογένειες είναι η Πόλη των Παιδιών (Cité des Enfants), ένας εκθεσιακός χώρος αποκλειστικά για παιδιά (5-12 ετών) στο Κέντρο/Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας (Cité des Sciences et de l'Industrie) και η Γκαλερί των Παιδιών στο Κέντρο Μοντέρνας Τέχνης Pompidou στο Παρίσι, όπου τα παιδιά (από 2 ετών και άνω) έρχονται σε επαφή με έργα μοντέρνων καλλιτεχνών τέχνη (Βίντεο 5.1-5.2, Εικόνα 5.8). Στο Ατελιέ (εργαστήριο) των Παιδιών στο ίδιο μουσείο, τα παιδιά 3-5 ετών μαζί με τους συνοδούς τους και παιδιά 6-10 ετών (άνευ συνοδών) λαμβάνουν μέρος σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες καθοδηγούνται από καλλιτέχνες, παραμυθάδες, ηθοποιούς και συγγραφείς, με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με την τέχνη (εικόνα 5.9).

Βίντεο 5.1 *Σύντομη παρουσίαση της αίθουσας για παιδιά 5-12 ετών στην Πόλη των Παιδιών στο Κέντρο/Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας, στο Παρίσι.*

Βίντεο 5.2 *Σύντομη παρουσίαση της αίθουσας για παιδιά 2-7 ετών στην Πόλη των Παιδιών στο Κέντρο/Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας, στο Παρίσι.*

Εικόνα 5.8 *Η Γκαλερί των Παιδιών στο Κέντρο Μοντέρνας Τέχνης Pompidou, στο Παρίσι.*

Εικόνα 5.9 *Το Ατελιέ των Παιδιών στο Κέντρο Μοντέρνας Τέχνης Pompidou στο Παρίσι.*

Η σημασία του φυσικού χώρου είναι καθοριστική για τη μουσειακή εμπειρία αυτών των ομάδων επισκεπτών. Από τους αρχιτέκτονες, που ειδικεύονται στην κατασκευή τέτοιων χώρων, έχουν αναφερθεί τα αρχιτεκτονικά στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν ως προς αυτό και προωθούν ένα φιλικό προς τις οικογένειες περιβάλλον. Για παράδειγμα, παρατίθενται στη συνέχεια, ενδεικτικά, μερικά τέτοια αρχιτεκτονικά στοιχεία, τα οποία:

- επιτρέπουν σε όλη την οικογένεια να προσεγγίζει τα εκθέματα κυκλικά και να τα παρατηρεί με άνεση,
- επιτρέπουν σε όλη την οικογένεια να τα επεξεργάζεται ταυτόχρονα και όχι κατ' άτομο,
- είναι προσβάσιμα από τα παιδιά και τους ενήλικες,
- προσφέρουν τη δυνατότητα για περαιτέρω συζήτηση μεταξύ των μελών της οικογένειας,
- είναι πολυτροπικά ως προς τις μαθησιακές θεωρίες, στις οποίες βασίζεται ο σχεδιασμός τους,
- έχουν ευανάγνωστο κείμενο στις πινακίδες και τις λεζάντες που τα συνοδεύουν,
- προσφέρουν γνωστικούς συσχετισμούς με τις βιωμένες εμπειρίες των οικογενειών (Dritsas et al. 1998: 30 και Borun 2008).

Πέραν όμως αυτών των στοιχείων, τα οποία αφορούν στην έκθεση και τα εκθέματα, τα μουσεία προσφέρουν αρκετές υπηρεσίες, ώστε να κάνουν την επίσκεψη της οικογένειας άνετη, όπως είναι για παράδειγμα οι υπηρεσίες του Βρετανικού Μουσείου.⁴ Επίσης, στην Tate Modern του Λονδίνου λειτουργεί το Families Welcome Room, στο οποίο οι οικογένειες με παιδιά όλων των ηλικιών μπορούν να παραλάβουν εκπαιδευτικό υλικό, όπως είναι το Time Travel Line, το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να περιηγηθούν στις αίθουσες και να εντοπίσουν τα έργα που δημιουργήθηκαν τη χρονιά που εκείνα γεννήθηκαν (Εικόνα 5.10).

Εικόνα 5.10 *Η αίθουσα υποδοχής των οικογενειών στην Tate Modern.*

Στην επόμενη ενότητα, παρατίθενται μερικά παραδείγματα από το ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό που έχουν αναπτύξει τα μουσεία για τις οικογένειες και το οποίο δρα βοηθητικά στη μουσειακή εμπειρία των οικογενειών (βλ. επίσης [κεφ. 9](#) για πιο αναλυτική παρουσίαση):

- *Δανειστικά σακίδια*, τα οποία περιέχουν έντυπο υλικό για τους ενήλικες-συνοδούς των παιδιών και ποικίλες δραστηριότητες (παζλ, σταυρόλεξα, καρτέλες κ.ά.). Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς διευκολύνονται ως προς το πού θα εστιάσουν την προσοχή τους σε μία έκθεση, κάνοντας παράλληλα σύντομες δραστηριότητες όπως επίλυση γρίφων ή συμπλήρωση σύντομων φύλλων εργασίας. Για παράδειγμα, στο σακίδιο «Αρχαϊκά Χρώματα», το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της ομώνυμης έκθεσης του Μουσείου Ακρόπολης, οι γονείς και τα παιδιά ανακαλύπτουν τα χρώματα των αγαλμάτων μέσα από παιχνίδια, όπως το παιχνίδι παρατήρησης των αγαλμάτων, ενώ υπάρχουν διάφορα είδη ζωγραφικής για να χρωματιστούν τα σχέδια των αγαλμάτων και παιχνίδια ντόμινο.
- *Οικογενειακοί οδηγοί*, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, όπως αυτοί που προσφέρονται μέσω της ιστοσελίδας του Μητροπολιτικού Μουσείου Τέχνης στη Νέα Υόρκη, αποτελούν μία μορφή εξερεύνησης του μουσείου από τις οικογένειες (Εικόνα 5.11).
- *Εκπαιδευτικά πακέτα/κουτιά*, που περιέχουν παιγνιώδεις δραστηριότητες και αντίγραφα εκθεμάτων, τα οποία λαμβάνει δωρεάν η οικογένεια ως αναμνηστικά της επίσκεψής της.
- *Φυλλάδια εξερεύνησης* (activity trails), τα οποία προτείνουν στις οικογένειες να ακολουθήσουν θεματικές διαδρομές στον εκθεσιακό χώρο. Οι θεματικές διαδρομές είναι σύντομες, δομημένες σε συγκεκριμένο αριθμό εκθεμάτων και απλών δραστηριοτήτων για τα παιδιά, όπως είναι για παράδειγμα αυτές που υπάρχουν στο έντυπο Museum Explorers-Ancient Greece που προσφέρεται από το Βρετανικό Μουσείο (Εικόνα 5.12). Επίσης, στην Tate St. Ives στην Κορνουάλη (Βρετανία) οι οικογένειες παραλαμβάνουν τέτοια φυλλάδια δραστηριοτήτων, ώστε να γνωρίσουν τα έργα τέχνης του μουσείου

(Εικόνα 5.13). Στην Tate Modern στο Λονδίνο, οικογένειες και παιδιά από 7 ετών μπορούν να αξιοποιήσουν τα Sonic Trails, τα οποία επιτρέπουν στους επισκέπτες να ακούσουν στην προσωπική τους ηλεκτρονική συσκευή (ή κινητό τηλέφωνο) την παρουσίαση συγκεκριμένων έργων τέχνης και να κάνουν σύντομες δραστηριότητες παρατήρησης των εκθεμάτων (Εικόνα 5.14). Στο Μουσείο Επιστημών στο Λονδίνο, οι μικροί επισκέπτες έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν θέματα επιστήμης και περιβάλλοντος κάνοντας χρήση του World Wonders Trail (Εικόνα 5.15).

Εικόνα 5.11 Ο οδηγός για οικογένειες [Animals all Around](#) του Μητροπολιτικού Μουσείου της Νέας Υόρκης.

Εικόνα 5.12 Το φυλλάδιο εξερεύνησης [Museum Explorers-Ancient Greece](#), που προσφέρεται από το Βρετανικό Μουσείο.

Εικόνα 5.13 [Οικογένεια εξερευνά την έκθεση στο μουσείο Tate St Ives](#).

Εικόνα 5.14 Οι δραστηριότητες [Sonic Trails για οικογένειες](#) στην Tate Modern.

Εικόνα 5.15 Το φυλλάδιο εξερεύνησης [World Wonders Trail](#) του Μουσείου Επιστημών στο Λονδίνο.

5.2.1 Η ελληνική εμπειρία

Στα ελληνικά μουσεία τα προγράμματα για οικογένειες με παιδιά, κυρίως 5-12 ετών, είναι ποικίλα και σε γενικές γραμμές είναι δυνατό να λεχθεί ότι έχουν μερικά κοινά χαρακτηριστικά ως προς τον σχεδιασμό και την προσέγγισή τους από τους μουσειοπαιδαγωγούς με άλλους τύπους εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως είναι τα σχολικά, όσον αφορά, για παράδειγμα, τον αριθμό συμμετεχόντων (15-25 άτομα), τις παιδαγωγικές τεχνικές (ενεργητικές-βιωματικές μέθοδοι), τη θεματολογία και την ύπαρξη του εξειδικευμένου προσωπικού. Η στοχοθεσία τους διαφέρει, καθώς δεν είναι αναγκαία η σύνδεση με τη σχολική θεματολογία, αν και ενίοτε οι γονείς τα επιλέγουν με κύριο κριτήριο τη σχετικότητα τους με τη σχολική ύλη.

Στα προγράμματα ελεύθερου χρόνου για τις οικογένειες συμμετέχει τουλάχιστον ένας ενήλικας συνοδός. Τα προγράμματα λαμβάνουν τις εξής μορφές:

- *Εργαστήρια δημιουργικής έκφρασης* (ζωγραφικής, κεραμικής, ψηφιδωτού κ.ά.): όπως για παράδειγμα τα «Εργαστήρια για μικρούς και μεγάλους» στο Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας, το πρόγραμμα «Ζωγραφική οικογενειακώς» στο Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης (Εικόνα 5.16), τα εργαστήρια βιβλιοδεσίας στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης, το πρόγραμμα «Ελα να χαράξουμε την πορεία, από τα πειράματα του Μπελ, μέχρι το κινητό τηλέφωνο» μέσα από την τέχνη της χαρακτικής στο Μουσείο Τηλεπικοινωνιών του ΟΤΕ.
- *Παιχνίδια εξερεύνησης*: αυτά τα προγράμματα βασίζονται στην ανακαλυπτική προσέγγιση στη μάθηση και εφαρμόζονται σε αρκετά μουσεία, όπως για παράδειγμα «Το κυνήγι του μαύρου θησαυρού» στο Βιομηχανικό Μουσείο Φωταερίου και αντίστοιχες εκδηλώσεις στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, στα οποία οι οικογένειες περιηγούνται αυτόνομα στο μουσείο, διαβάζουν χάρτες, επιλύουν γρίφους και σταδιακά οικοδομούν τη γνώση τους για την έκθεση (Εικόνα 5.17).
- *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στις οποίες οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν συγκεκριμένα εκθέματα*: όπως είναι τα προγράμματα Σαββατοκύριακου με τίτλο «Με την οικογένειά μου στο μουσείο» στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (Εικόνα 5.18) και εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά δημοτικού με τους γονείς τους, όπως το «Μια βόλτα στο αρχοντικό της Αγγελικής Χατζημιχάλη».
- *Διαδραστικές ξεναγήσεις*: όπως για παράδειγμα οι «Διαδρομές στο Μουσείο» στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, οι οποίες μπορεί να συνοδεύονται από ηλεκτρονικές συσκευές (π.χ. PDAs), ώστε να προσφέρουν μια εμπλουτισμένη περιήγηση στα αντικείμενα της έκθεσης.
- *Αφηγήσεις ιστοριών/παραμυθιών*: αυτές απευθύνονται σε γονείς και παιδιά, συνοδευόμενες ενίοτε από μουσικές παραστάσεις, όπως για παράδειγμα «Το παραμύθι της Κυριακής» στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (Εικόνα 5.19).

Εικόνα 5.16 Στιγμές από το οικογενειακό πρόγραμμα [«Ζωγραφική οικογενειακώς»](#) στο Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης.

Εικόνα 5.17 Στιγμές από διαδραστικές [ξεναγήσεις και παιχνίδια εξερεύνησης για οικογένειες](#) στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.

Εικόνα 5.18 Στιγμές από τις εκδηλώσεις *«Με την οικογένεια μου στο Μουσείο»* στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.

Εικόνα 5.19 Το παραμύθι της Κυριακής *«Μάνα γη, μάνα θεά»* στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.

Θα πρέπει να αναφερθεί, ακόμη, το ενδιαφέρον των μουσείων για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων για οικογένειες και παιδικό κοινό.⁵ Για παράδειγμα, το πρόγραμμα «Πέσαχ και Πάσχα» του Εβραϊκού Μουσείου Αθήνας, σε συνεργασία με το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, του οποίου στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των οικογενειών για την εβραϊκή θρησκεία, αλλά και ως προς τη σχέση της με την χριστιανική.⁶ Σποραδικά έχουν διοργανωθεί αντίστοιχα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως για παράδειγμα, στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, στο Εθνολογικό Μουσείο Θράκης και το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο.

5.3 Τα παιδιά στα μουσεία: Πέρα από τη σχολική επίσκεψη

Τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου στα μουσεία για παιδιά και εφήβους, χωρίς τη συμμετοχή των γονέων, είναι αρκετά δημοφιλή τα τελευταία χρόνια. Η μελέτη τους μπορεί να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου, ενός σχετικά νέου επιστημονικού πεδίου, που διερευνά πώς οργανώνεται και διατίθεται ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών και των εφήβων σε σχέση με το σχολικό τους πρόγραμμα. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους είναι σημαντικός, καθώς θα καθορίσει αργότερα τις προτιμήσεις τους ως ενήλικες (Χανιωτάκης & Θωΐδης 2002: 251). Η παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου δεν μελετά μόνο πώς λειτουργούν και ποιές επιλογές κάνουν τα παιδιά και οι έφηβοι στον ελεύθερο χρόνο τους, αλλά επιδιώκει να επηρεάσει τις μελλοντικές στάσεις και επιλογές τους ως ενήλικες (Χανιωτάκης & Θωΐδης 2002: 251). Αυτό μπορεί να συσχετισθεί, ως παρατήρηση, με τα όσα προαναφέρθηκαν στην αρχή της ενότητας 2 του παρόντος κεφαλαίου, σχετικά με τη σημασία που έχει η ανάπτυξη της μουσειακής κουλτούρας στις μικρές ηλικίες: δηλαδή αν κάποιος εξοικειωθεί με την επίσκεψη στα μουσεία από μικρή ηλικία, θα γίνει ενδεχομένως ένας μελλοντικός συστηματικός επισκέπτης τους.

Οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου έχουν απώτερο στόχο την προσωπική αυτοπραγμάτωση των ατόμων και συνδυάζουν μάθηση, διασκέδαση, ψυχαγωγία, ξεκούραση κλπ. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τις οποίες έχουν τα παιδιά και οι έφηβοι για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους και το γνωστικό επίπεδο της κάθε ηλικιακής ομάδας. Οι στόχοι τους είναι γνωστικοί, κοινωνικοί και συναισθηματικοί, όπως είναι, για να αναφέρουμε μερικά παραδείγματα, η εξοικείωση των παιδιών με το περιβάλλον του μουσείου, η δημιουργική κάλυψη του χρόνου τους εκτός σχολείου, η επαφή με άλλα παιδιά στο πλαίσιο ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, η ανάπτυξη διερευνητικών ικανοτήτων και δημιουργικότητας, η κοινωνικοποίηση και η επικοινωνία. Στα προγράμματα αυτά αξιοποιείται ο διαθεματικός χαρακτήρας ως προς το περιεχόμενο και οι ενεργητικές-βιωματικές μέθοδοι στην προσέγγιση της μάθησης.

Η εφαρμογή των προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου γίνεται εντός όσο και εκτός του εκθεσιακού χώρου, σε εξωτερικά περιβάλλοντα και σε ειδικά διαμορφωμένους εργαστηριακούς χώρους εντός του μουσείου από ξεναγούς και μουσειοπαιδαγωγούς, όπως στην περίπτωση του Μουσείου Μπενάκη, το οποίο σε συνεργασία με τον Οργανισμό Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας του Δήμου Αθηναίων διοργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα πενθήμερης διάρκειας, στα οποία τα παιδιά απασχολούνται δημιουργικά στον Εθνικό Κήπο, στο εργαστήρι του Μουσείου και σε συνεργαζόμενες με τον Δήμο πινακοθήκες (Εικόνα 5.20).

Εικόνα 5.20 *Οι πενθήμερες δράσεις του Μουσείου Μπενάκη για παιδιά 6-10 ετών.*

Σε κάποιες περιπτώσεις, ένα πρόγραμμα αποτελεί καρπό συνεργασίας με ομάδες εξωτερικών επιστημόνων και καλλιτεχνών, προκειμένου να υλοποιηθούν προγράμματα σε μια ειδική θεματική, όπως για παράδειγμα στη ρητορική ή τη φωτογραφία. Όσον αφορά τη διάρκειά τους, στην πλειονότητά τους διαρκούν περίπου δύο ώρες. Ωστόσο, όπως αναφέρεται σε μερικά από τα παραδείγματα που ακολουθούν, τα προγράμματα αυτά μπορεί να διαρκέσουν μία εβδομάδα, ή, εάν πρόκειται για κύκλο συναντήσεων, να διαρκέσουν μερικούς μήνες. Παρακάτω επιχειρείται μια γενική κατηγοριοποίηση αυτού του τύπου των προγραμμάτων:

- *Εικαστικά εργαστήρια στο πλαίσιο μόνιμων και προσωρινών εκθέσεων:* όπως για παράδειγμα τα εργαστήρια που οργανώνονται για μεμονωμένα παιδιά τα Σαββατοκύριακα και σε περιόδους σχολικών διακοπών από το τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Μπενάκη με στόχο την ανάπτυξη

της δημιουργικότητας των παιδιών μέσα από δραστηριότητες εμπνευσμένες από τις συλλογές του μουσείου. Στο Μουσείο Βορρέ, το «Εργαστήρι της Κυριακής» υλοποιεί κύκλο προγραμμάτων για παιδιά με θέμα την ανακυκλώσιμη τέχνη (Εικόνα 5.21). Τα προγράμματα αυτά αξιοποιούν τους κήπους και το φυτώριο του μουσείου, ώστε να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σε σχέση με το περιβάλλον.

- *Εργαστήρια εξειδικευμένα που εστιάζουν σε μια εικαστική περιοχή (design, φωτογραφία, ψηφιακά μέσα):* όπως για παράδειγμα τα εργαστήρια του Μουσείου Ελληνικής Παιδικής Τέχνης (Εικόνα 5.22), στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν για ένα διάστημα μερικών μηνών με σκοπό να εξοικειωθούν με τις τεχνικές της ζωγραφικής, να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα, να πειραματιστούν με τα υλικά της ζωγραφικής και να αναπτύξουν, όπως αναφέρεται από το μουσείο, τη δική τους εικαστική γλώσσα. Επίσης, στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης διοργανώνονται συναντήσεις γύρω από μια ενιαία θεματική, που ανανεώνεται κάθε έτος, μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται κάθε ομάδα παιδιών. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα «Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ...στο μουσείο» έχει σχεδιαστεί για να εφαρμοστεί σε δέκα συναντήσεις. Αξιοποιεί θεματικές από τον χώρο της γλυπτικής, του κολλάζ, της video art και της performance, με στόχο τα παιδιά να δημιουργήσουν τα δικά τους ομαδικά και ατομικά έργα (Εικόνα 5.23).
- *Εργαστήρια κατασκευών:* όπως για παράδειγμα τα προγράμματα του Βιοτεχνικού-Βιομηχανικού Εκπαιδευτικού Μουσείου, το οποίο στεγάζεται στο Τεχνολογικό και Πολιτιστικό Πάρκο Λαυρίου της πρώην Γαλλικής Εταιρείας Μεταλλείων Λαυρίου. Σε αυτά τα προγράμματα οι ερμηνευτές συνεργάζονται με πρώην εργαζομένους της Εταιρείας Μεταλλείων για να καθοδηγήσουν τα παιδιά να δοκιμάσουν κατασκευές με υλικά όπως το ξύλο, το μέταλλο και το χαρτί (Εικόνα 5.24).
- *Θεατρικά εργαστήρια:* όπως για παράδειγμα τα εργαστήρια θεατρικού παιχνιδιού, τα οποία υλοποιούνται στο Μουσείο Παιδικής Ηλικίας «Σταθμός» του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος στο Ναύπλιο (Εικόνα 5.25).

Εικόνα 5.21 [Το Εργαστήρι της Κυριακής στο Μουσείο Βορρέ.](#)

Εικόνα 5.22 Στιγμή από τα [οκτάμηνα εικαστικά εργαστήρια](#) στο Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης.

Εικόνα 5.23 Στιγμές από τα [εργαστήρια τέχνης στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης](#) στην Θεσσαλονίκη.

Εικόνα 5.24 Στιγμές από το εργαστήριο [«Πέτρωμα, Ορυκτό, Μετάλλευμα»](#) στο Βιοτεχνικό-Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο στο Λαύριο.

Εικόνα 5.25 Το [εργαστήριο θεατρικού παιχνιδιού](#) στο Μουσείο Παιδικής Ηλικίας «Σταθμός» στο Ναύπλιο.

Τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου, όπως αφήνει ο σχετικός όρος να κατανοηθεί, είναι πιο συχνά κυρίως κατά τις καλοκαιρινές περιόδους, κατά τις περιόδους των εορτών, καθώς επίσης και σε άλλες επικαιρικές περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα είναι η Διεθνής Ημέρα Μουσείων,⁷ η Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος, η Παγκόσμια Ημέρα Μουσικής και οι Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς.⁸

- *Καλοκαιρινές θεματικές εβδομάδες:*⁹ για παράδειγμα στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης το πρόγραμμα με τίτλο «Το κλίμα αλλάζει... Ζώα και φυτά εκπέμπουν σήμα κινδύνου!» απευθύνεται σε παιδιά της πρωτοβάθμιας και τα καλεί να εξερευνήσουν το ζήτημα της βιοποικιλότητας μέσα από παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν τη διερεύνηση των συλλογών του μουσείου. Το Μουσείο Ηρακλειδών διοργανώνει τη σειρά ολοήμερων εργαστηρίων «MathemARTics Camp» με θέμα το τρίπτυχο επιστήμης, τέχνης και μαθηματικών και με στόχο να διαχειριστούν τα παιδιά τις βασικές μαθηματικές έννοιες για να οικοδομήσουν τη λογικομαθηματική τους σκέψη (Εικόνα 5.26).
- *Εργαστήρια στο πλαίσιο εορτών ή επετείων:* για παράδειγμα το εργαστήριο ανακύκλωσης στο Μουσείο Μετάξης στο Σουφλί (Εικόνα 5.27), στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας Περιβάλλοντος (5 Ιουνίου) και αντιστοίχως στο Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας (Εικόνα 5.28) στο πλαίσιο του εορτασμού της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων (18 Μαΐου) και το εργαστήριο μουσικοκινητικής αγωγής στο Μουσείο Μαρμαροτεχνίας στην Τήνο (Εικόνα 5.29), στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας Μουσικής (21/6).

Εικόνα 5.26 [*Στιγμές από τα θερινά ολοήμερα εργαστήρια στο Μουσείο Ηρακλειδών.*](#)

Εικόνα 5.27 [*Εργαστήριο ανακύκλωσης στο Μουσείο Μετάξης στο Σουφλί.*](#)

Εικόνα 5.28 [*Εκπαιδευτικά εργαστήρια στο Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας για την Διεθνή Ημέρα Μουσείων 2015.*](#)

Εικόνα 5.29 [*Εργαστήρι μουσικοκινητικής αγωγής στο Μουσείο Μαρμαροτεχνίας για την Παγκόσμια Ημέρα Μουσικής.*](#)

5.4. Το ενήλικο κοινό στα μουσεία: Δια βίου μάθηση

Οι όροι «ελεύθερος χρόνος» και «δια βίου μάθηση» εμπλέκονται αναπόφευκτα στη συζήτηση για τα προγράμματα ενηλίκων στα μουσεία, τα οποία με τον χαρακτήρα τους ως ιδρυμάτων και με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, δύνανται να προσφέρουν μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου, με αναφορά σε όλες τις πτυχές της ζωής του. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Unesco, η εκπαίδευση ενηλίκων υποδηλώνει το σύνολο των διαρκών μαθησιακών διαδικασιών, τυπικών και άλλων, μέσω των οποίων οι άνθρωποι που θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν ικανότητες, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα επαναπροσαρμόζουν προς νέες κατευθύνσεις, ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις προσωπικές τους ανάγκες ή στις ανάγκες της κοινωνίας (UNESCO-Institute of Education 1997: 1).¹⁰ Το ενήλικο κοινό μπορεί να διακριθεί, για παράδειγμα, σε ομάδες νέων ενηλίκων (έως 35 ετών), σε ομάδες ηλικιωμένων/τρίτης ηλικίας, σε οικογένειες με μεγάλα παιδιά και σε ακόμα πιο ειδικές υποδιαίρεσεις.

Το μουσείο είναι ένα ίδρυμα που λειτουργεί παιδευτικά για τους επισκέπτες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η δια βίου μάθηση στοχεύει στο να αναπτύξει στους ενήλικες περαιτέρω ικανότητες, αντιλήψεις και αξίες, δηλαδή δεν σημαίνει μόνον την απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά και κατ' επέκταση αποβλέπει στο να τους τονώσει την αυτοπεποίθηση. Ο Black (2010) υποστηρίζει ότι η μάθηση των ενηλίκων είναι διαφορετική από των παιδιών, καθώς είναι αποτέλεσμα των εμπειριών ζωής, κινητοποιείται από εσωτερικά, κυρίως, κίνητρα και επηρεάζεται από τους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνει ο ενήλικος κατά τα διάφορα στάδια της ζωής του. Επίσης, σε αντίθεση με τα παιδιά, οι ενήλικες είναι αυτόνομοι και περισσότερο ευέλικτοι, λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας τους. Οι Falk και Dierking (2000), ως προς αυτό, διευκρινίζουν πόσο σημαντική είναι η επιρροή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης στο μουσείο: Παράγοντες, όπως το φύλο, η ταυτότητα, η εθνότητα, η ηλικία είναι σημαντικοί ως προς την ερμηνεία που θα επιχειρήσει ο κάθε επισκέπτης σε μια έκθεση. Η Lynda Kelly παρατηρεί ότι οι μαθησιακές εμπειρίες των ενηλίκων απαιτούν, μεταξύ άλλων, αναγνώριση της πρότερης εμπειρίας και της βιωμένης γνώσης, επιλεκτικότητα ως προς τις πληροφορίες και τον τρόπο ερμηνείας τους, διαδραστικότητα όσον αφορά στα εκθεσιακά αντικείμενα, ευκαιρίες για μάθηση, διαμεσολάβηση από ειδικούς και πρόκληση συζήτησης, σύνδεση με τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής, δυνατότητες για κριτική σκέψη και πρόκληση ερωτημάτων, καθώς επίσης και ευκαιρίες για ικανοποίηση των εσωτερικών κινήτρων (Kelly et al. 2002).¹¹ Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, συγκριτικά με τις μελέτες που εστιάζονται στο πώς μαθαίνουν οι οικογένειες και τα παιδιά στο μουσείο, λίγες έρευνες έχουν ως επίκεντρο του ενδιαφέροντος ανθρώπους της τρίτης ηλικίας (βλ. για παράδειγμα, Halpin-Healy 2015). Ωστόσο, έχει αρχίσει να αυξάνεται το ενδιαφέρον των μουσείων για την ομάδα αυτή και ειδικότερα για τα άτομα με προβλήματα μνήμης. Ένα παράδειγμα αυτής της κατηγορίας προγραμμάτων είναι το «Meet me at MoMA» του Μητροπολιτικού Μουσείου Μοντέρνας Τέχνης (Εικόνα 5.30). Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα υφίστανται εδώ και μερικά χρόνια ειδικά προγράμματα για ομάδες ενηλίκων, όπως τα προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης στη Θεσσαλονίκη¹² και αντιστοίχως τα προγράμματα του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης στην Αθήνα σε συνεργασία με το Φωτογραφικό Εργαστήρι της Μονάδας Απεξάρτησης «18 Άνω».¹³

Εικόνα 5.30 Το πρόγραμμα [*«Meet me at MoMA»*](#) του Μητροπολιτικού Μουσείου Μοντέρνας Τέχνης.

Τα προγράμματα που προσφέρονται στους ενήλικες επισκέπτες έχουν συνήθως τη μορφή ομαδικής ξενάγησης, σειράς διαλέξεων, προβολών ταινιών, ειδικών θεματικών ξεναγήσεων σε εκθέσεις, καθώς επίσης και επιμορφωτικών προγραμμάτων για προσφορά εθελοντικής εργασίας. Επίσης, εξειδικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών αποτελούν μέρος αυτής της κατηγορίας. Ωστόσο, με κάποιες εξαιρέσεις βεβαίως, αυτά τα είδη προγραμμάτων θέτουν τον επισκέπτη στη θέση του παθητικού ακροατή, χωρίς να του δίνουν ευκαιρίες

ομαδοσυνεργατικής μάθησης και ενεργού εμπλοκής. Πέραν αυτών των προγραμμάτων, άλλες μορφές περισσότερο καινοτόμων εφαρμογών, οι οποίες εμπλέκουν ενεργά τους συμμετέχοντες, αλλά και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ τους, μνημονεύονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Sachatello-Sawyer et al. 2002), όπως είναι για παράδειγμα τα εξής:

- Προγράμματα στα οποία τα μουσεία έχουν αναπτύξει συνεργασία με άλλους φορείς, κυβερνητικούς ή μη οργανισμούς, επιχειρήσεις, πολιτιστικές ομάδες από τοπικές κοινότητες, ιδρύματα δια βίου εκπαίδευσης και βιβλιοθήκες/αρχεία. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα προγράμματα σχεδιάζονται από κοινού με τους ειδήμονες από τα εν λόγω ιδρύματα και φορείς και όχι αποκλειστικά από τους ειδικούς των μουσείων, γεγονός το οποίο προσφέρει ποικιλία θεμάτων, μέσων και τεχνικών για την ανάπτυξη των προγραμμάτων.
- Προγράμματα τα οποία προσφέρουν ευκαιρίες για αυξημένη κοινωνική διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, όπως είναι τα «απογεύματα μουσικής».
- Προγράμματα εκτός των τειχών του μουσείου, στην τοπική κοινότητα ή αλλού, όπου μουσειακό υλικό (αντίγραφα και άλλα εκπαιδευτικά μέσα) μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία δραστηριοτήτων.
- Προγράμματα θεατρικής αγωγής, στα οποία οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος σε παιχνίδια ρόλων, κάνουν ασκήσεις δραματοποίησης, μαθαίνουν να αφηγούνται ιστορίες, με επίκεντρο μια έκθεση ή συγκεκριμένα εκθέματα. Σε αυτήν την περίπτωση, λόγω της φυσικής, διανοητικής και συναισθηματικής εμπλοκής των συμμετεχόντων, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πιο έντονα, αφού βιώνουν την «εμπειρία της ροής», σύμφωνα με τον Mihalyi Csikszentmihalyi (κεφ. 2).
- Προγράμματα για άτομα τρίτης ηλικίας, τα οποία σχεδιάζονται από κοινού με ειδικό σύμβουλο υγείας, ώστε να είναι κατάλληλα για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Σε αυτήν την κατηγορία μπορούν να ενταχθούν και τα προγράμματα τοπικής ιστορίας, στα οποία αξιοποιούνται οι αναμνήσεις των ενηλίκων.
- Προγράμματα, στα οποία οι ενήλικες μιας τοπικής κοινότητας συνεργάζονται με στελέχη του μουσείου για τη δημιουργία εκθέσεων, οι οποίες προβάλλουν τον δικό τους πολιτισμό, όπως για παράδειγμα, οι δραστηριότητες «Με τους Ρομά στο Μουσείο» στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο (Εικόνα 5.31).
- Προγράμματα, τα οποία οδηγούν στην απόκτηση κάποιου διπλώματος σχετικά με τις τέχνες, τη διακόσμηση, το σχέδιο κλπ., όπως αυτά που προσφέρει το Βρετανικό Μουσείο.¹⁴

Εικόνα 5.31 Το πρόγραμμα *«Με τους Ρομά στο Μουσείο»* στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο.

Θα πρέπει σε όλα τα παραπάνω να προσθέσουμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις μουσείων, οι «Σύνδεσμοι Φίλων» μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διοργάνωση εκδηλώσεων και προγραμμάτων για το ενήλικο κοινό. Επίσης, όπως και στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις σχολικές ομάδες, ο ρόλος του εμψυχωτή στα προγράμματα ενηλίκων είναι σημαντικός, καθώς αυτός θα διαμεσολαβήσει και θα προκαλέσει διάλογο με το κοινό.

5.4.1 Η ελληνική εμπειρία

Στην Ελλάδα, παρατηρεί η Πολυξένη Αδάμ-Βελένη (2007), υπάρχει, εκ μέρους των μουσείων, απουσία συστηματικών δραστηριοτήτων για το ενήλικο κοινό. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθούν οι εξής περιπτώσεις προγραμμάτων για ενήλικες: το 2006, στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, ξεκίνησε η εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Προγράμματος Περιήγησης Ενηλίκων, για ομάδες ενηλίκων, οικογενειών με μεγάλα παιδιά και παιδιών της Γ' λυκείου.¹⁵ Στόχος του προγράμματος, σύμφωνα με τους δημιουργούς του, ήταν η γνώση μέσα από την ψυχαγωγία, η εναλλακτική προσέγγιση της αρχαιότητας και των αρχαιοτήτων, η άρση της γραμμικής και ιεραρχικής σχέσης του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους, καθώς επίσης και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και διαλεκτικής σχέσης του παρόντος με το παρελθόν (Αδάμ-Βελένη 2007: 200). Με τον όρο «περιήγηση» αποδόθηκε η εναλλακτική-ελαστική προσέγγιση στο πρόγραμμα, η δυνατότητα για πολλαπλή ανάγνωση των αντικειμένων και η αναζήτηση κοινής εμπειρίας μεταξύ του εμψυχωτή και των συμμετεχόντων (Αδάμ-Βελένη κ.ά. 2010). Το πρόγραμμα ακολούθησε ενεργητικές/βιωματικές προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία: τη μαιευτική μέθοδο, τον διάλογο του εμψυχωτή με τους συμμετέχοντες, την εμπλουτισμένη ξενάγηση στους εκθεσιακούς χώρους με ενθάρρυνση ερωτήσεων και διατυπώσεων για τη θεματολογία της έκθεσης, καθώς επίσης

περιείχε δραστηριότητες, όπως ήταν η φωτογραφική τεκμηρίωση της μουσειακής έκθεσης από τους συμμετέχοντες (Αδάμ-Βελένη 2007: 201).

Τέλος, παρατίθενται μερικά παραδείγματα ενδεικτικά του είδους των προγραμμάτων που σχεδιάζονται στα ελληνικά μουσεία: Στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης διοργανώνονται από το 2008 προγράμματα για τη σύγχρονη τέχνη και αρχιτεκτονική, με τους καλλιτέχνες και ιστορικούς τέχνης στον ρόλο των εκπαιδευτών. Στο Μουσείο Μπενάκη, στο πλαίσιο του προγράμματος της Διά Βίου Μάθησης, διοργανώνονται σεμινάρια και εργαστήρια συντήρησης, τεχνικής βαφών και αγιογραφίας.¹⁶ Στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο Αθήνας σχεδιάζονται θεματικές επισκέψεις για ομάδες φοιτητών, πολιτιστικούς συλλόγους, ομάδες ηλικιωμένων από Κέντρα Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων, ομάδες ενηλίκων σε προγράμματα απεξάρτησης και σε προγράμματα αντιμετώπισης ψυχικής υγείας (Εικόνα 5.32). Στο Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (Μονή Λαζαριστών) σεμινάρια φωτογραφίας και κινούμενης εικόνας.¹⁷ Στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης εργαστήρια προσωπικής έκφρασης, ζωγραφικής και ιστορίας της τέχνης¹⁸ και στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Απολιθωμένου Δάσους στο Σίγρι της Λέσβου ειδικές περιηγήσεις με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.¹⁹

Εικόνα 5.32 Στιγμές από διάφορα εκπαιδευτικά [προγράμματα ενηλίκων](#) στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο.

5.5 Επίλογος

Τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου στα σημερινά μουσεία αποτελούν ένα βασικό τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής έρευνας και της μουσειακής πρακτικής και διαθέτουν στοχοθεσία, η οποία είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες τάσεις για την δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στην ζωή των ανθρώπων. Όπως αναλύθηκε παραπάνω, τα είδη των προγραμμάτων αυτών συμβάλλουν, ώστε οι συμμετέχοντες να βιώνουν τον μουσειακό χώρο θετικά και αποτελούν μια μορφή στρατηγικής για την ερμηνεία των εκθεμάτων από τους επισκέπτες. Τα προγράμματα αφορούν όλες τις κατηγορίες του μουσειακού κοινού και, ενίοτε, αποτελούν καρπό συμπαραγωγής των μουσειοπαιδαγωγών ή επιμελητών με ειδικούς επιστήμονες από άλλα πεδία, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κάθε ομάδας επισκεπτών. Οι σχετικές μελέτες έχουν προσφέρει ενδιαφέροντα στοιχεία για την ωφέλεια αυτών των δραστηριοτήτων, μακροπρόθεσμα, στους επισκέπτες. Οι οικογένειες μέσα από την συμμετοχή τους στα οικογενειακά προγράμματα επιδιώκουν μαθησιακές ευκαιρίες και στιγμές ψυχαγωγίας. Τα αντίστοιχα προγράμματα για παιδιά, χωρίς την συμμετοχή της οικογένειας, στοχεύουν στο να συμβάλλουν στην δημιουργική κάλυψη του χρόνου τους εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Σε αυτή την περίπτωση, τα προγράμματα αυτά δεν αποτελούν απλώς ένα συμπλήρωμα της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά μια επιλογή, η οποία εμπλουτίζει και ενισχύει την σχολική μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραληφθεί ότι αυτά τα προγράμματα στοχεύουν απώτερα στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και στο να δημιουργούν ενήλικες που θα διαχειρίζονται γόνιμα τον ελεύθερο χρόνο τους. Τα προγράμματα που προσφέρονται στο ενήλικο κοινό διαφέρουν, όπως είναι κατανοητό, ως προς τους στόχους τους και την θεματική τους από τα αντίστοιχα προγράμματα για τα παιδιά. Ωστόσο, επιβεβαιώνουν την σημασία του μουσείου ως χώρου όπου τα άτομα μαθαίνουν αυτοβούλως και ως χώρου δια βίου μάθησης και πολιτισμικής καλλιέργειας. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου έχουν αυξηθεί στα μουσεία και διαθέτουν ποικίλες μορφές και περιεχόμενο. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται και εκτός των μουσειακών αιθουσών, σε ανοιχτούς κοινοτικούς χώρους και σε άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα (π.χ. βιβλιοθήκες), συνδυάζοντας ενεργητικές-βιωματικές μεθόδους με παιγνιώδη και εξερευνητικά μέσα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Allen, S. 2004. "Designs for Learning: Studying Science Museum Exhibits that Do More than Entertain", *Science Education*, Vol. 88, No. 11, 17-33.
- Beaumont, E. & Sterry, P. 2005. "A Study of Grandparents and Grandchildren as Visitors to Museums and Art Galleries in the UK", *Museum & Society*, Vol. 3, No. 3, 167-180.
- Borun, M. 2008. "Why Family Learning in Museums?", *Exhibitionist*, Vol. 27, No. 1, 6-9.
- Borun, M., Cleghorn, A. & Garfield, C. 1995. "Family Learning in Museums. A Bibliographic Review", *Curator*, Vol. 38, No. 4, 262-270.

- Borun, M. & Dritsas, J. 1997. "Developing Family-friendly Exhibits," *Curator: The Museum Journal*, Vol. 40, No. 3, 178-196.
- Dierking, L. D. 2001. "The Family and Free-choice Learning", *Museum News*, Vol. 80, No. 6, 38-43, 67-69.
- Dritsas, J., Borun, M. & Johnson, J. J. (επιμ.) 1998. *Family Learning in Museums. The PISEC Perspective*, Association of Science and Technology Centres: Washington DC.
- Ellenbogen, K. M., Luke, J. J. & Dierking, L. D. 2004. "Family Learning Research in Museums: An Emerging Disciplinary Matrix?", *Science Education*, Vol. 88, No. 1, S48-S58.
- Ellenbogen, K. M., Luke, J. J. & Dierking, L. D. 2007. "Family Learning in Museums: Perspectives on a Decade of Research", στο Falk, J. H., Dierking, L. D. & Foutz, S. (επιμ.), *In Principle, In Practice, Museums as Learning Institutions*, Altamira Press: Lanham MD, 17-30.
- Falk, J. H. 1991. "Analysis of the Behavior of Family Visitors in Natural History Museums: the National Museum of Natural History", *Curator: The Museum Journal*, Vol. 34, No. 1, 44-50.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. 2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Walnut Creek: Altamira Press.
- Halpin-Healy, C. 2015. "Report from the Field: Multi-Cultural Dialogue and Transformative Learning in Arts & Minds Programs at The Studio Museum in Harlem", *Museum & Society*, Vol. 13, No. 2, 188-194.
- Haas, C. 2007. "Families and Children Challenging Museums", στο Lord, B. (επιμ.), *The Manual of Museum Learning*, Altamira Press: New York, 49-76.
- Hooper-Greenhill, E. 1996. *Museums and their Visitors*, Routledge: London & New York.
- Houseal, A. K., Bourque, C. M., Welsh, K. M. & Wenger, M. 2014. "Free-Choice Family Learning: A Literature Review for the National Park Service", *Journal of Interpretation Research*, Vol. 19, No. 1, 7-29.
- Jensen, N. 1994. "Children's Perceptions of Their Museum Experiences: A Contextual Perspective", *Children's Environments*, Vol. 11, No. 4, 300-324.
- Kelly, L. 2011. *Family Visitors to Museums in Australia*, http://nma.gov.au/research/understanding-museums/LKelly_2011.html (τελευταία επίσκεψη 15/7/2015).
- Kelly, L., Savage, G., Landman, P. & Tonkin, S. 2002. *Energised, Engaged, Everywhere: Older Australians and Museums*, National Museum of Australia & Australian Museum, <http://australianmuseum.net.au/uploads/documents/2591/fullreport.pdf> (τελευταία επίσκεψη 15/7/2015).
- Leinhardt, G. & Knutson, K. 2004. *Listening in on Museum Conversations*, Altamira Press: Walnut Creek.
- McLean, J. 1993. *Planning for People in Museum Exhibitions*, Association of Science-Technology Centres: Washington DC.
- McRaney, D. L. & Russick, J. (επιμ.) 2010. *Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, Left Coast Press: Walnut Creek, CA.
- Moussouri, Th. 2003. "Negotiated Agendas: Families in Science and Technology Museums", *Journal of Technology Management*, Vol. 25, No. 5, 477-489.
- Pollock, W. 1999. "Discovery Rooms: "An Alternative Experience of the Museum", *ASTC Dimensions*, <http://www.astc.org/pubs/dimensions/1999/nov-dec/discovery.htm#> (τελευταία επίσκεψη 15/7/2015).
- Sachatello-Sawyer, B., Fellenz, R. A., Burton, H., Gittings-Carlson, L. & Lewis-Mahony, J. 2002. *Adult Museum Programs: Designing Meaningful Experiences*, Altamira Press: Walnut Creek, CA.
- Schauble, L. & Bartlett, K. 1997. "Constructing a Science Gallery for Children and Families: The Role of Research in an Innovative Design Process", *Science Education*, Vol. 81, No. 6, 781-793.
- UNESCO-Institute of Education, 1997. *The Hamburg Declaration on Adult Education*, <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
- Wolf, B. & Wood, E. 2012. "Integrating Scaffolding Experiences for the Youngest Visitors in Museums", *Journal of Museum Education*, Vol. 37, No. 1, 29-38.

Ελληνόγλωσσες

- Αδάμ-Βελένη, Π. 2007. «Επόμενη στάση: "Μουσείο"». Το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης συστήνεται στο κοινό του", στο Αδάμ-Βελένη, Π. & Τζαναβάρη, Κ. (επιμ.), *Το αρχαιολογικό έργο στη Μακεδονία και στη Θράκη* 21, ΥΠΠΟ/Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη, 197-206.

- Αδάμ-Βελένη, Π., Γεωργάκη, Π. & Ξανθοπούλου, Κ. 2010. «Εκπαιδευτικά προγράμματα του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης», στο Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Νήσος: Αθήνα, 195-204.
- Black, G. 2010. *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μτφ. Κωτίδου Σ., Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα.
- Hein, G. 2012. «Μουσειακή Εκπαίδευση», στο MacDonald, Sh. (επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός*, μτφ. Παπαβασιλείου Δ., Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα, 471-487.
- Μαυροσκούφης, Δ., Μυρογιάννη, Έ., Γρόσδος, Στ., Σεϊτανίδου, Δ. (επιμ.) 2014. *Το Μουσείο ήταν τέλειο! Διαπολιτισμικά προγράμματα σχολείων σε μουσεία. Οδηγός εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, Αθήνα.
- Μουσούρη, Θ. 2012. «Συζητήσεις για το παρελθόν: Οικογένειες σε αρχαιολογικά μουσεία», στο Γαλανίδου, Ν. & Dommasnes, L. H. (επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική προσέγγιση*, Καλειδοσκόπιο: Αθήνα, 276-294.
- Νικονάνου, Ν. 2010. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*, Πατάκης: Αθήνα.
- Χανιωτάκης, Ν. & Θωίδης, Ι. Δ., 2002. «Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 239-271.

Σημειώσεις

1. Βλ. σχετικά: http://nma.gov.au/research/understanding-museums/LKelly_2011.html (τελευταία επίσκεψη 15/7/2015).
2. Βλ. σχετικά: <http://www.astc.org/pubs/dimensions/1999/nov-dec/discovery.htm#> (τελευταία επίσκεψη 15/7/2015).
3. Βλ. σχετικά: http://nma.gov.au/research/understanding-museums/LKelly_2011.html (τελευταία επίσκεψη 15/7/2015).
4. Βλ. σχετικά: http://www.britishmuseum.org/visiting/family_visits/facilities_for_families.aspx (τελευταία επίσκεψη 15/7/2015).
5. Για τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που υλοποιούν σχολικές ομάδες σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς, βλ. ενδεικτικά Μαυροσκούφης κ.ά. 2014.
6. Για τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου στο Εβραϊκό Μουσείο Αθήνας, βλ. σχετικά: http://www.jewishmuseum.gr/gr/education/holocaust_education/educational_pro_holo_families.html (τελευταία επίσκεψη 25/10/2015).
7. Βλ. μερικά παραδείγματα εκδηλώσεων για παιδιά σε ελληνικά μουσεία, στο πλαίσιο της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων: <http://network.icom.museum/icom-greece/diethnis-imera-moyseion/diethnis-imera-moyseion/> (τελευταία επίσκεψη 25/10/2015).
8. Βλ. μερικά παραδείγματα εκδηλώσεων για παιδιά, στο πλαίσιο του εορτασμού των Ευρωπαϊκών Ημερών Πολιτιστικής Κληρονομιάς: http://www.yppo.gr/5/g5151.jsp?obj_id=1032 (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
9. Βλ. τα θερινά εργαστήρια δημιουργικής απασχόλησης των μουσείων του Πολιτιστικού Ιδρύματος του Ομίλου Πειραιώς: http://www.piop.gr/el/anakoinoseis/PIOP_Kalokairi_sta_mouseia_2015.aspx (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
10. Βλ. σχετικά: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
11. Βλ. σχετικά: <http://australianmuseum.net.au/uploads/documents/2591/fullreport.pdf> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
12. Βλ. σχετικά για το Μ.Μ.Σ.Τ.: <http://www.mmca.org.gr/mmst/el/education.htm?m=5> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
13. Βλ. σχετικά για το Ε.Μ.Σ.Τ.: http://www.emst.gr/GR/exhibitions_all/List1/main.aspx?List=8cc666a4-57e8-41c2-9705-b4d08510399a&ID=226&Zoom=false&itemslist (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
14. Βλ. σχετικά: http://www.britishmuseum.org/learning/adults_and_students/courses.aspx (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
15. Βλ. αναλυτικά: http://www.yppo.gr/5/g5161.jsp?obj_id=7610 (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
16. Βλ. σχετικά: <http://www.benaki.gr/index.asp?id=30203&lang=gr> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).

17. Βλ. σχετικά: <http://www.greekstatemuseum.com/kmst/pressroom/article/969.html> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
18. Βλ. σχετικά: <http://www.cycladic.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=301&clang=0> (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).
19. Βλ. σχετικά: http://www.lesvosmuseum.gr/site/home/ws/primary+menu/education/ekpedefsi_enilikon/programata.csp (τελευταία επίσκεψη 2/8/2015).

Κεφάλαιο 6. Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα

Αλεξάνδρα Μπούνια

Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στη μουσειακή εκπαίδευση για ειδικές ομάδες κοινού. Ξεκινώντας από την αντίληψη ότι τα μουσεία έχουν έναν σημαντικό κοινωνικό ρόλο να επιτελέσουν, αλλά και την ανάγκη να λογοδοτήσουν ευρέως στο κοινωνικό σύνολο από το οποίο και χρηματοδοτούνται, τα μουσεία ανέπτυξαν συστηματικά τα προγράμματα και τις δράσεις τους, τα τελευταία 20 περίπου χρόνια, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες πολιτών που συχνά βρίσκονται απομονωμένοι και στερούνται πρόσβασης στη γνώση και τον πολιτισμό. Έχοντας το μεγάλο πλεονέκτημα της προσφοράς δυνατοτήτων μάθησης σε περιβάλλον μη τυπικής εκπαίδευσης, με τη βοήθεια του υλικού πολιτισμού, τα μουσεία προσφέρονται για την ανάπτυξη πολλαπλών προγραμμάτων και προσεγγίσεων που απευθύνονται σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς, φυλετικούς, πολιτιστικούς, φυσικών δυνατοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, αφού συζητηθεί γενικότερα η έννοια της μάθησης ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό, θα υπάρξει συστηματικότερη συζήτηση της έννοιας της διαπολιτισμικής αγωγής, αλλά και της διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα.

6.1 Εισαγωγή: Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες

Τα τελευταία πενήντα χρόνια συντελέστηκε μια σημαντική αλλαγή στη σχέση μεταξύ μουσείου και κοινού. Μέχρι περίπου τη δεκαετία του 1960, η σχέση αυτή ήταν αντιληπτή ως απλή και μονοδιάστατη: το μουσείο διέθετε πανίσχυρη και αδιαμφισβήτητη εξουσία, ενώ το κοινό γινόταν αντιληπτό ως μία αντανάκλαση των εργαζομένων στο μουσείο, δηλαδή εν δυνάμει γνώστης του πραγματικού και συμβολικού περιεχομένου των συλλογών, αλλά και της αναμφίβολης «αξίας» που αυτές οι συλλογές είχαν για το κοινωνικό σύνολο. Με βάση την αντίληψη αυτή, το κοινό του μουσείου οριζόταν (και αποτελούνταν) από εκείνους που επισκέπτονταν συχνά μουσεία και κατανοούσαν τόσο τον ρόλο όσο και τους όρους υπό τους οποίους τα μουσεία δημιουργούνταν και λειτουργούσαν (Reeve & Woollard 2006: 5). Η στροφή που συντελέστηκε τα τελευταία, λοιπόν, χρόνια θα μπορούσε να συνοψισθεί ως συνειδητοποίηση του απλού γεγονότος ότι το κοινό αποτελείται από πολλές και διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, διαφορετικών όσο και σύνθετων προσωπικοτήτων, με ιδιαίτερες ανάγκες και απόψεις, που επιλέγουν να επισκεφτούν ή όχι το μουσείο, με βάση το εάν αυτό καλύπτει ή όχι τις προσωπικά οριζόμενες προσδοκίες τους.

Παράλληλα, αναπτύχθηκε η αντίληψη περί πολιτισμικής δημοκρατίας (cultural democracy) ή/και εκδημοκρατισμού του πολιτισμού (democratizing culture). Ο πρώτος όρος συνδέεται με την ισότιμη αποδοχή όλων των πολιτισμών, χωρίς εξαιρέσεις και χωρίς ιεράρχηση κανενός είδους (βλ. και παρακάτω, UNESCO 2001, 2005), ενώ ο δεύτερος με την υποχρέωση της εξασφάλισης δημόσιας πρόσβασης στα αγαθά του πολιτισμού, χωρίς περιορισμούς, όπως άλλωστε δηλώνεται σαφώς και στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Reeve & Woollard 2006). Αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών, υπήρξε μια συστηματική προσπάθεια να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στους πολιτιστικούς οργανισμούς, η ισότιμη εκπροσώπηση της πολυπολιτισμικότητας και πολλαπλότητας των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά και η ένταξη περιθωριοποιημένων ομάδων πολιτών στους αποδέκτες της γνώσης και εμπειρίας που δημιουργείται στο μουσείο. Πολύ απλά, η διαδικασία αυτή σημαίνει την εξασφάλιση πρόσβασης (φυσικής, διανοητικής και πολιτισμικής) στις μουσειακές συλλογές σε ένα μεγαλύτερο εύρος ανθρώπων από τους «παραδοσιακούς» επισκέπτες, αλλά και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων ως προς θέματα πρόσβασης (access), ένταξης (inclusion), πολυπολιτισμικότητας (cultural diversity), και δημόσιας λογοδοσίας (public accountability). Καθένας από τους όρους αυτούς έχει βρεθεί στο επίκεντρο του μουσειολογικού προβληματισμού σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, κυρίως από το 2001 και εξής, παρότι πολύ συχνά έχουν υπάρξει πολλών τύπων διαφωνίες και ενστάσεις (Lang 2006). Από τη μία πλευρά, συχνά διατυπώθηκαν ενστάσεις για το κατά πόσο τα μουσεία αλλάζουν, όταν καλούνται να επιτελέσουν ρόλους διαφορετικούς από αυτόν της προστασίας της πολιτισμικής κληρονομιάς για τον οποίο ουσιαστικά δημιουργήθηκαν (Appleton 2004), διατυπώθηκαν αμφιβολίες για τη δυνατότητα των πολιτιστι-

κών οργανισμών να ανταποκριθούν σε αυτό που φαίνεται ως νέος, σύνθετος και εξειδικευμένος ρόλος (Cuno 2003), αλλά και αντιρρήσεις αναφορικά με την «εργαλειακή» αντιμετώπιση των μουσείων από τις εκάστοτε κυβερνήσεις διαφόρων χωρών (βλ. για παράδειγμα Fleming 2002). Από την άλλη πλευρά, αντιπαρατέθηκαν τα επιχειρήματα όσων υποστήριζαν ότι είναι βασική υποχρέωση των δημόσιων οργανισμών να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο, εφόσον άλλωστε είναι αυτό που καλείται να επωμιστεί το κόστος λειτουργίας των οργανισμών αυτών, επιχειρήματα περί της πολιτικής διάστασης των μουσείων σε όλες τις εποχές, καθώς και απόψεις υπέρ της ανάγκης εύρεσης νέων ρόλων σε πεπαλαιωμένους οργανισμούς (Dodd & Sandell 2001, O'Neil 2005, Sandell 2011). Στην πραγματικότητα, όμως, όλες οι διαφωνίες έχουν μάλλον απλουστευτικό χαρακτήρα. Οι πολιτιστικοί οργανισμοί καλούνται να ανταποκριθούν σε σύνθετες συνθήκες, και έχουν ενσωματώσει εδώ και χρόνια τις προσπάθειες διεύρυνσης του κοινού τους, με τρόπους που προσιδιάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και στις συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργούν (Lang 2006). Τα περισσότερα μουσεία σήμερα μοιράζονται την αντίληψη ότι «βρίσκονται στην υπηρεσία του κοινού» (για να θυμηθούμε και τον ορισμό του ICOM), και δρουν έτσι ώστε να προσφέρουν όσο τον δυνατόν καλύτερες υπηρεσίες για όλους, χωρίς αποκλεισμούς, ώστε να συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας.

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να εστιάσουμε σε μεθόδους και στρατηγικές με τις οποίες τα μουσεία μπορούν να προσεγγίζουν διαφορετικές ομάδες κοινού προκειμένου να κάνουν πραγματικότητα όσα περιγράφονται παραπάνω ως προς τη διεύρυνση και εξασφάλιση της πρόσβασης, την ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας και τη δημόσια λογοδοσία. Στο πλαίσιο αυτό, θα αναφερθούμε σε θέματα μάθησης για την κοινωνική ένταξη που αποτελεί μία ευρεία έννοια, και στη συνέχεια θα εστιάσουμε στα πιο ειδικά θέματα διαπολιτισμικής μάθησης και προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα (άτομα με αναπηρία).

6.2 Μουσειακή μάθηση ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό

Μάθηση ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό (inclusive learning) είναι ο όρος που χρησιμοποιείται από τα μουσεία για να εκφράσουν τη δέσμευσή τους σε σύγχρονες μη-παραδοσιακές προσεγγίσεις της μουσειακής εκπαίδευσης με στόχο την απήχηση σε ευρύτερες ομάδες κοινού και την ένταξη αυτών στη μουσειακή εμπειρία, προκειμένου να επιτύχουν τον εκδημοκρατισμό τους και την υποστήριξη όλων στο δικαίωμα στον πολιτισμό, σύμφωνα με σύγχρονες κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές (πρβ. Gibbs et al. 2007: 84). Θεωρείται νέα αντίληψη για τη μάθηση, η οποία ενθαρρύνοντας τη διαφορετικότητα, καθώς και τις εναλλακτικές μεθοδολογίες μάθησης, έρχεται σε αντίθεση με παλαιότερες πρακτικές, που συχνά οδηγούσαν σε αποκλεισμούς.

6.2.1 Κατανόηση του κοινωνικού αποκλεισμού

Η κατανόηση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού θεωρείται σημαντική σε κάθε συζήτηση που αφορά στην κοινωνική ένταξη. Ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος και μπορεί να περιλαμβάνει ολόκληρες ομάδες ανθρώπων ή/και μεμονωμένα άτομα. Έχει τις ρίζες του στις οικονομικές ανισότητες, αλλά και σε ανισότητες ταξικές, φυλετικές και φύλου. Έχει, επίσης, συχνά φυσική διάσταση, καθώς σχετίζεται με αναπηρίες ή φυσικά εμπόδια, όπως η περιοχή στην οποία κατοικεί κάποιος/α, η απόσταση που πρέπει να διανύσει για να έχει πρόσβαση σε πολιτιστικά ή εκπαιδευτικά αγαθά, αλλά και η απομόνωση κάθε είδους. Η Walker (1977) δίνει έναν πολύ χαρακτηριστικό ορισμό για τον κοινωνικό αποκλεισμό σε αντιπαραβολή με τη φτώχεια: «Ενώ η φτώχεια σχετίζεται με την έλλειψη υλικών πόρων, ειδικά εισοδήματος, που είναι απαραίτητοι για να συμμετέχεις στη [βρετανική] κοινωνία, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια πιο ολιστική κατάσταση, η οποία αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία του να είναι κάποιος μερικώς ή εντελώς αποκομμένος από κάθε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό σύστημα που καθορίζει την κοινωνική ένταξη ενός ατόμου στο κοινωνικό σύνολο».¹

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες βασίζεται η μουσειακή μάθηση ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό έχουν την αφετηρία τους στον βραζιλιάνο φιλόσοφο και παιδαγωγό, Paulo Freire. Ο Freire ενδιαφέρεται για το είδος εκείνο της γνώσης που μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να αλλάξουν τη ζωή τους και τον κόσμο μέσω αυτού που αποκαλεί «απελευθερωτική μάθηση». Ο Freire έθεσε στο επίκεντρο της δουλειάς του τους φτωχούς και μη έχοντες πρόσβαση στη γνώση χωρικούς της Λατινικής Αμερικής, δίνοντας έμφαση στην αδυναμία των ανθρώπων αυτών να διαμορφώνουν αυτόνομα την πορεία της ζωής τους, καθώς οι ιεραρχικές δομές και οι σχέσεις εξουσίας που συνδέονται με τη γνώση δεν τους επέτρεπαν να αναπτύξουν το δικό τους γνωστικό υπόβαθρο και τον πλούτο των εμπειριών τους. Δύο είναι οι βασικές αρχές της προσέγγισής του: ο

διάλογος και η διατύπωση και συζήτηση προβλημάτων. Ο διάλογος γίνεται αντιληπτός ως μία αμφίδρομη συνεργατική διαδικασία, που δίνει τη δυνατότητα για ισότιμη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δασκάλων και μαθητευομένων. Από τη στιγμή που οι μαθητευόμενοι αντιλαμβάνονται τις αφετηρίες της καταπίεσής τους μέσα στην «κουλτούρα της σιωπής» που επιβάλλεται από τις ιεραρχικές δομές της παραδοσιακής εκπαίδευσης, ο Freire (1982) θεωρεί και υποστηρίζει ότι αναπτύσσουν ένα είδος κριτικής αντίληψης που τους ενδυναμώνει και τους επιτρέπει να πάρουν μέρος σε συλλογικές δράσεις οι οποίες οδηγούν σε προσωπικές και κοινωνικές αλλαγές. Στην πορεία αυτή, ο κόσμος γίνεται λιγότερο καταπιεστικός και ανθρωπιστικά προσανατολισμένος, γεγονός που επηρεάζει την κοινωνία στο σύνολό της (βλ. επίσης Smith 1997/2002).

Βίντεο 6.1 *O P. Freire παρουσιάζει τις απόψεις του για την «απελευθερωτική μάθηση»* (Πηγή: <http://www.freire.org/paulo-freire/>).

Τα μουσεία, λοιπόν, αναγνώρισαν τη δυνατότητα να έχουν έναν δικό τους ρόλο σε αυτή τη διαδικασία κοινωνικής ενδυνάμωσης μέσω της γνώσης και υιοθέτησαν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που άπτονται των παραπάνω θεωριών και έχουν ως στόχο να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων ατόμων και ομάδων και στη έμμεση, έτσι, αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως αυτός περιγράφηκε παραπάνω (Golding 2009).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε τη μεγάλη επίδραση που έχει ασκήσει σε όλες τις μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις –και ειδικά σε αυτές που αναφέρονται σε «διαφορετικές» ομάδες κοινού– η μετάβαση στο «συμμετοχικό μουσείο» (participatory museum), αντίληψη που έχει αποκτήσει μεγάλη απήχηση τα τελευταία χρόνια. Ο όρος εισήχθη από τη Nina Simon (2010), η οποία με έναν εξαιρετικά φρέσκο και δυναμικό λόγο υποστήριξε και υποστηρίζει ότι όλα τα μουσεία οφείλουν να αναπτύξουν συμμετοχικές πρακτικές σε όλες τις πτυχές της λειτουργίας τους, δίνοντας τη δυνατότητα στους επισκέπτες να εμπλακούν ενεργά και έτσι να δώσουν νέα πνοή στο μουσείο και να το «οικειοποιηθούν». Πιο συγκεκριμένα, η Simon προτείνει στα ιδρύματα πολυσυλλεκτικές, προσωποποιημένες και συνεχώς εναλλασσόμενες δράσεις, με περιεχόμενο που συν-δημιουργείται από το κοινό. Η έννοια της συν-δημιουργίας (περιεχομένου, προγραμμάτων, ερμηνείας) πηγαιίνει το μουσείο ένα βήμα πιο πέρα, καθώς πλέον δεν τίθεται λόγος περί μουσείων για τα αντικείμενα (όπως στις παλαιότερες αντιλήψεις), ούτε λόγος περί μουσείων για το κοινό (όπως στις πιο πρόσφατες απόψεις που έχουν μετακινήσει το κέντρο βάρους από τις συλλογές στους επισκέπτες), αλλά περί μουσείων που λειτουργούν μαζί με τους επισκέπτες τους.

Βίντεο 6.2 *Διάλεξη της Nina Simon, με τίτλο “Opening up the Museum: Nina Simon@TEDxSantaCruz”.* (Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=aIcwIH1vZ9w>).

Βίντεο 6.3 *Christina Kreps, Διάλεξη για τη συμμετοχή στις μουσειακές δραστηριότητες, από το Συνέδριο: Intangible Cultural Heritage and Museums Field School, Princess Maha Chakri Sirindhorn Anthropology Centre, Lamphun, Ταϊλάνδη.* (Πηγή: <http://www.youtube.com/watch?v=6PIFvCDexfA&feature=relmfu>).

Στην περίπτωση των δράσεων για την κοινωνική ένταξη, η συμμετοχικότητα αφορά τόσο στη δημιουργία περιεχομένου από ομάδες κοινού που παραδοσιακά δεν εκπροσωπούνται ή/και δεν έχουν ενθαρρυνθεί να συμμετάσχουν στο μουσείο, και επομένως να το «οικειοποιηθούν» ως χώρο έκφρασης και δημιουργίας, όσο και στην αξιοποίηση μεθόδων που κάνουν το μουσείο χώρο διαλόγου, ανταλλαγής απόψεων, έκφρασης σκέψεων, συναισθημάτων και προβληματισμών, προσβάσιμο σε όλα τα επίπεδα και από όλους.

6.2.2 Δράσεις των μουσείων για την κοινωνική ένταξη

Προκειμένου τα μουσεία να ανταποκριθούν σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και να στοχεύσουν στη διεύρυνση του κοινού τους ποιοτικά και ποσοτικά, προχώρησαν σε μία σειρά από πρακτικά αλλά και ουσιαστικά βήματα.

Η αναγνώριση και εξάλειψη των ιδρυματικών εμποδίων είναι ένα τέτοιο πρώτο βήμα. Τέτοιου είδους εμπόδια είναι: α. τα εισιτήρια εισόδου που κάνουν τα μουσεία και τους συναφείς χώρους μη προσπελάσιμους από εκείνους που έχουν χαμηλά εισοδήματα, β. οι περιοριστικές ώρες που είναι ανοικτά τα μουσεία για το κοινό, καθώς δεν επιτρέπουν σε εργαζόμενους να εντάξουν επισκέψεις στο καθημερινό πρόγραμμά τους, γ. το μη κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό που με τη συμπεριφορά και την εν γένει στάση του προς τους επισκέπτες μπορεί να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα (π.χ. φύλακες που δεν δείχνουν κατανόηση για μικρά παιδιά ή

«κρίνουν» τους επισκέπτες με βάση εξωτερικά χαρακτηριστικά, προσωπικό ιδιαίτερος αυστηρό στον τόνο και τη συμπεριφορά του κλπ.), δ. οι ακατάλληλοι κανόνες και κανονισμοί που συχνά είναι ακατανόητοι από ανθρώπους που δεν έχουν συνηθίσει τη μουσειακή πειθαρχία, ε. εκθέσεις που δεν αντανακλούν την πολλαπλότητα των κοινοτήτων ή τα διαφορετικά μαθησιακά χαρακτηριστικά, στ. κακή σήμανση που συχνά οδηγεί σε αίσθημα απώλειας προσανατολισμού (ιδιαίτερος ανθρώπους με χαμηλή αυτοπεποίθηση που δεν αισθάνονται άνετα στους μουσειακούς χώρους), ζ. απουσία επαρκών διευκολύνσεων για ανθρώπους με προβλήματα κίνησης και άλλες φυσικές αναπηρίες (π.χ. ράμπες πρόσβασης, εναλλακτικές μορφές υπομνηματισμού κλπ.) (Gibbs et al. 2007).

Στον Πίνακα 6.1 περιγράφονται συνοπτικά διαφορετικές μορφές αποκλεισμού σε μουσεία και κάποιες πιθανές προσεγγίσεις για αντιμετώπιση αυτών.

Μορφή πρόσβασης	Θέματα προς προβληματισμό	Πιθανές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του θέματος
Φυσική πρόσβαση	Είναι το κτίριο του μουσείου μας φυσικά προσβάσιμο;	Εγκατάσταση ραμπών, χειρολαβών, καθισμάτων, άλλου συναφούς εξοπλισμού.
Πρόσβαση των αισθήσεων	Είναι οι εκθέσεις μας, οι εκδηλώσεις μας, οι δραστηριότητές μας προσβάσιμες από άτομα με προβλήματα όρασης ή/και ακοής;	Προσφορά απτικών εκθεμάτων
		Χρήση εναλλακτικών ερμηνευτικών μέσων (λεζάντες σε γραφή Braille, μεγεθύνσεις γραμμμάτων, ακουστικοί οδηγοί κλπ.).
		Χρήση συστημάτων ενίσχυσης ακοής
Διανοητική πρόσβαση	Αποκλείουν οι εκθέσεις μας άτομα με περιορισμένη πρότερη γνώση επί του θέματος;	Συνεργασία με διαφορετικές ομάδες κοινού κατά την παραγωγή των εκθέσεων.
	Μπορούν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να συμμετέχουν στις δραστηριότητές μας;	Αξιολόγηση επιπέδων κατανόησης κατά τον σχεδιασμό των εκθέσεων και των άλλων προγραμμάτων.
Οικονομική πρόσβαση	Είναι το κόστος του εισιτηρίου απαγορευτικό για άτομα με χαμηλά εισοδήματα;	Δωρεάν είσοδος για συγκεκριμένες ημέρες, ώρες ή ομάδες κοινού – και ευρεία κοινοποίηση του γεγονότος αυτού.
	Το πωλητήριο και η καφετέρια του μουσείου προσφέρουν προϊόντα και υπηρεσίες με κόστος στο οποίο μπορεί να ανταποκριθεί μία οικογένεια;	Συνεργασία του μουσείου με την κοινότητα.
		Δωρεάν μεταφορά προς και από το μουσείο.
Συναισθηματική /Ψυχολογική πρόσβαση	Είναι το περιβάλλον του μουσείου φιλόξενο για ανθρώπους που το επισκέπτονται για πρώτη φορά;	Εκπαίδευση του προσωπικού.
	Είναι το προσωπικό του μουσείου ανοικτό στη διαφορετικότητα;	Διοργάνωση ειδικών εκδηλώσεων για τη δημιουργία σχέσεων με ειδικές ομάδες κοινού.

Πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων	Συμβουλευτείται το μουσείο πιθανές νέες ομάδες κοινού και βρίσκεται σε επικοινωνία με την κοινότητα;	Δημιουργία δράσεων σε συνεργασία με ομάδες κοινού.
		Δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας από ανθρώπους του κοινού.
Πρόσβαση στην πληροφορία	Απευθύνονται οι πληροφορίες του μουσείου σε διαφορετικές ομάδες κοινού και παρέχουν δυνατότητες δόμησης αντίστοιχων γνώσεων;	Ανάπτυξη νέων, πιο εξειδικευμένων δικτύων επικοινωνίας.
		Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την επικοινωνία.
		Παραγωγή επικοινωνιακού υλικού (μέσα και έξω από το μουσείο) σε διαφορετικές μορφές (Braille, μεγεθύνσεις, ακουστική πληροφορία κλπ.).
Πολιτισμική πρόσβαση	Αντανακλούν οι εκδηλώσεις, οι εκθέσεις και οι συλλογές τα ενδιαφέροντα και τις απόψεις όλων των ομάδων κοινού στις οποίες αναφέρεται το μουσείο;	Νέα συλλεκτική και εκθεσιακή πολιτική.
		Επανεκθεση των συλλογών με κατάλληλη και εμπλουτισμένη ερμηνεία.

Πίνακας 6.1 Σύνοψη των εμποδίων στην πρόσβαση και ενδεικτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης από χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Πίνακας μεταφρασμένος από Resource 2001: 15 και εμπλουτισμένος.

Αυτά τα πρακτικά βήματα, όμως, δεν έχουν αποτέλεσμα αν δεν συνδέονται με ευρύτερες και ουσιαστικότερες αλλαγές στην αντίληψη, τη νοοτροπία και τον προγραμματισμό των πολιτιστικών φορέων, όπως τις περιγράψαμε παραπάνω στο πλαίσιο του «συμμετοχικού μουσείου». Τα μουσεία μπορούν να δείξουν τη δέσμευσή τους στην ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής με τον ορισμό συγκεκριμένων στόχων για τη διεύρυνση του κοινού τους, τον εντοπισμό στόχων κοινωνικής ένταξης, τη δημιουργία μετρήσιμων όρων επιτυχίας και την αξιολόγηση, ανανέωση και παρακολούθηση των προγραμμάτων και των εξελίξεων. Μια μακροχρόνια πολιτική κοινωνικής ένταξης μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα για μια κοινωνία συνολικά (Gibbs et al. 2007).

Επιπλέον, όμως, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική η πολιτική της κοινωνικής ένταξης, είναι βασικό τα άτομα και οι εκπρόσωποι των αποκλεισμένων ατόμων να εμπλέκονται στην ανάπτυξη, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προσφερόμενων από τα μουσεία υπηρεσιών. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητη η δημιουργία αισθήματος κοινοτικής ιδιοκτησίας του πολιτιστικού φορέα και η συνεργασία με τις επιμέρους κοινότητες στις οποίες το μουσείο θα επιλέξει να απευθυνθεί. Η ανάπτυξη και η διατήρηση αυτών των δεσμών παίρνει χρόνο και δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση, όπως ίσως πολλοί θεωρούν (βλ. και παρακάτω το παράδειγμα του ΕΜΣΤ). Είναι όμως απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη μακροχρόνιων συνεργασιών και την ουσιαστική επιτυχία της μουσειακής στοχοθεσίας (Gibbs et al. 2007).

Στο ίδιο πλαίσιο είναι απαραίτητο να τίθεται εξ αρχής ως προτεραιότητα η ανάγκη αλλαγής της πολιτιστικής πολιτικής και λειτουργίας των μουσείων. Το να βάλει κανείς στην καρδιά του μουσείου θέματα κοινωνικής ένταξης και ίσων ευκαιριών σημαίνει τη δημιουργία συνεργασιών με εκπροσώπους των αποκλεισμένων ομάδων, και ταυτόχρονα τη διαπραγμάτευση μερικών από τις παραδοσιακές αξίες και πρακτικές των μουσείων. Η πολιτισμική αλλαγή στην οποία αναφερόμαστε μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω ενός συνδυασμού εκπαίδευσης του προσωπικού, ανάπτυξης των δυνατοτήτων του και υποστήριξης αυτού για την καλύτερη κατανόηση και συνεπώς τη βελτίωση της απόδοσής του κατά τη συνεργασία ιδιαίτερος με κοινότητες και επισκέπτες που ανήκουν σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (Gibbs et al 2007).

Σε καμία περίπτωση, βεβαίως, δεν μπορούν τα μουσεία να λειτουργούν, ειδικά στην εποχή μας, χωρίς τη συνεργασία με άλλους πολιτιστικούς φορείς και υπηρεσίες. Η συνεργασία μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα και ουσιαστικότερα αποτελέσματα, σε ό,τι αφορά τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Εργαλείο στην υπηρεσία των μουσείων και των συναφών φορέων αποτελεί πλέον και η τεχνολογία, καθώς επιτρέπει στα μουσεία να

αποκτούν έναν ακόμη διάυλο επικοινωνίας, το διαδίκτυο. Με άλλα λόγια, τα μουσεία οφείλουν να ανταποκρίνονται στο διαρκώς εξελισσόμενο τεχνολογικό περιβάλλον και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή κοινωνικά και φυσικά αποκλεισμένων ομάδων (Gibbs et al. 2007).

Προγράμματα για ομάδες που εμπίπτουν στην κατηγορία του κοινωνικού αποκλεισμού οργανώνονται από το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο (ΒΧΜ), όπως, για παράδειγμα, η συνεργασία του Μουσείου με τη Μονάδα Απεξάρτησης «18 Άνω» του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής και το Ανοικτό Πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΒΑΣΗ» του Κέντρου Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων που οδήγησε στη διοργάνωση σειράς εκπαιδευτικών συναντήσεων μεταξύ των ανθρώπων του Μουσείου και των ατόμων που παρακολουθούν τα προγράμματα των δομών αυτών. Όπως αναφέρουν τα στελέχη του Γραφείου Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του ΒΧΜ, «κοινός παρονομαστής ανεξάρτητα από την επιμέρους θεματική της κάθε εκπαιδευτικής δράσης που δοκιμάσαμε, είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής που επιτρέπει στους θεραπευόμενους να ανακαλύψουν, με αφετηρία τα επιλεγμένα εκθέματα, πτυχές της προσωπικότητάς τους και να εκφράσουν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους» (Γκότσης και Βοσνίδης, 2011: 67).

Παρόμοιες δραστηριότητες οργανώνονται και από το Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (ΕΜΣΤ), το οποίο εγκαινίασε το 2009 ένα πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο «ΕΜΣΤ Χωρίς Σύνορα». Στο πλαίσιο αυτού διοργανώνονται σειρές δράσεων, εργαστηρίων, διαλέξεων, ξεναγήσεων βασισμένων στις εκθέσεις του μουσείου, σε συνεργασία με μονάδες απεξάρτησης, κέντρα για άτομα τρίτης ηλικίας, την Ελληνική Εταιρεία Παρηγορητικής και Συμπτωματικής Φροντίδας Καρκινοπαθών και μη Ασθενών (ΠΑ.ΡΗ.ΣΥ.Α.), τη Μονάδα Ακαδημαϊκής Στήριξης και Προσβασιμότητας Φοιτητών με Αναπηρία της ΑΣΚΤ, ομάδες μεταναστών κλπ.² Για παράδειγμα, το 2014-2015 πραγματοποιήθηκε ειδικό πρόγραμμα με τίτλο «Φτιάχνω το δικό μου σπιτικό» σε συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ για τα μέλη της θεραπευτικής κοινότητας στις γυναικείες φυλακές Κορυδαλλού. Το 2012-2013 πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Πέρα από τα όρια» σε συνεργασία με το Γυμνάσιο-Λύκειο του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων Αυλώνας, ενθαρρύνοντας την έκφραση μέσω της τέχνης περιθωριοποιημένων νέων και δίνοντάς τους τη δυνατότητα συμμετοχής και έκφρασης.³ Το 2014 διοργανώθηκε η έκθεση «Διαδράσεις» με αφορμή τη συμπλήρωση πέντε χρόνων συνεργασίας με το Φωτογραφικό Εργαστήρι της Μονάδας Απεξάρτησης «18 Άνω» (Tseku 2012). Στην έκθεση παρουσιάστηκαν έργα φωτογραφίας και βίντεο που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του από κοινού σχεδιασμένου προγράμματος με δραστηριότητες για τους μετέχοντες στη μονάδα. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στον ιστότοπο του Μουσείου: «Μέσα από την ενεργό συμμετοχή της ομάδας σε δράσεις του μουσείου το πρόγραμμα που υλοποιείται κάθε χρόνο στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση και στον βιωματικό τρόπο προσέγγισης της τέχνης, αλλά και στην ευαισθητοποίηση του κοινού απέναντι στο σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα της κατάχρησης ουσιών και την άρση των προκαταλήψεων».⁴

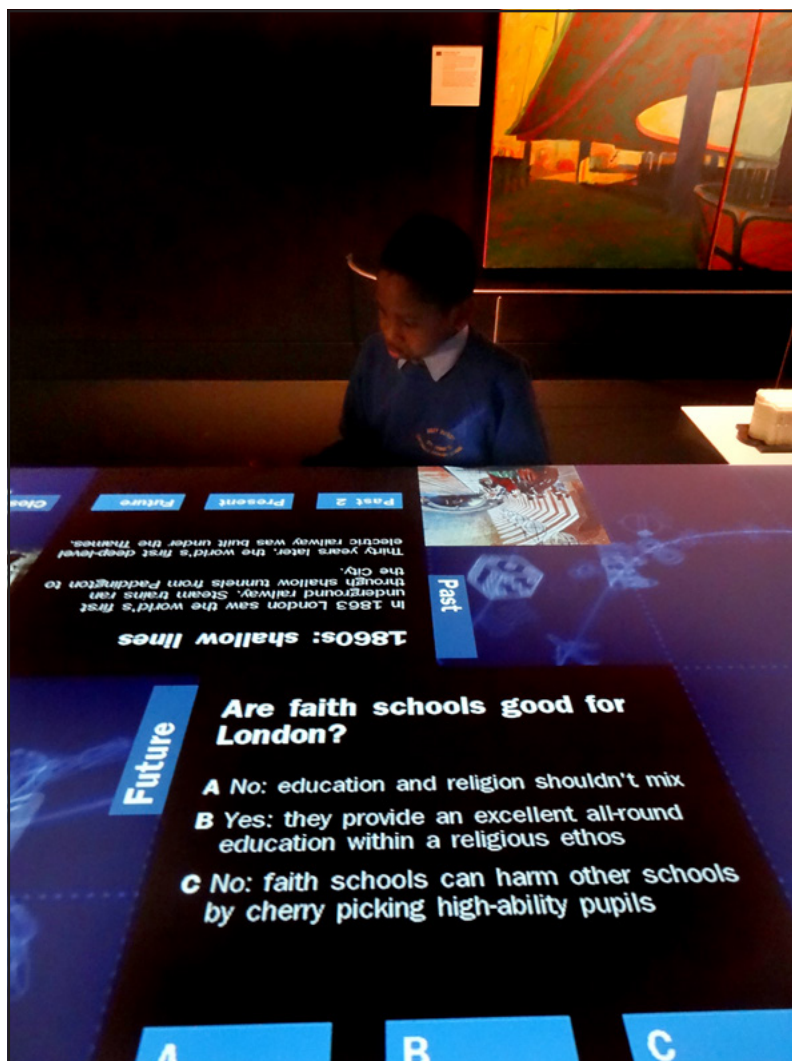
Τα τελευταία χρόνια πρωτοβουλίες προς τη λογική της συμμετοχικής λειτουργίας του μουσείου και της συνεργασίας με διαφορετικούς κοινωνικούς φορείς κερδίζουν έδαφος και στην Ελλάδα και ολοένα περισσότερα μουσεία αναλαμβάνουν συναφείς πρωτοβουλίες.

6.3 Διαπολιτισμική μάθηση

Η πολιτισμική κληρονομιά παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν». Περιλαμβάνει τόσο τα υλικά όσο και τα άυλα τεκμήρια της ιστορίας: μνημεία, μουσική, αντικείμενα, αρχιτεκτονική, αρχεία, τοπία, χοροί, προφορικές ιστορίες, φωτογραφίες και συνταγές είναι όλα τμήμα της. Όλα μαζί τα στοιχεία αυτά αποτελούν τμήμα της «πολιτισμικής σκευής» που όλοι οι άνθρωποι μεταφέρουν μαζί τους ως συστατικά στοιχεία της προσωπικής και συλλογικής τους ταυτότητας.

Ό,τι μετρά ως πολιτισμός είναι οι συνέπειες μιας δυναμικής διαδικασίας. Δίνει νόημα και αξία σε αντικείμενα και ιδέες. Οι άνθρωποι που μοιράζονται συνθήκες, περιστάσεις και εμπειρίες δημιουργούν μια κοινή πολιτισμική κουλτούρα. Την ίδια ώρα, κάθε άτομο ανήκει σε περισσότερες από μία ομάδες. Μερικές φορές το άτομο επιλέγει να ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα, για παράδειγμα σε μία επαγγελματική ομάδα. Καθένας γεννιέται μέσα σε διάφορες ομάδες, για παράδειγμα, οικογένεια, έθνος, φύλο ή εθνότητα. Αυτές οι πλευρές – χρώμα δέρματος, φύλο, φυλή κλπ. – είναι δεδομένες. Παράλληλα όμως είναι ανοικτές σε διαφορετικά νοήματα ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται και η νοηματοδότησή τους αλλάζει σε συνάρτηση με τις ιδέες και τις αξίες, τα έθιμα και τις καθημερινές πρακτικές. Τα άτομα μπορεί να γεννιούνται θηλυκά, για παράδειγμα, αλλά μαθαίνουν τον ρόλο του φύλου τους μέσα από την κοινότητα. Σε διαφορετικές κοινότητες ή εποχές, οι ρόλοι που μαθαίνει κανείς μπορεί να πάρουν διαφορετικές μορφές και νοήματα.

Μέσα στον χρόνο όλοι οι πολιτισμοί αλλάζουν και αναπτύσσονται επαφές με άλλους πολιτισμούς. Τα χαρακτηριστικά της εθνικής κουλτούρας μαζί με τις εθνικές γλώσσες και ιστορίες δομούνται στο σημείο όπου διασταυρώνονται οι διεθνείς ανταλλαγές, το εμπόριο, ο πόλεμος και η μετανάστευση. Μερικοί πολιτισμοί είναι πιο ισχυροί από άλλους σε αυτήν τη διαδικασία ανταλλαγής και μπορούν να ασκήσουν μεγαλύτερη επιρροή. Η διαπολιτισμική επαφή μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης φέρνει τη δυνατότητα για εμπειρίες που είναι ταυτόχρονα μοναδικές και κοινές. Οι κοινές εμπειρίες που προϋποθέτουν το να βρει κάποιος καταφύγιο, δουλειά, κοινωνικές σχέσεις, αγάπη και κοινωνική δραστηριότητα, να ταξιδέψει, να τραγουδήσει κλπ., παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων, οπουδήποτε στον κόσμο. Ο τρόπος όμως με τον οποίο αυτά πραγματοποιούνται διαφέρει και διαμορφώνεται από τις κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές.



Εικόνα 6.1 Βασικός σκοπός των μουσείων θα πρέπει να είναι η καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. (Μουσείο του Λονδίνου, 2014, Φωτό: Α.Μ.).

Τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση»⁵ χρησιμοποιούν πολλές χώρες για να αναφερθούν στη μαθησιακή διαδικασία που πραγματοποιείται με συμμετέχοντες από μειονότητες (φυλετικές, κοινωνικές, μετανάστες, κλπ), που συχνά μοιράζονται κοινές εμπειρίες άνισης συμπεριφοράς και περιθωριοποίησης. Με αυτή τη λογική ξεκίνησε η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε χώρες της δυτικής Ευρώπης με οδηγία της τότε ΕΟΚ, το 1977 (βλ. Μαυροσκούφης 2014: 9). Σύντομα έγινε σαφές ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφορά μόνον σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, αλλά και σε ανθρώπους που ανήκουν μεν στην ίδια εθνοτική ομάδα, έχουν όμως πολιτισμικές διαφορές μεταξύ τους. Διαπολιτισμικά θέματα, μετανάστευση, εκμάθηση της ντόπιας ως ξένης γλώσσας, ανοχή, ρατσισμός και διακρίσεις είναι θέματα που απασχολούν συνολικά όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Ως μέλη μιας δυναμικής και σύγχρονης κοινωνίας, τα μουσεία δεν μπορούν να αγνοήσουν τον ρόλο τους σε όλα αυτά τα ζητήματα.

Το ενδιαφέρον για την πολυπολιτισμικότητα και την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ξεκίνησε με τη διοργάνωση εκδηλώσεων που αφορούσαν σε διάφορα θέματα, όπως η ιστορία της μετανάστευσης, η αποικιοκρατία, η δουλεία, ή η μουσουλμανική πολιτισμική κληρονομιά. Στην αρχή η πολιτισμική κατανόηση συνδέθηκε με την αφομοίωση και την προσπάθεια εκ μέρους των μεταναστών να υιοθετήσουν τα ήθη και τις αξίες της πλειονότητας. Η πολιτισμική κληρονομιά και οι χώροι όπου αυτή φυλάσσεται –μουσεία, αρχεία, βιβλιοθήκες– αποτέλεσε την αφετηρία για την εκμάθηση της γλώσσας και της ιστορίας της χώρας υποδοχής των μεταναστών.

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ατζέντας είχε η Σύμβαση της UNESCO για την Προστασία και Προώθηση της Πολιτισμικής Πολυμορφίας (2005) – που ήρθε στη συνέχεια της σχετικής Διακήρυξης του 2001 (UNESCO 2001, 2005). Και τα δύο κείμενα αναγνωρίζουν την πολιτισμική πολυμορφία ως βασικό στοιχείο της κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας. Προωθούν τρεις βασικές έννοιες:

α. ότι ο πολιτισμός παίρνει διαφορετικές μορφές στον χρόνο και τον χώρο. Η πολυμορφία αποτελεί στοιχείο της μοναδικότητας και της πολλαπλότητας των ταυτοτήτων των ομάδων και των κοινωνιών που συν-διαμορφώνουν την ανθρωπότητα. Η πολιτισμική πολυμορφία, ως ανταλλαγή, καινοτομία και δημιουργικότητα, είναι απαραίτητη για την ανθρωπότητα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που είναι απαραίτητη η βιοποικιλότητα για τη φύση. Υπό την έννοια αυτή, η πολιτισμική κληρονομιά ανήκει σε όλους και θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως τέτοια, και να αξιοποιείται προς όφελος των παρόντων και μελλοντικών γενιών (UNESCO 2001, άρθρο 1).

β. είναι αναγκαία η μετάβαση από την έννοια της πολιτισμικής πολυμορφίας στην έννοια του πολιτισμικού πλουραλισμού. Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Διακήρυξης (UNESCO 2001, 2005):

«Στις αυξανόμενες σύνθετες κοινωνίες μας, είναι απαραίτητο να εξασφαλίζεται αρμονική διάδραση μεταξύ ανθρώπων και ομάδων με πολλαπλές, ποικίλες και δυναμικές πολιτισμικές ταυτότητες καθώς και η επιθυμία τους να ζουν μαζί. Πολιτικές για την κοινωνική ένταξη και τη συμμετοχή όλων των πολιτών είναι εγγυήσεις για την κοινωνική συνοχή, τη ζωντάνια της κοινωνίας των πολιτών και την ειρήνη. Οριζόμενος υπό αυτή την έννοια, ο πολιτισμικός πλουραλισμός δίνει πολιτική έκφραση στην πραγματικότητα της πολιτισμικής πολυμορφίας.»

γ. η πολιτισμική πολυμορφία είναι κατανοητή ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης, όχι με τη στεία οικονομική έννοια μόνον, αλλά κυρίως με την έννοια της προόδου σε διανοητικό, συναισθηματικό, ηθικό και πνευματικό επίπεδο (άρθρο 3). Τέλος, η πολιτιστική πολυμορφία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς αποτελεί ηθική επιταγή και δηλώνει σεβασμό στις ανθρώπινες αξίες και ελευθερίες (άρθρο 4).

Είναι, λοιπόν, προφανές ότι το ενδιαφέρον στρέφεται στην κοινωνική και όχι μόνον στην πολιτισμική διάσταση, όχι δηλαδή σε αντιλήψεις που στόχο έχουν την αφομοίωση των «διαφορετικών» στην κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά στην αληθινή, ουσιαστική αναγνώριση της ετερότητας, στην κοινωνική συνοχή, στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα (Μαυροσκούφης 2014: 9). Με άλλα λόγια, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης –λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές και των διεθνών συνθηκών και διακηρύξεων– είναι μια συστηματική αναμόρφωση των αντιλήψεων, των ιδεών αλλά και της πρακτικής, που έχει ως στόχο τη μετάβαση από ένα ιεραρχικό σύστημα γνώσης σε ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από δίκτυα, από αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό (Μαυροσκούφης 2014: 10), από ουσιαστικό διάλογο, για να θυμηθούμε και τη βασική αρχή του Freire.



Εικόνα 6.2 Μικρές μαθήτριες μουσουλμανικής καταγωγής συμμετέχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Μουσείο Victoria & Albert (Φεβρουάριος 2013, Φωτό: Α.Μ.).

Ο ρόλος των μουσείων σε αυτήν τη διαδικασία μπορεί να είναι εξαιρετικά σημαντικός. Προσφέροντας διαφορετικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού, ευκαιρίες λεκτικής, αλλά κυρίως μη λεκτικής έκφρασης (μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως η ζωγραφική), ένα δημιουργικό και κυρίως ασφαλές περιβάλλον, με πλήθος ερεθισμάτων, τα μουσεία μπορούν να αποτελούν κατεξοχήν χώρους ανάπτυξης προγραμμάτων διαθεματικής, διαπολιτισμικής μάθησης και να συμπληρώνουν ουσιαστικά την τυπική μάθηση ή να λειτουργούν ανεξάρτητα. Τα μουσεία είναι κατεξοχήν χώροι όπου μνήμες, συναισθήματα, σκέψεις, φαντασία μπορούν να απελευθερώνονται για να ενεργοποιούν προσωπικές νοηματοδοτήσεις αξιοποιώντας έτσι αυτό που ο Freire αποκάλεσε το γνωστικό και συναισθηματικό φορτίο των απλών ανθρώπων, επιτυγχάνοντας έτσι μια μάθηση «απελευθερωτική» και «ενδυναμωτική» με τρόπο που η τυπική εκπαίδευση με την ιεραρχική της μορφή δεν ενθαρρύνει.

Κατά τον Essinger (1988, στο Γεωργογιάννης 1997), υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές από τις οποίες διέπεται το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στο πολιτιστικά διαφορετικό και η απαλλαγή από προκαταλήψεις και εθνικά στερεότυπα. Και οι τέσσερις αυτές αρχές μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό προγραμμάτων διαπολιτισμικής μάθησης στο μουσείο, όπως προκύπτει και από παραδείγματα, στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

6.3.1 Παραδείγματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μουσεία: Απο προγράμματα γλώσσας σε προγράμματα ουσιαστικής επικοινωνίας

Η έμφαση σε προγράμματα μεταναστών και γλώσσας συνδέεται με τις αφετηρίες των προβληματισμών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία εντοπίζεται στις ΗΠΑ και τον Καναδά και συνδέεται με την αναζήτηση

των αιτίων για τη χαμηλή σχολική απόδοση παιδιών μεταναστών –και επομένως που δεν γνώριζαν καλά τη γλώσσα– στις χώρες αυτές (Μαυροσκούφης 2014: 8). Αυτή υπήρξε και η αφετηρία για τα μουσεία, καθώς θεωρήθηκε ότι μπορούν να αποτελέσουν μια πλούσια πηγή μάθησης μιας δεύτερης γλώσσας ή περαιτέρω καλλιέργειας της πρώτης (μητρικής). Τα αντικείμενα, τα έργα τέχνης και γενικώς τα εκθέματα μπορούν να προκαλέσουν άμεσες αντιδράσεις, να ανακαλέσουν μνήμες ή αναφορές σε προηγούμενες εμπειρίες, να αποτελέσουν αφορμές για συζήτηση και διάλογο. Παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων υπάρχουν πολλά (βλ. Νικονάνου 2010). Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για μία έκθεση στο Ολλανδικό Κοινοβούλιο με θέμα την Aletta Jacobs, πρώτη γυναίκα πτυχιούχο γιατρό και περίφημη σουφραζέτα (1853-1929). Δύο ήταν οι ομάδες κοινού στις οποίες απευθυνόταν το πρόγραμμα: μία ομάδα γυναικών από την Ολλανδία που είχαν οργανωθεί σε ομάδα αυτο-διδασκαλίας και μία ομάδα ενηλίκων μεταναστών που μάθαιναν ολλανδικά με την καθοδήγηση δασκάλου σε τυπικό σχολικό περιβάλλον. Οι δύο ομάδες κλήθηκαν να πάνε στην έκθεση την ίδια ώρα και τα δύο γκρουπ να αναμειχθούν. Οι οδηγίες ήταν απλές: βρεθείτε με ένα μέλος της άλλης ομάδας και συζητήστε γύρω από όποιο αντικείμενο σας ενδιαφέρει χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις: τι, ποιος, πού, πότε, γιατί. Και οι δύο ομάδες ενθουσιάστηκαν από την εμπειρία και την ευκαιρία διαπολιτισμικής επαφής. Ο δάσκαλος της γλώσσας διαπίστωσε ότι ακόμη και άτομα που ήταν σιωπηλά μέσα στην αίθουσα, στο μουσείο επικοινωνούσαν με άνεση, ενώ και οι γυναίκες της ντόπιας ομάδας εντυπωσιάστηκαν από τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να προσφέρουν τη γνώση τους – ακόμη και γνώση που δεν είχαν αντιληφθεί ότι μπορούν να προσφέρουν (όπως π.χ. γνώσεις για τον καθημερινό πολιτισμό που δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι κατέχουν).

Παρόμοιας λογικής, αλλά πιο συστηματικό και περιοριστικό, είναι το πρόγραμμα English for Speakers of Other Languages (ESOL) στο Βρετανικό Μουσείο. Το πρόγραμμα εντάσσεται σε μια πρωτοβουλία της βρετανικής κυβέρνησης να αντιμετωπίσει τον αναλφαβητισμό και να ενθαρρύνει τη φιλιαναγνωσία, ειδικά για άτομα που δεν έχουν την αγγλική ως μητρική γλώσσα, και αφορά πάρα πολλά μουσεία, μεγάλα και μικρά. Από τα επτά περίπου εκατομμύρια ενηλίκων στη Βρετανία που έχουν προβλήματα αναλφαβητισμού, σχεδόν το ένα τρίτο ανήκει σε άτομα που έχουν άλλη μητρική γλώσσα, προέρχονται από διαφορετικές εθνοτικές κοινότητες, κάποιοι είναι πρόσφυγες, άλλοι μετανάστες. Το ESOL είναι ένα σημαντικό τμήμα της πολιτικής κοινωνικής ένταξης του Βρετανικού Μουσείου και της διεύρυνσης του κοινού του. Οι μουσειακές συλλογές χρησιμοποιούνται για να ενισχύσουν τις ικανότητες να ακούει, να μιλάει, να διαβάζει και να γράφει κάποιος αγγλικά. Οι μαθητευόμενοι μελετούν τους πολιτισμούς του κόσμου, συχνά αυτού από τον οποίο προέρχονται, και μπορούν να μάθουν μέσω των αντικειμένων σε ένα ειδικά σχεδιασμένο και προκλητικό περιβάλλον. Το Μουσείο οργανώνει περίπου 45 προγράμματα τον χρόνο, καθένα από τα οποία διαρκεί 90 περίπου λεπτά. Ξεκινά στην αίθουσα εκπαιδευτικών δράσεων και στη συνέχεια εισάγει τους εκπαιδευόμενους στις ενότητες του Διαφωτισμού, της Αιγυπτιακής και Ασσυριακής Συλλογής. Το πρόγραμμα τελειώνει στις αίθουσες των Αφρικανικών Συλλογών με έμφαση στη σύγχρονη τέχνη και δίνεται ενθάρρυνση για περαιτέρω μελέτη σε αυτούς που ενδιαφέρονται να μελετήσουν παραπάνω. Μεγάλος όγκος πληροφοριακού υλικού είναι επίσης διαθέσιμος για δασκάλους της αγγλικής γλώσσας και άλλους ενδιαφερόμενους.⁶ Αντίστοιχα προγράμματα προσφέρουν και άλλα μουσεία στη Βρετανία, όπως π.χ. το Victoria & Albert Museum,⁷ το London Transport Museum⁸ και το Museum of London.⁹ Φυσικά, οι μουσειοπαιδαγωγοί που επιθυμούν να αναπτύξουν αυτές τις κατευθύνσεις, βρίσκονται, και θα πρέπει να βρίσκονται, σε επικοινωνία με δασκάλους ξένων γλωσσών και ειδικούς παιδαγωγούς.

Αλλά και τα ελληνικά μουσεία δραστηριοποιούνται εδώ και είκοσι περίπου χρόνια, εκπονώντας εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο τη συνεργασία τους με διαφορετικούς φορείς και την ενθάρρυνση νέων ομάδων κοινού –μέχρι τώρα περιθωριοποιημένων– για ένταξη στον μαθησιακό και κατ' επέκταση κοινωνικό ιστό. Ήδη από το 1994 με το πιλοτικό πρόγραμμα «Ο πολιτισμός ως μέσον κοινωνικής ένταξης – μια διαπολιτισμική προσέγγιση» επιχειρήθηκε η οργανωμένη και συστηματική πρόσβαση στην πολιτισμική κληρονομιά παιδιών από μουσουλμανικές κυρίως οικογένειες, του ιστορικού κέντρου της Αθήνας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα έντονα εκπαιδευτικά και άλλα προβλήματα –συνέπειες κοινωνικού αποκλεισμού– για τους συγκεκριμένους ανθρώπους. Στο πλαίσιο αυτό κινήθηκε το Υπουργείο Πολιτισμού μέσω της Διεύθυνσης Νεώτερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, όπου οργανώθηκε ειδικό γραφείο διαπολιτισμικών θεμάτων ήδη από τη δεκαετία του 1990. Μεταξύ των δράσεων έχει ενδιαφέρον να αναφερθεί η λειτουργία Διαπολιτισμικού Κέντρου για τα παιδιά των Ελλήνων Ρομά στον Ίλιον Αττικής (1999), αλλά και η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά Ρομά από πολλά μουσεία το διάστημα 2003-2005, αλλά και αργότερα. Σημαντικές υπήρξαν και οι πρωτοβουλίες μεμονωμένων μουσείων όπως η Κουμαντάρειος Πινακοθήκη Σπάρτης, το Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Λάρισας, το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο της Αθήνας κ.ά., που οργάνω-

σαν και διεκπεραίωσαν διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές δράσεις για διαφορετικές ομάδες κοινού (για αναλυτική παρουσίαση, βλ. Βαφειαδάκη κ.ά 2004, Κακούρου-Χρόνη 2006, Γκότσης 2008 κλπ.). Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας οργανώνει επίσης προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για ενήλικες μετανάστες, κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιούνται και επισκέψεις σε μουσεία όπως π.χ. το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο (βλ. Γκότσης & Βοσνίδης 2011). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης –και ως παράδειγμα δια-ιδρυματικής συνεργασίας– είχε το πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο «Ιερά Βιβλία» που συνδιοργάνωσαν το Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδας, το Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης-Μπενάκη και το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο. Το πρόγραμμα, που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2004-2005, επεδίωκε τον εντοπισμό μέσα από επισκέψεις των μαθητών/τριών και στα τρία μουσεία, των παράλληλων δρόμων που ακολούθησαν διαφορετικές θρησκείες στην παραγωγή των Ιερών Βιβλίων τους (Ευαγγέλιο, Κοράνι, Τора). Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η κατανόηση της συνεισφοράς κάθε πολιτισμού και η διερεύνηση της αρμονικής τους συνύπαρξης (Τρέβεζα-Σούση 2005).

Τα τελευταία κυρίως χρόνια, όμως, λόγω και των σημαντικών κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα, καθώς και της αύξησης του αριθμού των μεταναστών και προσφύγων, οι προσπάθειες έχουν ενταθεί. Σε αυτές συμμετέχουν πάρα πολλά ελληνικά μουσεία, αλλά και σχολεία σε όλη τη χώρα, δείχνοντας ότι είναι πλέον αντιληπτή η ανάγκη για μια ουσιαστικότερη ένταξη περιθωριοποιημένων ομάδων στην πολιτισμική και κοινωνική παραγωγή. (Για πρόσφατα παραδείγματα προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, βλ. Μαυροσκούφης κ.ά. 2014, αλλά και πλούσιο πολυμεσικό υλικό στον ιστότοπο www.diapolis.auth.gr). Ενδεικτικό πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η δράση «Με τους Ρομά στο Μουσείο», που συντονίστηκε και υλοποιήθηκε από το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, σε συνεργασία με το Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου (2013-2014). Στόχος της δράσης ήταν η προώθηση της κοινωνικής πρόσβασης πληθυσμών Ρομά στην πολιτισμική κληρονομιά, η τόνωση της ιστορικής τους αυτογνωσίας και η ανατροπή στερεότυπων αντιλήψεων της ελληνικής κοινωνίας για τους Ρομά. Πέρα από τις δράσεις στο Μουσείο, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις γνωριμίας των τοπικών κοινοτήτων Ρομά σε μουσεία και μνημεία της Θεσσαλονίκης, της Χίου, της Σπάρτης, της Καβάλας, της Κέρκυρας, της Καλαμάτας και της Χαλκίδας, σε συνεργασία με τις κατά τόπους υπηρεσίες του Υπουργείου Πολιτισμού.¹⁰

6.3.2 Καλές πρακτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα με τίτλο “MAP for ID” (Museums as Places for Intercultural Dialogue: Τα μουσεία ως χώροι διαπολιτισμικού διαλόγου), που υλοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2007 ως τον Νοέμβριο του 2009 με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και συμμετοχή μουσείων από την Ιταλία, την Ουγγαρία, τις Κάτω Χώρες και την Ισπανία, επικεντρώθηκε στη συνεργασία με κοινότητες μεταναστών και μειονοτήτων, προσπαθώντας να απαντήσει στο ερώτημα πώς τα μουσεία μπορούν να συμβάλουν σε ουσιαστικές κοινωνικές αλλαγές και συγκεκριμένα στη μετάβαση από τις πολυπολιτισμικές στις διαπολιτισμικές κοινωνίες (Gibbs et al. 2007). Στο πλαίσιο του έργου πραγματοποιήθηκαν 30 προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μουσεία στις παραπάνω αναφερόμενες χώρες, που επέτρεψαν τη σύνταξη ενός Οδηγού Καλών Πρακτικών για τα μουσεία και τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς που επιθυμούν να αναπτύξουν έναν ρόλο πλατφόρμας διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις κοινωνίες τους (Gibbs et al. 2007). Οι βασικές αρχές αυτού του Οδηγού συνοψίζονται παρακάτω, καθώς μπορούν να αποτελέσουν άξονες δράσης για τη διαμόρφωση προγραμμάτων από μουσεία και συναφείς οργανισμούς ή να αποτελέσουν βασικές αρχές στρατηγικής.

Σύμφωνα με τον Οδηγό αυτό, υπάρχουν 10 σημεία τα οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη ο πολιτιστικός οργανισμός που ενδιαφέρεται για την οργάνωση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών δράσεων:

α. *Ταυτότητα και Εμπιστοσύνη*: Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα διαπολιτισμικής μάθησης θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σύνθετα άτομα με σημαντικές προσωπικές ιστορίες. Είναι καίριας σημασίας η αποφυγή της εστίασης σε μόνον μία πτυχή της προσωπικότητας και της ταυτότητάς τους, καθώς οι ταυτότητες όλων των ανθρώπων είναι πολλαπλές και δυναμικές. Χρειάζεται, φυσικά, προσοχή στον χειρισμό των λέξεων, ιδίαιτέρως εκείνων που έχουμε συνηθίσει να χρησιμοποιούμε στον περί κληρονομιάς λόγο, όπως «εμείς» και «αυτοί», «οι πρόγονοί μας» και «οι άλλοι», «οι ξένοι» κ.ο.κ., καθώς μη προσεκτική χρήση αυτών των όρων μπορεί να οδηγήσει την ομάδα σε αποξένωση. Είναι σημαντικό, επίσης, ο/η μουσειοπαιδαγωγός που πραγματοποιεί το πρόγραμμα να εμπιστεύεται την ομάδα και να μη διστάζει να συμμετέχει με το μοίρασμα προσωπικών ιστοριών, με το αντίστοιχο μερίδιο σε αντιφάσεις και συγκρούσεις. Χωρίς εμπιστοσύνη δεν υπάρχουν δυνατότητες ανάπτυξης προσωπικών σχέσεων και επομένως παρουσίας προσωπικών ιστοριών.

β. *Περιεχόμενο*: Η πολιτισμική κληρονομιά μπορεί να αποτελέσει εξαιρετική αφετηρία για διαπολιτισμική ανταλλαγή. Η μουσική, όπως π.χ. η τζαζ, είναι αποτέλεσμα μίξης διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων. Μερικές ανακαλύψεις ή επινοήσεις που μοιάζουν νέες σε μερικά μέρη του κόσμου ήταν ήδη γνωστές σε άλλα. Π.χ. στην Κορέα και στην Κίνα γνώριζαν την τέχνη της εκτύπωσης πολύ πριν τον δυτικό κόσμο και πολύ πριν ο Γουτεμβέργιος την «ξανα-ανακαλύψει». Η επιστήμη, η άλγεβρα και τα μαθηματικά δεν είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτά χωρίς τη συμβολή του ισλαμο-αραβικού κόσμου. Για τις ευρωπαϊκές χώρες με αποικιακό παρελθόν, η κοινή κληρονομιά του δουλεμπορίου και της συναφούς δραστηριότητας, για παράδειγμα, σημαίνει πολύ διαφορετικά πράγματα ανάλογα με το σε ποιο μέρος της συναλλαγής βρέθηκαν οι πρόγονοί σου. Τα μουσεία προσφέρουν πολλαπλές αφετηρίες για συζητήσεις επί πλήθους θεμάτων, καθώς διαθέτουν πλούσιο περιεχόμενο που μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία της μάθησης και της επικοινωνίας, με τη μεσολάβηση της δημιουργικότητας και της φαντασίας.

γ. *Σεβασμός και μοίρασμα της γνώσης*: Αν, όπως προαναφέραμε, κάθε αντικείμενο, κτίριο ή τόπος μπορεί να οδηγήσει στην ανακάλυψη θεμάτων με παναθρώπινο (και συνεπώς διαπολιτισμικό) ενδιαφέρον (όπως την κατοικία, την εργασία, την ασφάλεια, τη φροντίδα, το παιχνίδι κλπ.), ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει η ομάδα (και το πρόγραμμα) τα αντικείμενα είναι σημαντικός. Μπορούν να υπάρξουν μια σειρά από προτάσεις προς τους διοργανωτές ενός προγράμματος, όπως «Δείξτε το ενδιαφέρον σας στην αντίληψη και τις ιδέες των μαθητευόμενων. Σεβαστείτε τις απόψεις τους. Προσπαθήστε να ρωτάτε ανοικτές ερωτήσεις (δηλαδή ερωτήσεις που δεν απαντώνται με ένα απλό ναι ή όχι). Τι κρατάτε, συλλέγετε ή παίρνετε μαζί σας; Τι είναι αυτό το αντικείμενο κατά τη γνώμη σας; Γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό κλπ.». Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου οδηγούν σε συζήτηση. Αυτό που είναι σημαντικό είναι το ενδιαφέρον για το «μοίρασμα της γνώσης», την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στην έκφραση των ιδεών, των γνώσεων και των απόψεων που ήδη φέρουν μαζί τους και όχι αναγκαστικά στη στενά εννοούμενη «διδασκαλία».

δ. *Πρωτοβουλία, ανακάλυψη, προβληματισμός*: Με δεδομένη την παραδοχή ότι οι συμμετέχοντες στα προγράμματα έχουν δικά τους ενδιαφέροντα και πρότερες γνώσεις, οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς δεν μπορούν να είναι παρά διαδικασίες ανοικτές που θα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τις προσωπικές «ανακαλύψεις» και θα αφήνουν περιθώρια για ανάπτυξη προβληματισμού, ερωτημάτων, αποριών και απόψεων.

ε. *Συναισθήματα*: Η ανάπτυξη συναισθηματικών αντιδράσεων με αφορμή μνημεία, τεκμήρια, χώρους, είναι σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, όπου και αν συντελείται αυτή.

στ. *Αναζήτηση της διαφορετικότητας*: Οι συλλογές των πολιτιστικών οργανισμών μας είναι επιλογές της ιστορικής περιόδου κατά την οποία συλλέγησαν και έχουν διαμορφωθεί με βάση τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα όσων τα συνέλεξαν. Αυτά τα οποία θεωρήθηκαν σημαντικά για να ενταχθούν σε μία συλλογή αποκαλύπτουν αρκετά τόσο για την εξουσία, τις επιρροές και τη δύναμη των συλλογών όσο και για την αξία των συλλεγμένων αντικειμένων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη βασική αρχή που ισχύει για όλους τους πολιτιστικούς οργανισμούς παγκοσμίως, θα πρέπει να γίνεται προσεκτική επιλογή του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί ειδικά κατά τα πρώτα βήματα διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Αφενός μπορεί να υπάρχει συμμετοχή των ενδιαφερομένων κοινοτήτων στην επιλογή του υλικού, αφετέρου θα πρέπει να επιλεγεί υλικό που δεν έχει ρατσιστικές ή άλλες αναφορές, με τα σημερινά δεδομένα. Εν καιρώ, τέτοιου είδους υλικό μπορεί να γίνει αντικείμενο κριτικής ανάλυσης, η πρόωρη όμως χρήση του μπορεί να προκαταβάλει αρνητικά τους συμμετέχοντες.

ζ. *Οι εικόνες δεν είναι ουδέτερες και αντικειμενικές, όπως δεν είναι και τα αντικείμενα*: Η κριτική προσέγγιση φωτογραφιών και άλλου υλικού (που θεωρείται συνήθως «αντικειμενικό») μπορεί να εμπλουτίσει σημαντικά την επικοινωνία. Ποιος μιλά; Ποιος δρα; Ποιος παίρνει πρωτοβουλίες; Ερωτήσεις όπως αυτές συχνά μπορεί να φέρουν στο φως ρατσισμό, αντισημιτισμό και άλλες αρνητικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Είναι, επομένως, σημαντικό να αφιερωθεί χρόνος στη συζήτηση για τη λειτουργία των πηγών, για το περικείμενο, την ιστορική και ρευστή φύση όλων των ιδεών.

η. *Παιδαγωγική μέθοδος*: Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα θα πρέπει να έχουν από την αρχή σαφή εικόνα για τους στόχους και σκοπούς του προγράμματος. Χρειάζεται επίσης συζήτηση για τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντά τους, αξιοποίηση διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αναγνώριση των διαφορετικών μαθησιακών τύπων, συνεργασία με καλλιτέχνες, μουσικούς και ειδικούς στο θέατρο, αξιοποίηση της εμπειρικής (βιωματικής) γνώσης που βασίζεται και στις πέντε αισθήσεις.

θ. *Γλώσσα*: Ασχέτως αν το πρόγραμμα έχει στο επίκεντρό του τη γλώσσα ή όχι, η σωστή χρήση αυτής είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας ενός προγράμματος. Επιπόλαιες και αδόκιμες εκφράσεις, ακατάλληλες ή ανακριβείς λέξεις, υπερβολικά εξειδικευμένοι όροι αφενός αποτρέπουν την επικοινωνία, αφετέρου αναπαρά-

γουν στερεότυπα και ιεραρχικές δομές. Βεβαίως, αυτό δεν σημαίνει ότι νέες λέξεις ή εκφράσεις δεν μπορούν να χρησιμοποιούνται ή/και να καταγράφονται, εφόσον έχουν ουσιαστική σημασία για το πρόγραμμα και τη στοχοθεσία του.

1. «Κληρονομιά»: Κάθε πρόγραμμα θα πρέπει να αφήνει μια «κληρονομιά» στον χώρο πολιτισμικής αναφοράς – από ένα γράμμα π.χ. προς τον φορέα σχετικά με την επίσκεψη, μέχρι ένα αρχείο φωτογραφιών ή δυο γραμμές στο βιβλίο επισκεπτών του μουσείου. Η αίσθηση του επιτεύγματος που αξίζει να καταγραφεί είναι σημαντική για όλους τους μετέχοντες στο πρόγραμμα.¹¹

6.4 Μάθηση στο μουσείο και εμποδιζόμενα άτομα

Σύμφωνα με το άρθρο 27 της Παγκόσμιας Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: «Όλοι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν ελεύθερα στην πολιτισμική ζωή μιας κοινότητας, να απολαμβάνουν τις τέχνες και να μοιράζονται την πρόοδο της επιστήμης και τα οφέλη της». Η αναγνώριση των δικαιωμάτων των εμποδιζόμενων ατόμων υποστηρίζεται από μία σειρά διακηρύξεων, όπως η Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), που αναφέρθηκε ήδη, η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989) και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO 1994), αλλά και η Συνθήκη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ (2006, άρθρο 24). Στην Ελλάδα ισχύει ο Ν. 3699/2008 που προβλέπει για «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». Το 2006, το Συμβούλιο της Ευρώπης εξέδωσε ένα «Πλάνο Δράσης Ενάντια στην Αναπηρία» (Disability Action Plan), στο οποίο υπογραμμίζονται οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα εμποδιζόμενα άτομα στην πρόσβασή τους στον πολιτισμό και την πολιτισμική κληρονομιά (Walters 2010).



Εικόνα 6.3 Τα άτομα με αναπηρικό αμαξίδιο συχνά δεν μπορούν να προσεγγίσουν τις μουσειακές προθήκες. *National Museum of Anthropology, Μεξικό. (Φωτό: Α.Μ.).*



Εικόνα 6.4 Ειδικό αναβατόριο για άτομα με δυσκολίες κίνησης σε αρχαιολογικό χώρο στο Μεζικό. (Φωτό: Α.Μ).

Τα εμποδιζόμενα άτομα αντιμετωπίζουν συχνά μειωμένη πρόσβαση, αλλά και αντιπροσώπευση στο εκθεσιακό υλικό και στο θεματικό περιεχόμενο¹² των χώρων πολιτισμού. Ελάχιστες, αν όχι ανύπαρκτες είναι οι συλλογές και οι εκθέσεις, οι μουσειακές αφηγήσεις που αφορούν στη ζωή και την εμπειρία ατόμων με αναπηρία, αρρώστων, περιφερειακών ομάδων, όπως και αν νοούνται αυτές. Αλλά και όπου υπάρχουν τέτοιες συλλογές, όπως έδειξε μία πρόσφατη έρευνα στη Βρετανία, υπάρχει επιφύλαξη εκ μέρους των επιμελητών και του υπόλοιπου προσωπικού του μουσείου να παρουσιάσουν και να ερμηνεύσουν αυτό το υλικό, συχνά εξαιτίας του φόβου της παρερμηνείας ή της ανεπάρκειας (Dodd et al. 2008). Από την άλλη πλευρά, παρότι τα μουσεία είναι –ή θα πρέπει να είναι– χώροι ανοικτοί στην υπηρεσία της κοινωνίας, συχνά αναφέρονται προβλήματα προσβασιμότητάς τους, είτε σε φυσικό είτε σε άλλο επίπεδο. Για παράδειγμα, οι επισκέπτες με προβλήματα όρασης σπανιότατα έχουν την ευκαιρία απτικής επεξεργασίας των εκθεμάτων. Οι χρήστες αμαξιδίου συχνά δεν μπορούν να προσεγγίσουν τις προθήκες ή το εποπτικό υλικό του μουσείου, καθώς αυτό βρίσκεται τοποθετημένο εκτός του οπτικού πεδίου τους. Πολλές φορές οι λεζάντες είναι ακατάλληλες για άτομα με προβλήματα όρασης (λόγω μεγέθους γραμμάτων, χρωματικής αντίθεσης κλπ.), ενώ συχνότατα η ορολογία και η σύνταξη καθιστούν τα κείμενα δύσκολα για ανθρώπους χωρίς εξειδικευμένη εκπαίδευση. Η έννοια, όμως, της πρόσβασης δεν αφορά μόνον στη δυνατότητα αξιοποίησης εσωτερικών και εξωτερικών χώρων ενός φορέα (εν προκειμένω μουσείου) από όλους (Αργυρόπουλος, 2010: 313). Επεκτείνεται για να συμπεριλάβει πρόσβαση σε κάθε είδους πληροφορία, σύστημα ή προσφορά που απευθύνεται σε όλους τους εν δυνάμει επισκέπτες.

Συχνά, επίσης, η στάση των χώρων πολιτισμικής αναφοράς είναι λανθασμένη: Αντί να θεωρείται δεδομένη η πρόσβαση από και για όλους, εστιάζουν σε πολύ συγκεκριμένες παροχές, που αφορούν πολύ συγκεκριμένες ομάδες και δημιουργείται η αίσθηση ότι ο χώρος είναι για τους «κανονικούς επισκέπτες» με προβλέψεις και για το «ειδικό κοινό». Στις περιπτώσεις αυτές αγνοείται το γεγονός ότι η αναπηρία δεν αρκεί ως προσδι-

ορισμός. Άτομα με προβλήματα όρασης, για παράδειγμα, ανήκουν σε διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές, μορφωτικές κλπ. ομάδες και η αντιμετώπισή τους ως «ειδική κατηγορία κοινού» με βάση μόνον τη φυσική αναπηρία δεν αρκεί.

Ο Richard Sandell (2003) αναφέρει κάποιους δείκτες με βάση τους οποίους ένας πολιτιστικός φορέας μπορεί να αυτοαξιολογήσει την προσβασιμότητά του από εμποδιζόμενα άτομα:

- Σε ποιο βαθμό το μουσείο/ ο χώρος είναι ανοικτό/ος σε όλους τους εν δυνάμει χρήστες;
- Ποιες δομές προωθούν, καταγράφουν και αξιολογούν το άνοιγμα σε ένα ευρύτερο κοινό και ποιες όχι;
- Πώς αντιμετωπίζει το προσωπικό του μουσείου/χώρου τη διαφορετικότητα και την ένταξη;
- Υπάρχουν συνεργασίες με άτομα και φορείς;
- Υπάρχει προγραμματισμός για τη βελτίωση της προσβασιμότητας από εμποδιζόμενα άτομα;
- Υπάρχει πρόβλεψη για εύρεση κονδυλίων για συγκεκριμένα προγράμματα για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες;
- Υπάρχουν δομές καταγραφής, αξιολόγησης και διάδοσης των προγραμμάτων ενσωμάτωσης του μουσείου/χώρου;

Πίσω από την περιορισμένη πρόσβαση στον πολιτισμό βρίσκεται μια παρωχημένη αντίληψη για την αναπηρία, η οποία οδηγεί σε συγκεκριμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις: τα εμποδιζόμενα άτομα αντιμετωπίζονται ως «άρρωστα», που χρήζουν «ιατρικής βοήθειας». Επομένως, πρόκειται για «άτομα παθητικά, με προβλήματα». Το μοντέλο αυτό αντιμετώπισης της αναπηρίας έχει πλέον ξεπεραστεί και αντικατασταθεί από το επονομαζόμενο «κοινωνικό μοντέλο», το οποίο αναγνωρίζει ότι τα εμπόδια τίθενται από την κοινωνία και όχι από την αναπηρία. Στόχος, επομένως, των πολιτιστικών οργανισμών είναι να άρουν τα εμπόδια και να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες (προγράμματα, εκθέσεις, δραστηριότητες) πρόσβασης και συμμετοχής (Walters 2010).

Στον Πίνακα 6.2 παρουσιάζονται πολύ συνοπτικά το «ιατρικό» και το «κοινωνικό μοντέλο» αντιμετώπισης των εμποδιζόμενων ατόμων από τα μουσεία:

Ιατρικό Μοντέλο	Κοινωνικό Μοντέλο
Το άτομο δεν έχει τη δυνατότητα συμμετοχής.	Το περιβάλλον εμποδίζει τη συμμετοχή του ατόμου.
Τα μουσεία αναρωτιούνται «ποιο είναι το πρόβλημά σου»;	Τα μουσεία αναρωτιούνται «πού βρίσκονται τα εμπόδια εδώ»;
Τα μουσεία συλλέγουν άσχετη πληροφορία.	Τα μουσεία χρησιμοποιούν την πληροφορία που λαμβάνουν για να γίνουν προσβάσιμα.

Πίνακας 6.2 Το «ιατρικό» και το «κοινωνικό» μοντέλο αντιμετώπισης των εμποδιζόμενων ατόμων από τα μουσεία (μετάφραση και τροποποίηση από Walters 2010).

6.4.1 Στόχοι των προγραμμάτων ένταξης για εμποδιζόμενα άτομα

Τα εμποδιζόμενα άτομα είναι μία από τις ευάλωτες ομάδες κοινού που μπορούν να έχουν μέγιστα οφέλη από τη μουσειακή εκπαίδευση, καθώς αυτή είναι πολυ-αισθητηριακή και αντικειμενοκεντρική. Το γεγονός αυτό έχει αναδειχθεί από τους μουσειοπαιδαγωγούς εδώ και πολλά χρόνια (βλ. Durbin, 1996: 91-106). Πρωτοπόροι όπως η αμερικανίδα Renee Wells έχουν δώσει το έναυσμα και έχουν αποτελέσει πηγή έμπνευσης για αυτά τα θέματα: «Τα μουσεία είναι χώροι ενδυνάμωσης, με την έννοια ότι οι επισκέπτες μπορούν να εκφράσουν τον εαυτό τους με έναν πολύ εξατομικευμένο τρόπο. Σε αντίθεση με τη σχολική αίθουσα, δεν υπάρχουν “σωστές” και “λάθος” απαντήσεις. Κάποιοι άνθρωποι με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται απελευθερωμένοι στον χώρο του μουσείου» (Wells στο Pearson & Aloysius 1994: 69). Σε κάποιες δε περιπτώσεις, όπως παρατηρεί ο John Reeve (2006: 53), «αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ανταποκριθούν σε διάφορα ζητήματα με μεγαλύτερη ένταση και συναίσθημα από άλλους μαθητές που μπορεί να μην επικεντρώνονται τόσο επισταμένα στο οπτικό αποτέλεσμα ενός μουσειακού έργου» (βλ. επίσης, Pearson & Aloysius, 1994: 54).

Οι στόχοι των προγραμμάτων ένταξης για εμποδιζόμενα άτομα είναι κυρίως δύο: αφενός να προσφέρουν ουσιαστικές εμπειρίες στους συμμετέχοντες και αφετέρου να συμβάλουν στη μείωση και εν τέλει εξάλειψη εκείνων των στοιχείων που εμποδίζουν την επίτευξη του πρώτου στόχου. Ο πρώτος στόχος απαιτεί άμεση

λήψη αποφάσεων και πρακτικών λύσεων για να δοθούν ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής, ενώ ο δεύτερος στόχος απαιτεί αλλαγή αντιλήψεων και προσδοκιών καθώς και εξεύρεση λύσεων σε βάθος χρόνου.

Η επιτυχημένη ένταξη εμποδιζόμενων ατόμων στις δραστηριότητες των μουσείων είναι πολυ-επίπεδη και συνεχής. Εκτείνεται σε όλες τις πλευρές της μουσειακής λειτουργίας, από το φυσικό περιβάλλον μέχρι τις εμπορικές δραστηριότητες, τη μάθηση, την πληροφορία, το μάρκετινγκ, τις εκθέσεις, τις προσλήψεις και το προσωπικό εν γένει, τις υπηρεσίες επισκεπτών (Samuels 2006).

Επομένως, μιλάμε για μια συνολική στάση και διαδικασία και όχι για «διορθωτικές» ή «συμπληρωματικές» κινήσεις.

6.4.2 Σχεδιάζοντας για εμποδιζόμενα άτομα

Τα μουσεία σήμερα οφείλουν να σχεδιάζουν για όλους. Ο «σχεδιασμός για όλους» έχει την αφετηρία του ως όρος, αλλά και ως αντίληψη, στη δεκαετία του '60 και στην αρχιτεκτονική/πολεοδομία, καθώς αφορούσε τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ κοινωνίας και ειδικών (αρχιτεκτόνων, πολεοδόμων, σχεδιαστών) για τη δημιουργία της πόλης. Σήμερα, οι ανάγκες έχουν μετατοπιστεί κατ' αντιστοιχία με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές εξελίξεις, και η συμμετοχή θεωρείται πλέον βασική προϋπόθεση, όπως αναφέραμε παραπάνω, στο θέμα του συμμετοχικού μουσείου. Στη Διακήρυξη της Στοκχόλμης του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για τον Σχεδιασμό (Design) και την Αναπηρία (European Institute for Design and Disability) (2004), ο σχεδιασμός για όλους ορίζεται ως «σχεδιασμός για την ανθρώπινη ποικιλότητα, την κοινωνική συνοχή και την ισότητα». Είναι σαφές με βάση τον παραπάνω ορισμό ότι ο «σχεδιασμός για όλους» είναι κάτι ευρύτερο από απλώς η εξασφάλιση συνθηκών εύκολης πρόσβασης σε έναν χώρο (accessibility). Εντάσσεται στη λογική της «ένταξης» (inclusive design), με την έννοια που αυτή συζητήθηκε παραπάνω, δηλαδή στην αντίληψη ότι δεν αρκεί ο σχεδιασμός για προσβασιμότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων και των συλλογών ενός μουσείου, αλλά απαιτείται και συμμετοχή ομάδων ενδιαφερομένων σε αυτόν τον σχεδιασμό και μια συνολική αναμόρφωση του μουσείου ως δημόσιου θεσμού (Θεοδώρου 2009).

Στον Πίνακα 6.3 συνοψίζονται κάποιες βασικές αρχές που αφορούν στην πρόσβαση στα κτίρια και στις πληροφορίες ενός μουσείου, λαμβάνοντας υπόψη πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν εμποδιζόμενα άτομα.

Αναπηρία	Πρόβλεψη στο μουσείο
Κινητική αναπηρία	Πρόσβαση σε ανελκυστήρες
	Ανυψωτικοί μηχανισμοί σε σκάλες και σημεία συγκέντρωσης
	Αυτοματοποιημένος χειρισμός μέσων και μετακίνησης
	Τουαλέτες, ειδικά προσαρμοσμένες καρέκλες και ειδικοί χώροι ανάπαυσης και ηρεμίας
Κώφωση ή βαρηκοΐα	Οπτική ή οπτικοκινητική παρουσίαση πληροφοριών, ανάπτυξη οπτικού υλικού που συνδυάζει διαφορετικές οπτικές πληροφορίες
	Επεξεργαστές κειμένων
	Ηλεκτρονική επικοινωνία
	Διαδίκτυο
	Λογισμικό/Εκπαιδευτικά προγράμματα
	Πολυμεσικές δυνατότητες – νοηματική γλώσσα
	Καλωδίωση χώρου ώστε να μεταφέρεται ενισχυμένη η πληροφορία (headset και neck loops)

Μερική ή ολική απώλεια όρασης	Μεγέθυνση
	Ακουστικού τύπου πληροφορίες
	Πληροφορίες στον κώδικα Braille
	Μικρο-οθόνες και υπολογιστές Braille, μέσω ενσύρματης ή ασύρματης επικοινωνίας
	Κινητές συσκευές (smartphones, tablets)
	Απτικά εκθέματα, όπως στα μουσεία αφής

Πίνακας 6.3 Υπηρεσίες και μέσα για την παροχή πλήρους πρόσβασης από μων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς. (Προσαρμογή από Αργυρόπουλος 2010: 312-3).

Ο αμερικανικός μη κερδοσκοπικός οργανισμός Art Beyond Sight – Museum Education Institute¹³ προτείνει ότι εκτός από την εξασφάλιση φυσικής πρόσβασης, είναι απαραίτητα μια σειρά από άλλα βήματα που θα οδηγήσουν τον φορέα σε πραγματική ανταπόκριση στις ανάγκες διαφορετικών ανθρώπων. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι χρειάζεται ενημέρωση για την αναπηρία τόσο στο κοινό όσο και στο προσωπικό του μουσείου (για την άρση στερεοτύπων και λανθασμένων αντιλήψεων), εναλλακτικές υπηρεσίες για διαφορετικές κατηγορίες επισκεπτών (όπως πλήρεις απτικές διαδρομές), εκπαίδευση του προσωπικού του μουσείου στην τέχνη της λεκτικής περιγραφής και της νοηματικής, αλλά και τις αρχές της πολυ-αισθητηριακής μάθησης κλπ. Παρόμοιοι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί υπάρχουν και σε άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα ο φορέας Access Culture (Πρόσβαση στον Πολιτισμό) στην Πορτογαλία,¹⁴ αλλά και το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για Προσβάσιμο Τουρισμό (European Network for Accessible Tourism), που επίσης αναφέρεται συχνά σε θέματα προσβασιμότητας χώρων πολιτισμού.¹⁵ Είναι κοινή αντίληψη ότι η εξασφάλιση πρόσβασης για όλους, σε όλα τα επίπεδα, προϋποθέτει πολύ συνειδητές και ώριμες επιλογές εκ μέρους του οργανισμού. Προϋποθέτει ότι οι άνθρωποι του μουσείου είναι καλά ενημερωμένοι, με επικοινωνιακές δυνατότητες και αντίληψη που επιτρέπει την ανάπτυξη διαλόγου. Τα προγράμματα θα πρέπει να διευκολύνουν την επικοινωνία των αναδυόμενων σκέψεων και συναισθημάτων, ενώ για τον σχεδιασμό προγραμμάτων αρκεί επικέντρωση σε μονοψήφιο αριθμό εκθεμάτων, δεδομένου ότι τα έργα τέχνης και οι άλλες υλικές και άυλες μαρτυρίες έχουν την απαραίτητη αισθητική ή/και ιστορική βαρύτητα ώστε να αποτελέσουν απαρχή συζήτησης. Οι μουσειακές επισκέψεις προσφέρουν άριστο υλικό για περαιτέρω επεξεργασία σε όσους ενδιαφέρονται να εμβαθύνουν, οπότε το μουσείο θα πρέπει να προσφέρει αντίστοιχες δυνατότητες. Οι μουσειακές επισκέψεις, επίσης, προσφέρονται για ανταλλαγή θέσεων και απόψεων, αλλά και για τον χειρισμό δύσκολων ή/και δυσβάστακτων συναισθηματικών εμπειριών – γεγονός που απαιτεί και πάλι αφενός εκπαίδευση του προσωπικού του μουσείου και αφετέρου συνεργασία με ειδικούς.

Προκειμένου να σχεδιάσουμε προγράμματα για όλους, είναι σημαντικό να στοχεύουμε στην:

- Ανάπτυξη διεπιστημονικότητας και κριτικής σκέψης
- Δημιουργία ευκαιριών για ανάπτυξη δραστηριοτήτων
- Επεξεργασία πληροφορίας μέσω εποπτικού υλικού, αναφοράς σε προσωπικές βιοματικές εμπειρίες, συζήτηση κλπ.
- Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος περιλαμβάνει τα παρακάτω βασικά βήματα:
- Ορίζουμε το θέμα (επιλογή μουσείου/συλλογής/χώρου σύμφωνα με τους στόχους μας, σύντομος χρόνος περιήγησης)
- Θέτουμε σαφείς στόχους (ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνωστικοί, αισθητικοί κλπ. στόχοι σε σχέση με την ηλικία, τη ζωή και τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις προηγούμενες εμπειρίες)
- Επιλέγουμε μέθοδο, ανάλογα και με τους λόγους για τους οποίους εμποδίζεται η πρόσβαση (ερωταποκρίσεις και συζήτηση, παρατήρηση και εμπλουτισμός νέας γνώσης ανάλογα με το γνωστικό και το πολιτιστικό υπόβαθρο, συμμετοχή σε εργαστήρια, διαγωνισμοί, εικαστικές δραστηριότητες κ.ά.)
- Μεριμνούμε για τα πρακτικά ζητήματα (έχει προηγηθεί διερεύνηση του χώρου και συνεργασία και με τους συνοδούς/κοινωνικούς λειτουργούς και με το μουσείο).

Στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για τα μουσεία και τα εμποδιζόμενα άτομα εκφράζεται ήδη από τη δεκαετία του 1990, όταν γίνονται και οι πρώτες προσπάθειες εκ μέρους μουσείων και του Υπουργείου Πολιτισμού (ΥΠΠΟ) να υπάρξει μέριμνα για ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και για την προσβασιμότητα κτιρίων μουσείων και αρχαιολογικών χώρων. Μεταξύ των πρωτεργατών είναι η Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού

(μετέπειτα Νεώτερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς), το Ελληνικό Τμήμα του ICOM, το Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, το Νομισματικό Μουσείο, το Μουσείο Γουλανδρή-Κυκλαδικής Τέχνης, το Μουσείο Μπενάκη, το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο και άλλα (αναλυτικά μελέτες περίπτωσης στο Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Τουνταςάκη 1997).

Από το 1984 στην Αθήνα λειτουργεί το Μουσείο Αφής του Φάρου Τυφλών Ελλάδος, το οποίο έλαβε το 1988 το βραβείο του Ευρωπαϊκού Μουσείου της Χρονιάς. Τα εκθέματά του είναι πιστά αντίγραφα πρωτότυπων που εκτίθενται σε άλλα ελληνικά μουσεία, ενώ το βασικό χαρακτηριστικό του που κάνει το Μουσείο ιδιαιτέρως ενδιαφέρον για πολλές ομάδες κοινού είναι ότι δεν πρόκειται για ένα μουσείο οπτικοκεντρικό, αλλά για έναν χώρο όπου η αφή έχει τον πρώτο λόγο. Δίνεται έτσι η δυνατότητα μιας διαφορετικής εμπειρίας για επισκέπτες βλέποντες και μη, αλλά και αναπτύσσεται προβληματισμός για τις δυνατότητες που υπάρχουν για τους χώρους πολιτισμού σε σχέση με τις άλλες αισθήσεις.¹⁶

Το 2003 οργανώθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού Διεθνές Συνέδριο στη Θεσσαλονίκη με τίτλο «Πρόσβαση Ατόμων με Αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού» (Τσιτούρη 2004: 2005), ενώ η φυσική, τουλάχιστον, προσβασιμότητα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την έγκριση από τις σχετικές υπηρεσίες του ΥΠΠΟ οποιασδήποτε μουσειολογικής μελέτης ή μελέτης ανάδειξης αρχαιολογικού χώρου.

Ένα ιδιαιτέρως ενδιαφέρον παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος για εμποδιζόμενα άτομα, που ξεπερνά τα όρια των φυσικών εμποδίων, είναι αυτό που αναπτύχθηκε το 2006-2007 από το Γραφείο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου, το οποίο σχεδίασε στοχευμένες επικοινωνιακές δράσεις για ομάδες ασθενών από Κέντρα Ψυχικής Υγείας και μονάδες που λειτουργούν στο πλαίσιο του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής (ΨΝΑ), όπως το Εργαστήρι Εργοθεραπείας, ο Ξενώνας Προεπαγγελματικής Εκπαίδευσης και ο Ξενώνας ΑΝΤΙΓΟΝΗ για χρονίως ψυχικώς πάσχουσες (Γκότσης & Βοσνίδης 2008). Βασικές αξίες του προγράμματος υπήρξαν η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής, προκειμένου οι θεραπευόμενοι με αφετηρία και ερέθισμα συγκεκριμένα εκθέματα να ανιχνεύσουν πτυχές της προσωπικότητάς τους και να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις και προβληματισμούς. Φυσικά, όπως σε όλα τα σχετικά προγράμματα, υπήρξε συστηματική συνεργασία με ειδικούς συνεργάτες των ομάδων αυτών (ψυχίατρο, κοινωνικό λειτουργό κλπ.).

Βίντεο 6.4 *Rethinking Disability Representation in Museums and Galleries*, Research Centre for Museums and Galleries, Πανεπιστήμιο του Leicester, Σχολή Μουσειακών Σπουδών: *Behind the Shadow of Merrick*: https://www.youtube.com/watch?v=dv_jepvhD6w.

6.5 Συμπεράσματα

Στόχος του κεφαλαίου αυτού ήταν η ανάπτυξη προβληματισμού για τον ρόλο των μουσείων σε θέματα κοινωνικής ένταξης και την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας για την ενθάρρυνση εναλλακτικής, ουσιαστικής και «απελευθερωτικής» μάθησης. Σύμφωνα με τον Richard Sandell (2003: 45), σε προσωπικό επίπεδο η δραστηριοποίηση στο μουσείο μπορεί να αποφέρει αύξηση της αυτο-εκτίμησης, αυτοπεποίθηση, ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο, τα μουσεία μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες για την κοινωνική ανάπτυξη, την ενδυνάμωση επιμέρους κοινωνικών ομάδων με την απόκτηση προσόντων και εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους, γεγονός που τους επιτρέπει καλύτερη διάδραση με το κοινωνικό σύνολο και βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Στη συνέχεια, εστίασαμε σε δύο «υποκατηγορίες» αυτής της αντίληψης, τη διαπολιτισμική αγωγή και τη διεύρυνση της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα. Πρόκειται για δύο ιδιαίτερες πτυχές της μάθησης για την κοινωνική ένταξη (inclusive learning), που έχουν αναπτυχθεί ιδιαιτέρως σε πολιτιστικούς φορείς στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Αυτό που παραμένει σημαντικό σε όλες τις περιπτώσεις που αναφερθήκαμε είναι η ανάγκη για ουσιαστική αλλαγή αντίληψης στον χώρο των μουσείων σε σχέση με τον ρόλο και την αποστολή τους, σε σχέση με τις δυνατότητές τους και τις υποχρεώσεις τους απέναντι στους επισκέπτες αλλά και το κοινό γενικότερα. Τα μουσεία αποτελούσαν πάντοτε χώρους έμπνευσης για δημιουργία: είναι πλέον καιρός να αποτελέσουν και χώρο έμπνευσης και εφαρμογής ουσιαστικών κοινωνικών αλλαγών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Appleton, J. 2004. “The Object of Art Museums”, <http://www.spiked-online.com/newsite/article/2496#.VcoN-Qssw9ow> (τελευταία επίσκεψη 12/8/2015).
- Buhalis, D., Darcy, S. & Ambrose, I. (επιμ.) 2012. *Best Practice in Accessible Tourism*, Channel View Publications: Bristol.
- Cuno, J. (επιμ.) 2003. *Who Muse? Art Museums and the Public Trust*, Princeton University Press & Harvard University Art Museums: Princeton NJ & Woodstock.
- Dodd, J. & Sandell, R. 2001. *Including Museums: Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion*, RCMG: Leicester.
- Dodd, J., Sandell, R., Jolly, D. & Jones, C. (επιμ.) 2008. *Rethinking Disability Representation in Museums and Galleries*, RCMG: Leicester.
- Durbin, G. (επιμ.) 1996. *Developing Museums for Lifelong Learning*, HMSO: London.
- European Institute for Design and Disability 2004. The EIDD Stockholm Declaration, <http://dfaeurope.eu/what-is-dfa/dfa-documents/the-eidd-stockholm-declaration-2004/> (τελευταία επίσκεψη 19/8/2015).
- Fleming, D. 2002. “Positioning the Museum for Social Inclusion”, στο Sandell, R. (επιμ.), *Museums, Society, Inequality*, Routledge: London & New York.
- Freire, P. 1985. *The Politics of Education*, Bergin & Garvin Publishers Inc: Westport.
- Gibbs, K., Sani, M. & Thompson, J. (επιμ.) 2007. *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*, <http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/1/libri/pdf/LifelongLearninginMuseums.pdf> (τελευταία επίσκεψη 20/6/2015).
- Golding, V. 2009. *Learning at the Museum Frontiers. Identity, Race and Power*, Ashgate: Surrey.
- Lang, C. 2006. “The Public Access Debate”, στο Lang, C., Reeve, J. & Woolard, V. (επιμ.), *The Responsive Museum. Working with Audiences in the Twenty-First Century*, Ashgate: Surrey, 29-40.
- O’ Neil, M. 2005. “Commentary 4. John Holden’s Capturing Cultural Value: How Culture has Become a Tool of Government Policy”, *Cultural Trends*, Vol. 14, No. 1, 113-128.
- Pearson, A. & Aloysius, C. 1994. *Museums and Children with Learning Difficulties*, British Museum Press: London.
- Reeve, J. & Woollard, V. 2006. “Influences in Museum Practice”, στο Lang, C., Reeve, J. & Woolard, V. (επιμ.), *The Responsive Museum. Working with Audiences in the Twenty-First Century*, Surrey: Ashgate, 5-18.
- Resource: the Council for Museums, Archives and Libraries 2001. *Disability Directory for Museums and Galleries*, http://www.accessibletourism.org/resources/uk_museumsand-galleries_disability_directory_pdf_6877.pdf (τελευταία επίσκεψη 3/9/2015).
- Samuels, J. 2006. “A Collective Responsibility: Making Museums Accessible for Deaf and Disabled People”, στο Lang, C., Reeve, J. & Woolard, V. (επιμ.), *The Responsive Museum. Working with Audiences in the Twenty-First Century*, Ashgate: Surrey, 195-196.
- Sandel, R. (επιμ.) 2002. *Museums, Society, Inequality*, Routledge: London & New York.
- Sandell, R. 2011. “On Ethics, Activism and Human Rights”, στο Marstine, J. (επιμ.), *The Routledge Companion to Museum Ethics. Redefining Ethics for the Twenty-first Century Museum*, Routledge: London & New York, 129-145.
- Sandell, R. & Nightingale, E. 2012. *Museums, Equality and Social Justice*, Routledge: London & New York.
- Simon, N. 2010. *The Participatory Museum*, <http://www.participatorymuseum.org/> (τελευταία επίσκεψη 19/8/2015).
- Smith, M. K. 1997/2002. “Paulo Freire and Informal Education”, *the encyclopaedia of informal education*, <http://infed.org/mobi/paulo-freire-dialogue-praxis-and-education/> (τελευταία επίσκεψη 7/8/2015).
- Tsekou, M. 2012. “National Museum of Contemporary Art (EMST) Without Borders”, στο Nardi, E. (επιμ.), *Best Practice 1. A tool to Improve Museum Education Internationally*, Editiozioni Nuova Cultura: Roma, 233-245, <https://docs.google.com/file/d/0B8yHu7SudP4kSHIETHpCVm1ET1U/edit?pli=1> (τελευταία επίσκεψη 20/8/2015).
- UNESCO 2001. Universal Declaration on Cultural Diversity, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf> (τελευταία επίσκεψη 20/8/2015).
- UNESCO 2005. Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, <http://>

en.unesco.org/creativity/convention/2005-convention/2005-convention-text (τελευταία επίσκεψη 20/8/2015).

Walters, D. 2010. *Disabled People and Museums in the Western Balkans*, Cultural Heritage Without Borders & St. Niarchos Foundation: Stockholm, <http://www.snf.org/texts/uploads/files/Cultural%20Heritage%20without%20Borders.pdf> (τελευταία επίσκεψη 25/10/2015).

Ελληνόγλωσσες

- Αργυρόπουλος, Β. 2010. «Το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στον μουσειακό χώρο», στο Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (επιμ.). *Μουσεία και εκπαίδευση*, Νήσος: Αθήνα, 309-317.
- Βαφειαδάκη, Α., Κόντσα, Κ., Μουσιώνη, Α. 2004. *Μουσεία και διαπολιτισμικότητα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων ως εργαλεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Equal-DREAM: Λάρισα.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. & Τουντασάκη, Ειρ. (επιμ.) 1997. *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες: Εμπειρίες και προοπτικές*, Gutenberg: Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π. 1997. «Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες», *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg: Αθήνα, 45-56.
- Γκότσης, Στ. 2008. «Το μουσείο στη δίνη της “παγκοσμιοποίησης” και της “πολυπολιτισμικότητας”», *Ilissia*, 3, Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο: Αθήνα, 40-51.
- Γκότσης, Στ. & Βοσνίδης, Π. 2008. «Μουσείο και ψυχική υγεία: μια πρόκληση», *Ilissia*, 2, Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο: Αθήνα, 35-41.
- Γκότσης, Στ. & Βοσνίδης, Π. 2011. «Μουσειακές εκπαιδευτικές δράσεις για όλους: από τη θεωρία στην πράξη», *Ilissia*, 7-8, Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο: Αθήνα, 63-71.
- Θεοδώρου, Μ. 2009. «Σχεδιασμός για όλους. Αρχιτεκτονική δημοκρατία», *Ilissia*, 5-6, Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο: Αθήνα, 90-97.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. 2006. *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*, Πατάκης: Αθήνα.
- Κωνσταντίνος, Ν. 2008. «Μουσείο για όλους: το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ACCU», *Ilissia*, 2, Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο: Αθήνα, 30-35.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. 2014. «Η διαπολιτισμική διάσταση στη μουσειακή εκπαίδευση», στο Μαυροσκούφης, Δ. Κ., Μυρογιάννη, Ε., Γρόσδος, Σ., Σεϊτανίδου, Δ. (επιμ.), «*Το Μουσείο ήταν τέλειο!*». Διαπολιτισμικά προγράμματα μουσείων σε σχολεία. Οδηγός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ΑΠΘ & ΥΠΑΙΘ: Αθήνα, 8-12.
- Νικονάνου, Ν. 2010. «Προσεγγίζοντας το “Άλλο” μέσα στο μουσείο. Μουσεία τέχνης, διαπολιτισμικότητα και εκμάθηση ξένων γλωσσών», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 7, 62-66.
- Παλαιολόγου, Ν. & Παπάνης, Ε. 2007. «Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων», http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_575.html (τελευταία επίσκεψη 19/8/2015).
- Σπανδάτου, Η. 2011. «Η αξιοποίηση των μουσείων στην ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες», στο Καλεσπούλου, Δ. (επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*, Πατάκης: Αθήνα, 113-124.
- Schnapper, D. 2009. *Η κοινωνική ενσωμάτωση. Μια σύγχρονη προσέγγιση*, μτφ. Ξ. Γιαταγάνας, πρόλογος και επιστ. επιμ. Δ. Παπαδοπούλου, Κριτική: Αθήνα.
- Τρέβεζα-Σούση, Ο. 2005. «Ιερά Βιβλία – Τορά, Ευαγγέλιο, Κοράνι», *Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδος newsletter*, 53, 11-12.
- Τσιτούρη, Α. (επιμ.), 2004. *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού, Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 30/10-1/11/2003*, Υπουργείο Πολιτισμού: Αθήνα.
- Τσιτούρη, Α., 2005. «Καθολική πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού: πραγματικότητα ή ουτοπία;», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 37-42.

Σημειώσεις

1. Αναφέρεται στο Dodd & Sandell 2001: 9. Για την έννοια της πρόσβασης –και επομένως και του αποκλεισμού οριζόμενου ως ο περιορισμός της πρόσβασης–, βλ. Dodd & Sandell 2001, Sandell 2003 καθώς και

- Lang 2006: 31-33. Επίσης, το θέμα της κοινωνικής ενσωμάτωσης και των αντιθέτων της παρουσιάζεται αναλυτικά στο Schnapper 2009.
2. Το ΕΜΣΤ διακρίθηκε το 2012 από την επιτροπή του ICOM-CECA (Committee for Education and Cultural Action) για τις δράσεις του στο πεδίο της μάθησης για την κοινωνική ένταξη.
 3. Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης diapolis, για το οποίο βλ. παρακάτω.
 4. Το απόσπασμα προέρχεται από τον ιστότοπο του Μουσείου, ΕΜΣΤ, http://www.emst.gr/GR/exhibitions_all/List1/main.aspx?List=8cc666a4%2D57e8%2D41c2%2D9705%2Db4d08510399a&ID=226&Zoom=false&itemslist, (τελευταία επίσκεψη 17/8/2015).
 5. Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση, την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουμε, όπου άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών συνυπάρχουν. Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία που αναπτύσσεται (και πρέπει να αναπτύσσεται) μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Παλαιολόγου και Παπάνης 2007, όπου και αναλυτική παρουσίαση των όρων).
 6. Βλ. και τον ιστότοπο του Βρετανικού Μουσείου: http://www.britishmuseum.org/learning/adults_and_students/esol_programmes.aspx (τελευταία επίσκεψη 12/8/2015).
 7. Βλ. και τον ιστότοπο του Μουσείου Victoria & Albert: <http://www.vam.ac.uk/content/articles/p/programmes-for-esol-students/> (τελευταία επίσκεψη 12/8/2015).
 8. Βλ. και τον ιστότοπο του London Transport Museum: <http://www.ltmuseum.co.uk/learning/family-learning/adult-learning/201-english-for-speakers-of-other-languages> (τελευταία επίσκεψη 12/8/2015).
 9. Βλ. και τον ιστότοπο του Museum of London: (<http://www.museumoflondon.org.uk/london-wall/visiting-us/visits-esol-learners-and-tutors/>) (τελευταία επίσκεψη 12/8/2015).
 10. Περισσότερες πληροφορίες για τη δράση στον ιστότοπο του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου: http://www.byzantinemuseum.gr/el/museum/EU_projects/?nid=1872 (τελευταία επίσκεψη 19/8/2015).
 11. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό: *Museums as Places for Intercultural Dialogue: selected practices from Europe* σε επιμέλεια των Simona Bodo, Kirsten Gibbs και Margherita Sani, προσβάσιμο στον ιστότοπο: <http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/I/libri/pdf/MuseumsasPlacesforInterculturalDialogue.pdf>. Για ελληνική μετάφραση των βασικών σημείων, βλ. www.diapolis.auth.gr (τελευταία επίσκεψη 25/10/2015).
 12. Το θέμα της παρουσίας των εμποδιζόμενων ατόμων στους χώρους πολιτισμού είναι εξαιρετικά σημαντικό και χρήζει εκτενέστερης πραγμάτευσης που ξεφεύγει από τους στόχους του παρόντος κεφαλαίου. Εκτενής συζήτηση όμως του θέματος υπάρχει στο Dodd et al. 2008 και Sandell & Nightingale 2012.
 13. Πλήρη στοιχεία για τον οργανισμό και τις δράσεις του, αλλά και μεγάλος όγκος πληροφοριακού υλικού για τον σχεδιασμό προγραμμάτων για διαφορετικές κατηγορίες εμποδιζόμενων ατόμων είναι διαθέσιμα στον ιστότοπο: <http://www.artbeyondsight.org/new/http://www.artbeyondsight.org/new/> (τελευταία επίσκεψη 19/8/2015).
 14. Πληροφορίες διαθέσιμες στον ιστότοπο: <https://accesscultureportugal.wordpress.com/> (στα αγγλικά) ή <http://acessocultura.org/> (στα πορτογαλικά) (τελευταία επίσκεψη 18/7/2015).
 15. Πληροφορίες διαθέσιμες στον ιστότοπο: <http://www.accessibletourism.org/?i=enat.en.about> (τελευταία επίσκεψη 20/8/2015).
 16. Για σχετικές πληροφορίες, βλ. Μουσείο Αφής Φάρου Τυφλών, <http://www.tactualmuseum.gr/index.htm> (τελευταία επίσκεψη 11/8/2015).

Κεφάλαιο 7. Έρευνα επισκεπτών και αξιολόγηση: Η «φωνή» του κοινού

Αλεξάνδρα Μπούνια

Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στην έρευνα επισκεπτών και την αξιολόγηση ως διαδικασίες που βοηθούν την κοινωνία του μουσείου με το κοινό του και επιτρέπουν τη βελτίωση των δράσεών του, αλλά και την απάντηση μεγάλων και σημαντικών ερωτημάτων που αφορούν στην ίδια την ουσία του φορέα, όπως: πώς πραγματοποιείται η μάθηση, ποιες είναι οι αντιλήψεις ανθρώπων για το παρελθόν και πώς συνδέονται με αυτό το παρελθόν για τη δημιουργία του παρόντος και του μέλλοντος μέσω του μουσειακού οργανισμού. Τη σύντομη εισαγωγή ακολουθεί εκτενής αναφορά στα είδη και τις μεθόδους έρευνας κοινού, ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με σκέψεις για μελλοντικές κατευθύνσεις έρευνας.

7.1 Εισαγωγή: Αξιολόγηση και έρευνα κοινού

Τα μουσεία ολοένα και περισσότερο αναζητούν πληροφορίες για τους επισκέπτες τους, αλλά και για όσους δεν τα επισκέπτονται: ποιοι διασχίζουν την πόρτα τους και ποιοι όχι; Οι λόγοι για τους οποίους πραγματοποιείται ή δεν πραγματοποιείται η επίσκεψη, αλλά και τα αποτελέσματα της επίσκεψης αυτής για το κοινό αποτελούν προβληματισμούς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Είναι το μουσείο ελκυστικό; Είναι αποτελεσματική η έκθεση σε σχέση με τους στόχους της; Προκαλεί το ενδιαφέρον των επισκεπτών; Είναι κατανοητή; Εμπνέει το κοινό; Ποιο είναι αυτό το κοινό; Θεωρούν οι επισκέπτες ότι η έκθεση ή το μουσείο αξίζουν τον χρόνο τους; Ανταποκρίνεται το όφελος από την επίσκεψη στην τιμή του εισιτηρίου εισόδου; Μαθαίνουν κάτι; Τι πρέπει να έχει κατά νου ένα μουσείο όταν σχεδιάζει νέα προγράμματα και εκθέσεις;

Αυτές είναι μόνο μερικές από τις ερωτήσεις με τις οποίες ασχολούνται η έρευνα κοινού και η αξιολόγηση των μουσειακών προγραμμάτων. Οι δύο όροι, παρότι συχνά συγχέονται, δεν είναι εντελώς ταυτόσημοι, καθώς ο όρος «αξιολόγηση» (evaluation) έχει πιο περιορισμένη αναφορά, κυρίως στην αποτίμηση δράσεων του μουσείου, ενώ ο όρος «έρευνα κοινού» (audience research) είναι πιο πλατύς και περιλαμβάνει ευρύτερες αναζητήσεις περί του πολιτιστικού φορέα. Πιο συγκεκριμένα: «Το να αξιολογείς εκθέσεις –ή μουσεία– σημαίνει να αναρωτιέσαι για την αποτελεσματικότητά τους και να μαθαίνεις από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες [...]. Η αποτελεσματικότητα της έκθεσης ως εκπαιδευτικής παρουσίασης που προσφέρει εμπνευση μπορεί μόνο να μετρηθεί με τον έλεγχο του αποτελέσματος που έχει στο κοινό» (Dean 1996: 91, 95). Έρευνα κοινού, από την άλλη πλευρά, ονομάζεται συνήθως η ερευνητική διαδικασία που έχει ως στόχο είτε την έρευνα των αντιλήψεων των επισκεπτών ή μη επισκεπτών ενός μουσείου ή μιας έκθεσης για διάφορα ζητήματα που αφορούν στο μουσείο και τα προγράμματά του, είτε την αποτίμηση του αποτελέσματος κάποιας συγκεκριμένης έκθεσης ή άλλου μουσειακού προγράμματος.

Οι τρεις τομείς γύρω από τους οποίους εστιάζει παραδοσιακά η έρευνα κοινού είναι: το κοινό του μουσείου, η διαδικασία της έκθεσης ή άλλου προγράμματος και η αποτελεσματικότητα αυτών. Εστιάζοντας στο κοινό, οι Borun και Korn (1999: vii) αντιμετωπίζουν την έρευνα κοινού ως έναν πρακτικό τρόπο να ενσωματώνουν τις απόψεις των επισκεπτών σε προγράμματα και εκθέσεις: «Η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις απαιτήσεις και ανάγκες των επισκεπτών και τους στόχους του μουσείου, αυτό είναι το θέμα της έρευνας κοινού και της αξιολόγησης». Οι περισσότερες από τις αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται στα μουσεία ανήκουν στην κατηγορία της αξιολόγησης στόχων, πράγμα που σημαίνει ότι «ο ρόλος της αξιολόγησης είναι, στην ουσία, να εξετάζει κανείς πώς το μήνυμα που μεταδίδεται συγκρίνεται με αυτό που λαμβάνεται. Η αξιολόγηση δίνει απαντήσεις (feedback)» (Bicknell 2001: 284). Ο Dean (1996: 95) τονίζει ότι η αξιολόγηση ενός καλού εκθέματος πρέπει να ξεκινήσει με διασαφήνιση των στόχων του εκθέματος «με όρους που συνδέουν τα αντικείμενα, τα ερμηνευτικά μέσα και τον φυσικό σχεδιασμό του χώρου με τους επισκέπτες».

Η αξιολόγηση όμως δεν εξαντλείται εκεί. Υπάρχουν μορφές αξιολόγησης που δεν σχετίζονται με συγκεκριμένους στόχους (Bicknell 2001: 285). Καθώς αυτές οι αξιολογήσεις είναι πιο ανοικτές, έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν πιθανές συνέπειες περισσότερο, παρά να αναζητούν προδιαγεγραμμένα αναμενόμενα δεδομένα από ένα πρόγραμμα. Η μουσειολογική έρευνα από το 1950 ήδη και εξής έχει αναγνωρίσει τη σημασία της

αναζήτησης των κινήτρων πίσω από τη μουσειακή επίσκεψη ως δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου και έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ποικίλων προβληματισμών που ξεπερνούν τα όρια της επίτευξης ή όχι συγκεκριμένων μουσειακών στόχων. Ιδιαίτερος από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και έπειτα, η ποικιλία τόσο των ερωτημάτων όσο και των μεθοδολογιών έχει αυξηθεί σημαντικά, με αποτέλεσμα σήμερα να μην μιλάμε πλέον για αξιολόγηση αλλά για έρευνα κοινού, με τη δεύτερη να περιλαμβάνει μεγάλη γκάμα αναζητήσεων, όπως τα κίνητρα και οι εμπειρίες της επίσκεψης, οι κοινωνικές παράμετροι της προσβασιμότητας, οι διαδικασίες μάθησης στο μουσείο, θέματα πολυπολιτισμικότητας αλλά και ανάπτυξης κριτικών ερμηνευτικών πλαισίων για τη συνολική μουσειακή εμπειρία (Esmel-Pamies 2009). Επιπλέον, η έρευνα κοινού θεωρείται σημαντικό εργαλείο χάραξης πολιτιστικής πολιτικής, όχι μόνον σε επίπεδο φορέα, αλλά και σε επίπεδο κράτους (Kelly 2004, Coffee 2007).

Στόχος του κεφαλαίου αυτού δεν είναι να επεκταθούμε στο σύνολο των δράσεων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα της έρευνας κοινού, αλλά να εστιάσουμε σε κάποιες βασικές αρχές της. Στο πρώτο μέρος θα αναφερθούμε στα διαφορετικά είδη αξιολόγησης και έρευνας κοινού. Το δεύτερο τμήμα αναφέρεται στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση, αλλά και ευρύτερα για τις έρευνες κοινού. Στην τελευταία ενότητα θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε μελλοντικά βήματα για την έρευνα κοινού στα μουσεία. Πριν όμως ξεκινήσουμε την παρουσίαση, είναι σημαντική μια σύντομη αναφορά σε κάποιους γενικούς προβληματισμούς σχετικά με τις έρευνες κοινού, καθώς και θέματα δεοντολογίας.

7.2 Ζητήματα δεοντολογίας και μεθοδολογίας

Όπως αναφέραμε ήδη παραπάνω, η πραγματοποίηση έρευνας κοινού μάς δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούμε αν και πώς οι διαφορετικές δραστηριότητες ενός μουσείου ανταποκρίνονται στους στόχους του. Επιπλέον, μας βοηθά να αποδείξουμε την αποτελεσματικότητα και τα θετικά αποτελέσματα της δουλειάς μας σε τρίτους, αλλά και να μοιραστούμε εμπειρία με συναδέλφους άλλων μουσείων και συναφών οργανισμών. Σε ένα τρίτο επίπεδο, η έρευνα κοινού μπορεί να βοηθήσει την ομάδα έργου και τους συμμετέχοντες σε αυτό να «οικειοποιούνται» το έργο, να οδηγήσει στην ανάπτυξη σχέσεων με τους επισκέπτες και να παίξει σημαντικότατο ρόλο στην εξέλιξη ιδεών και στον σχεδιασμό μελλοντικών προγραμμάτων για έναν μουσειακό οργανισμό (Βίντεο 7.1).

Καταρχήν, η αντιμετώπιση της έρευνας κοινού ως εργαλείου λήψης αποφάσεων σημαίνει ότι τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση αλλαγών προς όφελος της αποτελεσματικότητας ενός εκθέματος, μίας έκθεσης ή του μουσείου συνολικότερα. Παρόλα αυτά, στην περίπτωση που τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά (ή προκαλούν αντιρρήσεις), οι προτεινόμενες αλλαγές μπορούν να απειλήσουν την αυτοπεποίθηση ή αυτοεκτίμηση, τη θέση, το κύρος και την εξουσία συγκεκριμένων ατόμων ή θεσμών. Προκειμένου να αποφευχθούν τέτοιου είδους αρνητικές συνέπειες, οι Borun και Korn (1999: 12) προτείνουν ότι: «αυτοί που αναμένεται να εφαρμόσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να έχουν την ευκαιρία να προσφέρουν στον σχεδιασμό της μελέτης». Υπάρχουν δύο διαφορετικές απόψεις για το ποιος πρέπει να πραγματοποιεί τέτοιου είδους έρευνες: Από τη μία πλευρά, αν οι ερευνητές δεν είναι κάποιοι που συμμετείχαν στον σχεδιασμό και την παραγωγή του αξιολογούμενου έργου, είναι ουδέτεροι/αντικειμενικοί κριτές και έχουν τη δυνατότητα να καταλήξουν σε αντικειμενικά συμπεράσματα. Από την άλλη πλευρά, όταν η ομάδα σχεδιασμού πραγματοποιεί την αξιολόγηση, τότε η διαδικασία μπορεί να φαίνεται λιγότερο απειλητική, γεγονός το οποίο μπορεί να διευκολύνει την πραγματοποίηση αλλαγών και βελτιώσεων.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος αφορά στην υποστήριξη των ανθρώπων που έχουν εξουσία εντός του οργανισμού: «[...] εάν ο διευθυντής ή το διοικητικό συμβούλιο του μουσείου δεν έχουν εμπιστοσύνη στο έργο της έρευνας κοινού, τότε δεν θα αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα αυτής, ειδικά εάν αυτά φέρουν στο φως κάποια ανεπιθύμητα συμπεράσματα. Εν ολίγοις, εάν δεν έχεις την πρόθεση να αλλάξεις ως αποτέλεσμα της γνώσης νέων δεδομένων, τότε δεν υπάρχει λόγος να κάνεις έρευνα. Θα σπαταλήσεις χρόνο, προσπάθεια, ανθρώπινο δυναμικό και χρήματα» (Borun & Korn 1999: 12).

Τη στιγμή κατά την οποία αποφασίζεται η πραγματοποίηση μιας έρευνας αξιολόγησης, οι αξιολογητές θα πρέπει να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους θα ενημερώνουν τους επισκέπτες για την πράξη τους. Οι πολιτιστικοί οργανισμοί οφείλουν να διαθέτουν επίσημες και τυποποιημένες διαδικασίες για την πραγματοποίηση ερευνών ή άλλων προγραμμάτων αξιολόγησης στους χώρους τους, ενώ όλοι όσοι καλούνται να συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις θα πρέπει να είναι σωστά ενημερωμένοι για τη φύση της έρευνας, τους στόχους και πιθανές συνέπειες της συμμετοχής τους. Αυστηροί κανόνες δεοντολογίας διέπουν αυτού του είδους τις έρευνες, καθώς η πραγματοποίησή τους εμπλέκει άμεσα ανθρώπους. Μπορούμε να συνοψίσουμε τον τρόπο διαχείρισης προ-

σωπικών δεδομένων κατά τη διάρκεια τέτοιων ερευνών σε οκτώ βασικές αρχές: Οι προσωπικές πληροφορίες (όπως δεδομένα που αφορούν την καταγωγή, τη θρησκεία, τη φυσική, ψυχολογική ή πνευματική κατάσταση του συμμετέχοντος, τη σεξουαλική ζωή κλπ.) θα πρέπει: α. να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και σύμφωνα με τον νόμο, β. να μην υπερ-χρησιμοποιούνται, γ. να ζητώνται μόνον στον βαθμό που είναι απολύτως απαραίτητες για τη διενέργεια της έρευνας, δ. να είναι ακριβείς και ανανεωμένες, ε. να γίνονται αντικείμενο διαχείρισης σύμφωνα με την αντίστοιχη νομοθεσία, στ. να διατηρούνται ασφαλείς και επομένως να μην γίνονται αντικείμενο χρήσης άλλης από αυτή για την οποία συγκεντρώθηκαν, να μην γίνονται διαθέσιμες σε τρίτους, ζ. να μην χρησιμοποιούνται για μεγαλύτερο από το αναγκαίο χρονικό διάστημα, η. να μη μεταφέρονται σε άλλες χώρες χωρίς την αντίστοιχη προστασία (East of England Museum Hub 2008).

Σε κάθε περίπτωση, οι μετέχοντες σε μία μουσειακή έρευνα είναι καλό να έχουν προηγουμένως δώσει γραπτή συναίνεση για την αξιοποίηση των δεδομένων από τους ερευνητές, ιδίως σε περίπτωση εργασίας με ομάδες παιδιών, για τα οποία απαιτείται προηγούμενη έγγραφη συναίνεση εκ μέρους των γονιών. Στο πλαίσιο της δεοντολογικής διαχείρισης του θέματος είναι επίσης βασικό οι συμμετέχοντες σε μία έρευνα να ενημερώνονται για τους στόχους και τη μεθοδολογία της. Για τον σκοπό αυτό, συνήθως, κείμενα που περιγράφουν την έρευνα διανέμονται στους συμμετέχοντες και αναρτώνται σε χώρους του μουσείου. Για τους ίδιους λόγους είναι σημαντικό να διατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω ενός δημόσιου δικτύου (π.χ. ιστότοπος του μουσείου).

Ένα άλλο στοιχείο που αξίζει να λάβουμε υπόψη είναι η επιρροή που μπορεί να ασκήσει η έρευνα στη διαδικασία της επίσκεψης. Πώς μπορεί να γίνει η συλλογή δεδομένων ώστε να μην επηρεαστεί ο επισκέπτης; Τα ηθικά ζητήματα είναι επίσης ιδιαίτερος σημαντικός. Πέρα από τα όσα προαναφέρθηκαν, υπάρχει μία λεπτή διαφορά μεταξύ της παρατήρησης ή καταγραφής της συμπεριφοράς των επισκεπτών και της παραβίασης των προσωπικών τους δικαιωμάτων, ιδιαιτέρως καθώς κινούμαστε προς όλο και νεότερους τρόπους και τεχνολογίες συλλογής δεδομένων (χρήση ψηφιακών μέσων καταγραφής συμπεριφοράς). Οι ερευνητές θα πρέπει να έχουν υπόψη τους αυτά τα θέματα και να εξασφαλίζουν ότι οι επισκέπτες είναι ενήμεροι για την έρευνα και για τις μεθόδους αυτής.

Βίντεο 7.1 Lynda Kelly: Ομιλία με τίτλο «Είναι η έρευνα κοινού αδιάφορη πλέον για τα μουσεία (“#epicfail: Has audience research become irrelevant in museums”))», στο Διεθνές Συνέδριο για την έρευνα κοινού και την Αξιολόγηση “The Connected Audience”, 27-28/2/2014, Βερολίνο, <https://www.youtube.com/watch?v=Bv5-7lFwofU>.

7.3 Ο σχεδιασμός της έρευνας κοινού

Προτού ξεκινήσει οποιοδήποτε πρόγραμμα έρευνας κοινού, είναι πολύ σημαντική η καλή και προσεκτική προετοιμασία του. Η Woolf (2004: 8) αναφέρει πέντε βασικά στάδια για τον σχεδιασμό οποιουδήποτε σχετικού προγράμματος:

1. Σχεδιασμός
2. Συλλογή Δεδομένων
3. Επεξεργασία και ερμηνεία
4. Αναστοχασμός και επόμενα βήματα
5. Συγγραφή αναφοράς και διάχυση αποτελεσμάτων

Με τη σειρά του ο σχεδιασμός περιλαμβάνει απαντήσεις στις παρακάτω πέντε βασικές ενότητες προβληματισμών:

α. Το σκεπτικό και το πλαίσιο της έρευνας κοινού: Το είδος της έρευνας που θα κάνουμε, ο στόχος της, οι λόγοι για τους οποίους τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας μάς ενδιαφέρουν, καθώς και το κοινό το οποίο ενδιαφέρεται για αυτά τα αποτελέσματα, οι αφετηρίες της έρευνας (δηλαδή τα βασικά δεδομένα που ήδη διαθέτει ο φορέας και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση της έρευνας), αλλά και το πλαίσιο εντός του οποίου αυτή η έρευνα εντάσσεται, είναι τα πρώτα ερωτήματα που ο σχεδιασμός θα πρέπει να απαντήσει.

β. Στόχοι, σκοπός, αποτελέσματα: Οι λόγοι για τους οποίους αναλαμβάνουμε μία έρευνα τέτοιου είδους θα πρέπει να είναι πολύ σαφείς και ξεκάθαρα διατυπωμένοι από την αρχή.

γ. Μέθοδοι: Η μεθοδολογία που θα επιλεγεί θα πρέπει να συνδέεται στενά με τις δύο παραπάνω ενότητες, δηλαδή να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στους στόχους, στους σκοπούς και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, στο σκεπτικό και στο πλαίσιο της έρευνας κοινού. Σε πολλές περιπτώσεις, συνάρτηση της επιλογής μεθοδολογίας είναι η αφετηρία της έρευνας, δηλαδή τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα επί των οποίων καλείται η νέα

έρευνα να οικοδομήσει. Πολύ απλά, αν ένα μουσείο δεν διαθέτει καν ποσοτικά δεδομένα που αφορούν στην επισκεψιμότητά του, πριν προχωρήσει σε πιο σύνθετες έρευνες και ερωτήματα θα πρέπει να καλύψει αυτό το βασικό κενό.

δ. Συμμετέχοντες: Ο πληθυσμός της έρευνας, ποιοι δηλαδή θα κληθούν να συμβάλουν σε αυτήν, πόσοι και για ποιους λόγους, είναι το επόμενο βασικό ερώτημα. Σε συνάρτηση με αυτό, είναι σημαντικό να έχουμε απαντήσει στον τρόπο με τον οποίο θα επιλεγεί το δείγμα μας, στις μεθόδους με τις οποίες θα προσεγγίσουμε το κοινό μας, τα ηθικά ζητήματα που ενδεχομένως υπάρχουν σε αυτές τις περιπτώσεις, καθώς και όλα όσα αφορούν στη δημιουργία της έρευνας και τη συγκέντρωση των δεδομένων.

ε. Καταγραφή δεδομένων: Το τελευταίο στάδιο του σχεδιασμού περιλαμβάνει τη σαφή αποτύπωση των μεθόδων με τις οποίες θα συγκεντρωθούν τα δεδομένα, ο συνδυασμός αυτών με άλλα που ενδεχομένως έχουν συγκεντρωθεί για άλλους σκοπούς, καθώς και θέματα που συνδέονται με τη νομοθεσία αξιοποίησης δεδομένων ή την αποθήκευση αυτών μετά τη λήξη της έρευνας (East of England Museum Hub 2008).

7.4 Είδη έρευνας κοινού και παραδείγματα

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας κοινού, το πρώτο βήμα είναι πάντοτε η απόφαση για το θέμα και τον στόχο της μελέτης. Αυτό σημαίνει ότι ο τύπος έρευνας αλλά και οι μέθοδοι αυτής επιλέγονται με βάση τους στόχους της. Οι έρευνες ποικίλλουν, καθώς υπάρχει ένα ευρύ φάσμα πιθανών στόχων, ερωτημάτων και ομάδων επισκεπτών (ή μη επισκεπτών) στις οποίες μπορεί να απευθύνονται. Οι τρεις συνηθέστερες κατηγορίες έρευνας κοινού είναι: η έρευνα αγοράς (market research), η αξιολόγηση προγράμματος ή έκθεσης (evaluation), καθώς και το ευρύτερο ερευνητικό πρόγραμμα που εστιάζει σε γενικότερα ενδιαφέροντα του φορέα ή του επιστημονικού πεδίου του μουσείου (externally focused study) (Kelly 2004: 54).

7.4.1 Έρευνα αγοράς

Έρευνα αγοράς είναι ο όρος που συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει μελέτες που αναφέρονται στο πραγματικό ή δυνητικό κοινό, συμπεριλαμβάνοντας και μη επισκέπτες. Συνήθως οι έρευνες αυτές έχουν ως στόχο να εξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία επικοινωνούν με τους επισκέπτες τους, να φέρουν στο φως αντιλήψεις των ανθρώπων για το μουσείο, θέματα μουσειακής ταυτότητας, θέματα που συνδέονται με την επιλογή των ανθρώπων να επισκεφτούν ή όχι το μουσείο, καθώς και θέματα που αφορούν στην κάλυψη των αναγκών διαφορετικών ομάδων κοινού, δηλαδή διαπίστωση συμπεριφορών που αφορούν στον ελεύθερο χρόνο και τις επιλογές αξιοποίησης αυτού (Black 2005, Kelly 2004). Συνήθως, για τη μελέτη τέτοιου είδους δεδομένων χρησιμοποιούνται οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια, οι ομάδες εστίασης, η βιβλιογραφική ανάλυση και άλλες ερευνητικές μέθοδοι.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας έρευνας είναι η ποσοτική έρευνα που πραγματοποίησε η Αναστασία Δοξανάκη (2013) σε δείγμα 437 ατόμων που επισκέπτονται ή που δεν επισκέπτονται αρχαιολογικά μουσεία, προκειμένου να μελετηθούν οι προκαταλήψεις, οι ανάγκες, τα κίνητρα και των δύο ομάδων, καθώς και οι πολιτιστικοί και άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες που κάνουν τη συγκεκριμένη κατηγορία μουσείων μη ελκυστική σε συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων. Παρόμοιες αναζητήσεις βρίσκονταν στο επίκεντρο έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Εργαστήριο Μουσειολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου το 2011, για λογαριασμό του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, προκειμένου το μουσείο να συγκεντρώσει πληροφορίες που θα του επέτρεπαν τη χάραξη στρατηγικής ενόψει της συνολικής επανέκθεσής του (Μπούνια & Οικονόμου 2012).

7.4.2 Αξιολόγηση

Η *αξιολόγηση προγράμματος ή έκθεσης* αναφέρεται στο σύνολο των ερωτημάτων που αφορούν στον σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος ή έκθεσης ενός μουσείου. Εάν το μουσείο χρειάζεται πληροφορίες για τον σχεδιασμό μίας έκθεσης ή ενός προγράμματος, τότε θα πρέπει να πραγματοποιηθεί *προκαταρκτική αξιολόγηση* (front-end evaluation). Εάν επιθυμεί τη βελτίωση των εκθεμάτων του εν μέρει ή συνολικά, κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, τότε θα πρέπει να πραγματοποιηθεί *διαμορφωτική αξιολόγηση* (formative evaluation). Εάν επιθυμεί τη διόρθωση μέρους ή του συνόλου του προγράμματος μετά την έναρξη λειτουργίας του, τότε θα πρέπει να πραγματοποιηθεί *διορθωτική αξιολόγηση* (remedial evaluation). Εάν, τέλος, ο στόχος της αξιολόγησης είναι η συγκέντρωση δεδομένων για τη συνολική αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος, έργου κλπ., τότε θα πρέπει να γίνει *ολική αξιολόγηση* (summative evaluation) (Screven 1990).

Η προκαταρκτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των φάσεων του προσχεδιασμού (προμελέτης) και του σχεδιασμού. Εξαιτίας αυτού, ο Bull (1994: 213) ισχυρίζεται ότι «αυστηρά μιλώντας, δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιολόγηση, καθώς πραγματοποιείται πριν ακόμη υπάρξει κάτι που θα αξιολογηθεί». Πρόκειται για τον μόνο τύπο αξιολόγησης που δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των εκθέσεων και των προγραμμάτων. Παρόλα αυτά, η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να ορίσει μια επιτυχή διαδικασία σχεδιασμού, καθώς ο στόχος της είναι να προλαμβάνει τυχόν ατοπήματα. Η πρόθεση στην περίπτωση της προκαταρκτικής έρευνας είναι η δημιουργία μίας βάσης για τη θέσπιση στόχων και σκοπών, εντοπίζοντας πιθανά προβλήματα πριν προχωρήσει η παραγωγή μίας έκθεσης. Ιδέες και προτάσεις για την έκθεση δοκιμάζονται για την αποφυγή λαθών με τη συγκέντρωση συναφούς πληροφόρησης. Αυτή η πληροφορία βοηθά το προσωπικό του μουσείου να μάθει για το κοινό του. Οι Ambrose και Paine (2003: 107) γράφουν ότι τα πρώτα βήματα πρέπει πάντοτε να είναι «ο ορισμός του στόχου της έκθεσης, συμπεριλαμβανομένου τού για ποιον αυτή προορίζεται». Τόσο οι συγκεκριμένοι συγγραφείς όσο και οι Alter και Ward (1994: 208) συμφωνούν ότι πρόκειται για το πιο βασικό βήμα ανάλυσης. Έτσι, η προκαταρκτική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στον ορισμό του κοινού-στόχου, που συμπεριλαμβάνει για παράδειγμα πληροφορίες για τις ηλικίες-στόχο και το κοινωνικό πλαίσιο των επισκεπτών. Επίσης ενδιαφέρει η εξοικείωση με το θέμα και ο εντοπισμός τυχόν προκαταλήψεων γύρω από αυτό. Επιπλέον, μπορεί να οριστεί το επίπεδο γνώσεων που πρέπει να διαθέτει το κοινό για να αντιληφθεί πλήρως το περιεχόμενο της έκθεσης, αλλά και ο βαθμός ενδιαφέροντος του κοινού για το θέμα της έκθεσης. Η εκτίμηση και των πρότερων γνώσεων και του επιπέδου ενδιαφέροντος για το θέμα της έκθεσης βοηθά στην εναρμόνισή της με τις ανάγκες των επισκεπτών. Οι Borun και Korn (1999: 7) υπογραμμίζουν τη σημασία της εστίασης στους επισκέπτες ως εξής: «Η απάντηση βρίσκεται όχι στο έκθεμα καθεαυτό, αλλά στον τρόπο με τον οποίο οι επισκέπτες το αντιλαμβάνονται. Η κατανόηση τού πώς οι άνθρωποι ανταποκρίνονται στα εκθέματα απαιτεί κατανόηση των ανθρώπων και όχι των εκθεμάτων».

Παράδειγμα τέτοιου είδους αξιολόγησης είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού για την έκθεση «Υπάρχει σε όλα λύση; Ένα ταξίδι στον κόσμο των αρχαίων ελληνικών μαθηματικών» (Μουσούρη κ.ά. 2004: 195), προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα πιθανών τίτλων για την έκθεση, αλλά και να διερευνηθούν πρότερες γνώσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες των επισκεπτών σχετικά με τα μαθηματικά.

Η *διαμορφωτική αξιολόγηση* πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής μίας έκθεσης, ενός εκθέματος ή ενός προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι το προσωπικό του μουσείου σχεδιάζει, κατασκευάζει και δοκιμάζει βήμα προς βήμα και επαναλαμβανόμενα τις διαδικασίες, όσες φορές χρειαστεί, προκειμένου να εισπράξει πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση του σχεδιασμού. Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για χρονοβόρο και επομένως κοστοβόρο διαδικασία, διάφοροι μελετητές (Bull 1994: 213, Borun & Korn 1999: 1) θεωρούν αυτόν τον τύπο αξιολόγησης τον φθηνότερο τρόπο για να φτιάξει κανείς αποτελεσματικές εκθέσεις.

Στη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι σημαντική η εμπλοκή των επισκεπτών κατά τη διαδικασία δημιουργίας του εκθέματος. Είναι επίσης βασικό να ακούει κάποιος τους επισκέπτες αφού

«αυτό που τα μουσεία θεωρούν ότι πρέπει να λάβουν οι επισκέπτες μέσα από λεζάντες, δημιουργικό σχεδιασμό, συνδυασμό αντικειμένων, επικοινωνία με τους άλλους επισκέπτες ή ενεργοποίηση μέσω άλλων αισθήσεων δεν είναι πάντοτε αντιληπτό όπως είχε αρχικά θεωρηθεί ή προβλεφθεί. [...] Μεμονωμένα τμήματα/μέρη πρέπει να συνδεθούν συνολικά με το όλον, έτσι ώστε οι επισκέπτες να κατανοήσουν την παρουσίαση, να μάθουν και να ερμηνεύσουν μέσω λεζαντών και αντικειμένων, να ακολουθήσουν μια ροή και να απολαύσουν την εμπειρία. Μικρές ανακολουθίες σε θέματα συνδυασμού χρωμάτων, οπτικών ανατροπών ή παρουσιάσεων λεζαντών μπορούν να δυσκολέψουν τη μουσειακή επικοινωνία.» (Alter & Ward 1994: 204, 207)

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η άποψη των επισκεπτών μπορεί να διαφέρει από αυτήν του προσωπικού, η πρόθεση της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να προσφέρει καθοδήγηση ενόσω η εργασία βρίσκεται σε εξέλιξη. Μέσω της αναπτυξιακής δοκιμής, που συνήθως σημαίνει να δοκιμάζονται μέθοδοι μέσω mock-ups (ομοιωμάτων) των προτεινόμενων εκθεμάτων, μπορούν να εντοπιστούν και να διορθωθούν μεγάλα προβλήματα. Μπορούν να δοκιμαστούν υλικά για αντοχή και αξιοπιστία, καθώς και για αποτελεσματικότητα επικοινωνίας και απόδοσης. Εν ολίγοις, αξιολογώντας και διορθώνοντας ομοιώματα συλλέγονται βασικά δεδομένα για τον σχεδιασμό μελλοντικών εκθέσεων (Dean 1996: 96).

Παρόλα αυτά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν προσφέρει λύσεις σε προβλήματα αναποτελεσματικής επικοινωνίας. Επίσης, συχνά περιορίζεται στην εκτίμηση του αποτελέσματος του περιεχομένου παρά της παρουσίασης. Παρόλα αυτά, μπορεί να βοηθήσει την ομάδα εργασίας να εντοπίσει μη αποτελεσματικά εκθέματα, ήδη στο στάδιο του σχεδιασμού. Είναι ο καλύτερος τρόπος να συγκεντρωθούν

πληροφορίες προκειμένου να αποφασιστεί η δομή και η αξιοποίηση μέσων που αφορούν στην ακριβή χρήση των αντικειμένων, των λέξεων και των φωτογραφιών. Είναι όμως περιορισμένης αξίας όταν αναφέρεται στον προσδιορισμό των στόχων και του κοινού μιας έκθεσης.

Διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στην έκθεση για τα αρχαία ελληνικά μαθηματικά, που αναφέρθηκε παραπάνω, προκειμένου να διερευνηθεί η λειτουργικότητα των διαδραστικών εκθεμάτων, καθώς και η εξοικείωση των επισκεπτών με μαθηματικές έννοιες που περιλαμβάνονταν στα εκθέματα (Μουσούρη κ.ά. 2004: 197).

Η *διορθωτική αξιολόγηση* πραγματοποιείται αμέσως μόλις μία έκθεση ή ένα πρόγραμμα ανοίξουν για το κοινό, έτσι ώστε να εξεταστεί πώς δουλεύει το σύνολο και να γίνουν πρακτικές προτάσεις για άμεσες βελτιώσεις. Εστιάζει συνήθως σε πρακτικά ζητήματα όπως φωτισμός, τοποθέτηση πινακίδων ή τίτλων, σήμανση εξόδων ή εισόδου, καθώς και σε θέματα προσανατολισμού, θεματικής ανάπτυξης, υπερβολικής πληροφορίας και «μουσειακής κούρασης». Στόχος είναι να εξεταστεί η λειτουργικότητα του συνόλου, να αναγνωριστούν τυχόν προσθήκες που απαιτούνται και να βελτιωθεί άμεσα η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ή της έκθεσης (Kelly 2004: 58).

Ως παράδειγμα διορθωτικής αξιολόγησης θα μπορούσαμε να αναφέρουμε αυτήν που πραγματοποιήθηκε στα ψηφιακά εκθέματα της έκθεσης για την ιστορία των αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων στην Ολυμπία, κατά την πιλοτική λειτουργία της έκθεσης για διάστημα δύο μηνών (Κολοβού & Χατζή-Σπηλιοπούλου 2009).

Η *ολική αξιολόγηση* πραγματοποιείται αφότου η έκθεση ανοίξει για το κοινό. Ο στόχος αυτού του τύπου αξιολόγησης είναι να διαπιστώσει εάν η έκθεση όντως πραγματοποιεί τους στόχους που είχαν οι σχεδιαστές της. Ερωτήσεις όπως «Είναι η έκθεση αποτελεσματική;», «Αρέσει στους επισκέπτες;», «Είναι η έκθεση εκπαιδευτική;» τίθενται στη συζήτηση. Η ολική αξιολόγηση επομένως βοηθά στον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο η έκθεση (ή όποιο άλλο πρόγραμμα) γίνεται αντιληπτή, χρησιμοποιείται από το κοινό και προσφέρει πληροφορίες για τη συνολική επίδρασή της. Ο Dean (1996: 98) συνοψίζει λέγοντας ότι τέτοιες αξιολογήσεις βοηθούν τον σχεδιασμό μελλοντικών εκθέσεων περιγράφοντας τις ανάγκες των επισκεπτών, εκτιμώντας τη σύνθεση του κοινού, προκαλώντας τη γέννηση ιδεών για καλύτερη ερμηνεία και διαμορφώνοντας πιο ρεαλιστικούς στόχους για μία έκθεση. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι πρόθεση μιας ολικής αξιολόγησης είναι να δει πόσο επιτυχημένη είναι μία δράση του μουσείου και όχι πώς μπορεί να βελτιωθεί ή πώς θα μπορούσε να γίνει καλύτερη από την αρχή, καθώς είναι συνήθως πολύ αργά για αλλαγές. Ακόμη κι εάν υπάρχει επιθυμία για αλλαγές, το κόστος είναι συνήθως υψηλό και επομένως απαγορευτικό (Bull 1994: 214).

Ανάλογα με τον στόχο της αξιολόγησης, αφού η έκθεση έχει ανοίξει για το κοινό, οι Borun και Korn (1999: VII) σημειώνουν τη διαφορά μεταξύ ολικής (summative) και διορθωτικής (remedial) αξιολόγησης. Αν και οι δύο τύποι ουσιαστικά αναλύουν την εμπειρία των επισκεπτών με βάση ατομικά χαρακτηριστικά εντός μίας έκθεσης ή ενός προγράμματος συνολικά, η ολική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να καθορίσει την ολική αποτελεσματικότητα, ενώ ο στόχος της διορθωτικής αξιολόγησης είναι να κάνει αλλαγές στο τελικό προϊόν.

Ως παράδειγμα ολικής αξιολόγησης από την ελληνική εμπειρία θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την αξιολόγηση της έκθεσης «Άνθρωποι και Εργαλεία – Όψεις της εργασίας στην προβιομηχανική κοινωνία» στο Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης (Παράρτημα Οδού Πανός) (Γάτου 2009). Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσον ο αντίκτυπος της έκθεσης στο κοινό της ήταν αυτός που είχε οριστεί από τις προθέσεις της ομάδας εργασίας.

7.4.3 Ευρύτερα ερευνητικά προγράμματα

Το τελευταίο είδος έρευνας κοινού αναφέρεται στο *ευρύτερο ερευνητικό πρόγραμμα*, που έχει ως στόχο να εξετάσει πιο γενικά ερωτήματα, πολλές φορές συγκριτικά μεταξύ διαφορετικών μουσείων, για θέματα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα, στις μεθοδολογίες και το μέλλον των μουσειακών οργανισμών. Στο πρόγραμμα EUNAMUS (European National Museums: Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen), που χρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ, αναπτύχθηκε σχετική έρευνα προκειμένου να μελετήσει, μεταξύ άλλων, αντιλήψεις και απόψεις για τα εθνικά μουσεία στην Ευρώπη (Εικόνα 7.1). Από την Ελλάδα, μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, ενώ μέρος της πιλοτικής φάσης της έρευνας πραγματοποιήθηκε στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο της Αθήνας (Bounia et al. 2012, Dodd et al. 2012). Ιδίας λογικής, αν και μικρότερης κλίμακας ήταν η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος CHIRON (Cultural Heritage Informatics Research Oriented Network), με στόχο την κατανόηση του ιδιαίτερου ρόλου και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των νέων τεχνολογιών σε

χώρους πολιτισμικής κληρονομιάς, προκειμένου να συνταχθούν συστάσεις για τον σχεδιασμό εφαρμογών σε τέτοιους χώρους και να σχεδιαστεί ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη και την αξιολόγηση αυτών των δράσεων (Οικονόμου & Pujol Tost 2009).

Eunamus: Ερωτηματολόγιο για τους Επισκέπτες των Μουσείων

Διεγούμε έρευνα επισκεπτών με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε αυτό το σύντομο ερωτηματολόγιο και να το επιστρέψετε στον ερευνητή που σας το έδωσε. Θα χρειαστείτε μόνο 8-10 λεπτά για να το συμπληρώσετε. Σας ευχαριστούμε για τον πολύτιμο χρόνο σας και εκτιμούμε πολύ τη συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη.

Στοιχείο: ● Λάθος: ✗

Σχετικά με την επίσκεψή σας στο Μουσείο σήμερα

E1. Έχετε επισκεφτεί αυτό το Μουσείο άλλη φορά;
(Παρακαλούμε επιλέξτε μία απάντηση)

☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Δε γνωρίζω

E2. Με ποιον επισκεφτήκατε το Μουσείο σήμερα;
(Παρακαλούμε επιλέξτε μία απάντηση)

☐ Μόνος/η
☐ Με φίλους/οικογένεια
☐ Με οργανωμένη ομάδα

E3. Γιατί επισκεφτήκατε το Μουσείο σήμερα;
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

☐ Για να επισκεφτώ μία συγκεκριμένη έκθεση ή εκθετική ενότητα
☐ Για ψυχαγωγία/ευχαρίστηση
☐ Για εκπαίδευση/μάθηση
☐ Για να βιώσω το παρελθόν
☐ Επισκέπτομαι το Μουσείο με φίλους και/ή με την οικογένειά μου
☐ Άλλος λόγος (Παρακαλούμε διευκρινίστε) _____

E4. Υπάρχει κάποιο αντικείμενο (ή ομάδα αντικειμένων) σε αυτό το Μουσείο που βρήκατε ιδιαίτερος ενδιαφέρον/ουσα για την ιστορία του ελληνικού έθνους;

☐ Ναι (Συνεχίστε στις E4α. και E4β.)
☐ Όχι (Συνεχίστε στην E5.)
☐ Δε γνωρίζω (Συνεχίστε στην E5.)

E4α. Παρακαλούμε γράψτε το όνομα του αντικειμένου αυτού (ή της ομάδας αντικειμένων): _____

E4β. Γιατί βρήκατε αυτό το αντικείμενο (ή την ομάδα αντικειμένων) ενδιαφέρον/ουσα; (Παρακαλούμε επιλέξτε μία απάντηση)

☐ Είναι ωραίο/α
☐ Έχει ιστορικό ενδιαφέρον
☐ Είναι αντιπροσωπευτικό/ή του έθνους μας
☐ Εκφράζει την ευρωπαϊκή μας ταυτότητα
☐ Είναι μοναδικό/ή
☐ Έχει ιδιαίτερη σημασία για μένα (Παρακαλούμε διευκρινίστε) _____
☐ Άλλο (Παρακαλούμε διευκρινίστε) _____

E5. Θεωρείτε ότι το Μουσείο που έχετε επισκεφτεί σήμερα είναι Εθνικό Μουσείο;

☐ Ναι (Συνεχίστε στις E5α. και E5γ.)
☐ Όχι (Συνεχίστε στις E5β. και E5γ.)
☐ Δε γνωρίζω (Συνεχίστε στην E6.)

E5α. Εάν ναι, παρακαλούμε εξηγήστε γιατί _____

E5β. Εάν όχι, παρακαλούμε εξηγήστε γιατί _____

E5γ. Αυτή η πεποίθησή σας για το Μουσείο επηρέασε την απόφασή σας να το επισκεφτείτε σήμερα;

☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Δε γνωρίζω

Παρακαλώ μη γράφετε εδώ.

v1/08.06.2011

Εικόνα 7.1 Σελίδα ερωτηματολογίου από την ποσοτική έρευνα του προγράμματος EUNAMUS.

7.5 Μέθοδοι έρευνας

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές μέθοδοι για τις έρευνες κοινού. Οι περισσότερες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται προέρχονται από τον χώρο του μάρκετινγκ, της κοινωνικής έρευνας και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και έχουν στη συνέχεια τροποποιηθεί έτσι ώστε να ταιριάζουν στη συγκεκριμένη περίπτωση, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των ερμηνευτών, των σχεδιαστών ή της ηγεσίας του εμπλεκόμενου φορέα (Binks & Uzzell 1994: 223). Οι κύριες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι: οι έρευνες με ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση. Επιπλέον, οι νοητικοί χάρτες, η ερμηνεία εργασιών των επισκεπτών, αλλά και άλλες, πιο δημιουργικές μέθοδοι, συμβάλλουν στη συγκέντρωση δεδομένων.

Διαφορετικές κατηγορίες ερευνητικών ερωτήσεων απαιτούν διαφορετικό σχεδιασμό έρευνας. Συνήθως οι έρευνες συνδυάζουν τεχνικές και βασίζονται στη μεθοδολογική διασταύρωση και τη διασταύρωση δεδομένων. Με άλλα λόγια, συνδυάζουν διάφορες μεθόδους, ποσοτικές και ποιοτικές, που μαζί παράγουν συμπληρωματικά και διασταυρούμενα δεδομένα που επιτρέπουν τη συναγωγή σωστότερων και πιο κατανοητών αποτελεσμάτων. Το θεωρητικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό της έρευνας είναι επίσης σημαντικό, καθώς παρέχει τις παραμέτρους που απαιτούνται για τη σύνθεση των ερευνητικών δεδομένων και την ερμηνεία τους (Rivas 2012, Rutterford 2012).

Αφού οριστεί ο τύπος έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και η στοχοθεσία, οι ερευνητές πρέπει να επιλέξουν την κατάλληλη μέθοδο ή τις κατάλληλες μεθόδους. Ανάλογα με το είδος της πληροφορίας που απαιτείται για τους σκοπούς της έρευνας επιλέγονται και οι μέθοδοι. Για παράδειγμα, δεδομένα που προκύπτουν από ποιοτικές μεθόδους έρευνας μπορούν να προσφέρουν ιδέες, κατηγορίες ή ερωτήσεις, ενώ οι ποσοτικές μέ-

θοδοι μπορούν να προσφέρουν δεδομένα τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για να επαληθευτούν πληροφορίες για ένα ευρύτερο κοινό. Φυσικά, ιδανικότερος είναι ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, καθώς και οι δύο προσεγγίσεις μαζί συνδυάζουν καλύτερη δυνατότητα αντίληψης, εμβάθυνση, όπως επίσης εξαγωγή συμπερασμάτων με συστηματικό τρόπο και ευρύτερη εφαρμογή (Diamond 1999: 23).

Οι *ποσοτικές μέθοδοι έρευνας* επιτρέπουν την οργάνωση δεδομένων σε ορισμένες κατηγορίες. Σε γενικές γραμμές οι μέθοδοι αυτές συνδέονται με τη συγκέντρωση ποσοτικοποιημένων δεδομένων και μοντέλων που συνοψίζουν τα δεδομένα σε έναν περιορισμένο αριθμό μεταβλητών. Επομένως, οι μέθοδοι των ποσοτικών προσεγγίσεων τείνουν να είναι πιο δομημένες. Σε πολλές περιπτώσεις, οι ποσοτικές μέθοδοι βοηθούν τη σύγκριση μεταξύ κατηγοριών δεδομένων. Χρησιμοποιούν στατιστικά στοιχεία για να ορίσουν τα είδη των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Τα δεδομένα για ποσοτική ανάλυση μπορούν να συγκεντρωθούν μέσω ερωτηματολογίων, παρατήρησης ή άλλων τρόπων καταγραφής απαντήσεων ή συμπεριφορών διαφορετικών ομάδων. Το πλεονέκτημα των ποσοτικών μεθόδων είναι ότι προσφέρουν ευρήματα που μπορούν να επεκταθούν για να συμπεριλάβουν μεγαλύτερες ομάδες κοινού ή να γίνει αναγωγή σε μεγαλύτερες ομάδες κοινού (εφόσον έχουν τηρηθεί μία σειρά στοιχείων που αφορούν στη μεθοδολογία, κυρίως στοιχεία που συνδέονται με τη συστηματική δειγματοληψία). Πιο συγκεκριμένα, όταν πραγματοποιούμε μία έρευνα κοινού με ποσοτικό χαρακτήρα, το σύνολο των περιπτώσεων που μας ενδιαφέρουν αποτελούν τον *πληθυσμό* της έρευνας. Οι περιπτώσεις πάντως στις οποίες εργαζόμαστε στην πράξη και υποβάλλουμε στο ερωτηματολόγιο αποτελούν το *δείγμα*. Τέλος, καθεμιά από τις επιμέρους περιπτώσεις συμμετέχοντος αποτελεί ένα *άτομο*.

Προκειμένου να οργανώσουμε και να πραγματοποιήσουμε τη μελέτη μας, έχουμε στη διάθεσή μας δύο βασικές στρατηγικές: είτε πραγματοποιούμε μια έρευνα που περιλαμβάνει όλα τα άτομα του πληθυσμού που μας ενδιαφέρουν, στις περιπτώσεις που αυτό είναι εφικτό, όπως για παράδειγμα στην αξιολόγηση της πανελλήνιας εκστρατείας του ΥΠΠΟ «Περιβάλλον και Πολιτισμός», στόχος της οποίας ήταν η συγκέντρωση των αντιλήψεων των φορέων που συμμετείχαν στην εκστρατεία για την πραγματοποίηση ή όχι των στόχων αυτής (βλ. Νικονάνου κ.ά. 2009), είτε αρκούμαστε στην εξέταση «υποσυνόλων» ή «τμημάτων» αυτού του πληθυσμού, τα αποκαλούμενα «δείγματα», όπως για παράδειγμα στις περιπτώσεις που μας ενδιαφέρουν οι επισκέπτες του φορέα ή ακόμη και οι μη επισκέπτες.

Υπάρχουν δύο μεγάλες κατηγορίες «δειγμάτων»: τα τυχαία ή «πιθανολογικά» δείγματα (τα ερωτώμενα άτομα έχουν επιλεγεί στην τύχη) και τα εμπειρικά «μη πιθανολογικά» δείγματα (τα άτομα έχουν επιλεγεί σύμφωνα με αρχές που δεν βρίσκονται στη σφαίρα του τυχαίου). «Κατασκευάζω ένα δείγμα» σημαίνει ότι δειγματοποιώ έναν πληθυσμό (αποκαλούμενο πληθυσμό-«μητέρα», πληθυσμό-«στόχο» ή πληθυσμό-αναφοράς). Ο ορισμός ενός δείγματος ως «πιθανολογικού» σημαίνει ότι καμία αρχή ή κανένα κριτήριο δεν πρέπει να είναι επικρατέστερο στην επιλογή των ατόμων. Έτσι, όταν ρωτά κανείς τα πρώτα 100 άτομα που περνούν τις πόρτες ενός μουσείου, δεν λαμβάνει τυχαίο δείγμα των επισκεπτών, αφού η ημέρα και η ώρα επίσκεψης προσδιορίζονται από την επαγγελματική ή οικογενειακή κατάσταση των επισκεπτών. Για την κατασκευή ενός τυχαίου δείγματος τα άτομα πρέπει να επιλεγούν ανεξάρτητα από όλα τα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητές τους.

Υπάρχουν τρεις τρόποι για να κατασκευάσουμε ένα τέτοιο δείγμα: Ο πρώτος τύπος τυχαίου δείγματος είναι το απλό τυχαίο δείγμα, όπου όλα τα μέλη ενός πληθυσμού έχουν την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθούν στο δείγμα. Αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος, αφού πρώτον δεν προϋποθέτει καμία ειδική γνώση σχετικά με τις αρχές που δομούν αυτόν τον πληθυσμό και δεύτερον προσφέρει αξιόπιστες ενδείξεις. Στην πράξη, όμως, για να καταρτιστεί ένα απλό τυχαίο δείγμα, θα πρέπει ο ερευνητής να γνωρίζει τον πλήρη κατάλογο, συμπληρωμένο και χωρίς λάθη, όλων των ατόμων που αποτελούν τον πληθυσμό. Στην προκειμένη περίπτωση θα πρέπει να διαθέτει έναν πλήρη κατάλογο (ονομαστικό με τηλέφωνα και διευθύνσεις) όλων των επισκεπτών του μουσείου. Η τυχαία επιλογή γίνεται στη συνέχεια μέσα από αυτόν τον κατάλογο. Όμως, αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται μόνον όταν έχουμε θεσμοθετημένες ομάδες (π.χ. μέλη ενός συλλόγου, συνδρομητές, μαθητές μιας σχολής κλπ.), ενώ διαφορετικά είναι σχεδόν αδύνατον να διαθέτει κανείς μια πλήρη λίστα του πληθυσμού επισκεπτών ενός μουσείου. Ο δεύτερος τύπος τυχαίου δείγματος είναι το στρωματοποιημένο δείγμα, το οποίο προκύπτει από την κατάτμηση του πληθυσμού σε ομάδες και τη λήψη ενός τυχαίου δείγματος από κάθε ομάδα. Υπάρχουν δύο επιμέρους κατηγορίες: το αναλογικό και το μη αναλογικό δείγμα, ανάλογα με το αν το πλήθος των ατόμων κάθε ομάδας ανταποκρίνεται στη σημασία της ομάδας για τον γενικότερο πληθυσμό. Ο τρίτος τύπος δείγματος είναι τα δείγματα κατά συστάδες. Εδώ υποθέτουμε ότι τα άτομα του πληθυσμού σχηματίζουν κατά φυσικό τρόπο σχετικά ομοιογενείς συστρωματώσεις που καλούνται «συστάδες». Η δημιουργία ενός δείγματος κατά συστάδες συνίσταται στη συγκρότηση ενός τυχαίου δείγματος αυτών των συστάδων και την εν συνεχεία διεξαγωγή έρευνας με το σύνολο των ατόμων όλων των συστάδων που έχουν επιλεγεί. Αυτή η μέθοδος δειγμα-

τοληψίας χρησιμοποιείται, για παράδειγμα, στη διεξαγωγή ερευνών του τύπου «επιβάτες/εκδρομείς», «επισκέπτες» ή «πελάτες»: συγκροτούμε ένα τυχαίο δείγμα χρονικών στιγμών επίσκεψης (ημέρες και ώρες) και, στη συνέχεια, ρωτάμε όλους τους επισκέπτες αυτού του δείγματος. Τα πλεονεκτήματα αυτού του τρόπου είναι δύο: πρώτον, δεν είναι απαραίτητο να διαθέτει κανείς μια πλήρη και καλής ποιότητας δειγματοληπτική βάση – αρκεί να επιλέξει μια αρχή κατάτμησης των πληθυσμών. Δεύτερον, μία δειγματοληψία κατά συστάδες είναι λιγότερο απαιτητική σε χρόνο και χρήμα, καθώς δεν απαιτείται να διατρέξει κανείς όλες τις συστάδες: αρκεί αυτοί που διεξάγουν την έρευνα να ρωτήσουν τα άτομα σε συγκεκριμένους τόπους ή χρονικές στιγμές (Martin 2008).

Η διαδικασία δειγματοληψίας ονομάζεται «εμπειρική» όταν τα άτομα επιλέγονται με κριτήρια που δεν εγγυώνται τον χαρακτήρα του τυχαίου στο δείγμα. Πιο συχνά είναι τα ποσοστικά δείγματα, αλλά υπάρχουν και τα εθελοντικά και τα συμπτωματικά δείγματα. Διακρίνονται κυρίως από τον κατά το δυνατόν πιο αποσαφηνισμένο και αιτιολογημένο χαρακτήρα των κριτηρίων επιλογής των ερωτώμενων προσώπων. Τα ποσοστικά δείγματα πληρούν κριτήρια σύνθεσης ή δομής. Τα εθελοντικά δείγματα αναφέρονται στην περίπτωση ατόμων που επιλέγουν από μόνοι τους τη συμμετοχή στην έρευνα. Αυτό, για παράδειγμα, συμβαίνει όταν αφήνουμε ερωτηματολόγια στον χώρο του μουσείου και οι επισκέπτες επιλέγουν από μόνοι τους αν θα απαντήσουν σε αυτά ή όχι. Σε αυτή την περίπτωση το μειονέκτημα είναι ότι είτε υπάρχει συγκεκριμένος λόγος που γίνεται αυτή η επιλογή, την οποία ο ερευνητής συνήθως δεν γνωρίζει, είτε δεν ξέρουμε με ποιους έχουμε να κάνουμε. Συνήθως μας δίνει πληροφορίες για ανθρώπους που είναι αποφασισμένοι να εκφράσουν την άποψή τους ή να συμμετάσχουν γενικώς. Το ίδιο συμβαίνει, εφόσον ισχύει η ίδια αρχή, και στις περιπτώσεις συγκέντρωσης πληροφορίας μέσω του βιβλίου επισκεπτών. Ομοίως και για τα συμπτωματικά δείγματα, όταν συγκροτούνται κατά τις περιστάσεις, χωρίς να σκεφτούμε τις συνθήκες κατάρτισής τους.

Προκειμένου, όμως, να περιοριστεί η σημασία της υποκειμενικότητας (και του ερευνητή) στην επιλογή των ατόμων που εμπλέκονται στην έρευνα, μπορούν να υιοθετηθούν διάφορες μέθοδοι που επιβάλλουν κατά το δυνατόν αυστηρούς περιορισμούς στην επιλογή αυτή. Για παράδειγμα, η μέθοδος των διαδρομών επιβάλλει στον ερευνώντα μία διαδρομή και στάσεις εντός αυτής, όπου οφείλει να ρωτήσει το πρώτο άτομο που θα συναντήσει σε αυτή τη στάση. Προς την ίδια κατεύθυνση μπορούμε να εφαρμόσουμε μία μέθοδο επιλογής: θέλοντας να πραγματοποιήσουμε μια μελέτη για το κοινό ενός μουσείου, ο ερευνών οφείλει, μετά από κάθε ερωτώμενο άτομο, να ρωτήσει το δέκατο (πέμπτο, τρίτο, δεν έχει σημασία) άτομο που παρουσιάζεται στην είσοδο του μουσείου. Κατά γενικό βεβαίως τρόπο, κάθε έρευνα που βασίζεται σε ένα εμπειρικό δείγμα, οφείλει να είναι προσεκτική στις μεροληψίες που υπεισέρχονται από τις συνθήκες διεξαγωγής και τα χρησιμοποιούμενα κριτήρια επιλογής.

Ένα εμπειρικό δείγμα ονομάζεται αντιπροσωπευτικό, αν έχει την ίδια δομή με τον πληθυσμό αναφοράς. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφορες υποομάδες που συνθέτουν αυτό το δείγμα οφείλουν να αντιπροσωπεύουν ένα ποσοστό ταυτόσημο με το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν στον πληθυσμό. Αυτό είναι δύσκολο να οριστεί, χωρίς να υπάρχουν εκ των προτέρων στοιχεία από το μουσείο για τον πληθυσμό αναφοράς. Είναι επομένως μία διαδικασία που μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μουσεία με καλή ιστορία ερευνών. Ένα δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, μπορεί όμως να είναι «αντιπροσωπευτικό ενός πληθυσμού με βάση έναν αριθμό κριτηρίων». Όταν ακούμε ή λέμε ότι ένα δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, θα πρέπει να αναρωτιόμαστε: 1. ποίου πληθυσμού είναι αντιπροσωπευτικό και 2. σύμφωνα με ποια κριτήρια είναι αντιπροσωπευτικό (ποιες είναι οι μεταβλητές ή τα χαρακτηριστικά των οποίων οι κατανομές είναι ταυτόσημες με αυτές του πληθυσμού).

Κάθε έρευνα με δείγμα πρέπει να συνοδεύεται από τεχνικό δελτίο που περιγράφει όχι μόνον το μέγεθος του δείγματος, αλλά και τον τρόπο συγκρότησής του (χρησιμοποιούμενα κριτήρια, βάση δειγματοληψίας, τύπος τυχαίας επιλογής, ποσοστώσεις κλπ.). Δεν υπάρχει καλό ή κακό δείγμα, απλώς υπάρχουν βασικές αρχές συγκρότησης δείγματος. Ένα δείγμα κρίνεται ενδιαφέρον όχι από την εσωτερική του αξία, αλλά σε συνάρτηση με την εναρμόνισή του με μια προβληματική ή με μια σειρά από συγκεκριμένα ερωτήματα.

Η ποσοτικοποίηση δεδομένων δεν αποτελεί τον μόνο τρόπο έρευνας στα μουσεία. Εξαιρετικά διαδεδομένες, ιδιαιτέρως τα τελευταία χρόνια, είναι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, που δίνουν έμφαση στην εμβάθυνση της κατανόησής μας και όχι στη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Diamond 1999: 23). Μπορούν είτε να τονίσουν γενικές τάσεις είτε να εντοπίσουν εξαιρέσεις. Αντί για στατιστική επεξεργασία προκειμένου να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα, όπως συμβαίνει στις ποσοτικές μεθόδους, στις ποιοτικές χρησιμοποιούμε αναλυτική αναφορά των δεδομένων/γεγονότων, ανοικτές αφηγήσεις, απευθείας αναφορές και παρατήρηση συμπεριφοράς, προκειμένου να αναφερθούμε στα αποτελέσματα μιας μελέτης. Η χρήση ανοικτών ερωτήσεων, για παράδειγμα, δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να απαντήσουν στις ερωτήσεις με τον δικό τους τρόπο, εκφράζοντας τις δικές τους ιδέες με τα δικά τους λόγια (Diamond 1999: 100). Τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να είναι πολύ χρήσιμα

όταν το μουσείο ξεκινά τη μελέτη ενός προβλήματος ή όταν σημαντικά ζητήματα δεν είναι ακόμη ξεκάθαρα, καθώς τα αποτελέσματα μπορούν να προσφέρουν ιδέες ή κατηγορίες που θα δημιουργήσουν νέα αξιολόγηση. Επιπλέον, τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να είναι πολύ χρήσιμα για την κατανόηση σύνθετων φαινομένων τα οποία δεν μπορούν εύκολα να συνοψιστούν σε μερικές διακριτές κατηγορίες. Ένας συνήθης τρόπος για τη συγκέντρωση ποιοτικής πληροφορίας είναι η συνέντευξη.

7.5.1 Έρευνα μέσω ερωτήσεων: Ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις

Καθώς οι ερωτήσεις αποτελούν τη βάση τόσο των ερωτηματολογίων όσο και των συνεντεύξεων, είναι πολύ σημαντικό να εστιάσουμε σε αυτές. Ο τρόπος με τον οποίο τίθενται οι ερωτήσεις επηρεάζει την ποιότητα της έρευνας και των αποτελεσμάτων της. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται μπορεί να είναι: κλειστού τύπου, ανοικτές με επίπεδα κατηγοριοποίησης, εντελώς ανοικτές ερωτήσεις, ερωτήσεις με κλιμακωτές απαντήσεις. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, καθώς και οι κλιμακωτές απάντησης συνήθως προ-κωδικοποιούνται για να ελαχιστοποιήσουν τον χρόνο συγκέντρωσης των πληροφοριών και εισαγωγής των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής χρειάζεται απλώς να σημειώσει την κωδικοποιημένη απάντηση. Οι ερωτήσεις εντελώς ανοικτού τύπου χρησιμοποιούνται για να καταγράψουν με ακρίβεια και ευανάγνωστα την απάντηση του ερωτώμενου και γενικώς απαιτούν περισσότερο χρόνο για τη συγκέντρωση και την κωδικοποίηση των δεδομένων.

Ανάλογα με τον στόχο της έρευνας, μπορεί να είναι χρήσιμο να αξιοποιηθούν ερωτήσεις «προβολής» (projective questions) αντί για ερωτήσεις πληροφορίας. Οι πρώτες μπορούν να διακριθούν στις υποθετικές ερωτήσεις (για παράδειγμα, «Πώς θα περιγράφατε αυτόν τον χώρο σε έναν φίλο σας») (Diamond 1999: 92), ερωτήσεις που συνδέονται με κάποια εικόνα (picture-stimulus-questions) (σε αυτή την περίπτωση, εικόνες, φωτογραφίες, σχέδια κλπ. χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τα άτομα να φανταστούν μία κατάσταση), ή ερωτήσεις με τη χρήση ενθάρρυνσης (use of props). Αυτό συνήθως συμβαίνει για τη συγκέντρωση πληροφορίας από παιδιά. Για παράδειγμα, μπορούμε να απευθυνθούμε στα παιδιά σε τρίτο πρόσωπο, με τη βοήθεια μίας κούκλας, «Τι αρέσει σε αυτήν την κούκλα να κάνει στο μουσείο; Γιατί;». Είναι βεβαίως σημαντικό η διατύπωση των ερωτήσεων να προσαρμόζεται στο κοινό-στόχο και οι ερωτήσεις να συνδέονται άμεσα με το θέμα που διερευνάται.

Τα *ερωτηματολόγια* απαιτούν γραπτές απαντήσεις από τους ερωτώμενους, είτε στο χαρτί είτε στον υπολογιστή. Καθώς υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι ερωτηματολογίων, θα πρέπει να αποφασιστεί καταρχάς αν επιδιώκονται ποιοτικά ή ποσοτικά δεδομένα. Όταν γίνει αυτό μπορεί να σχεδιαστεί το ερωτηματολόγιο. Ένας από τους συνηθέστερους τύπους είναι η δημογραφική έρευνα, προκειμένου να προκύψουν πληροφορίες από τους επισκέπτες του μουσείου (Εικόνα 7.2). Όμως, όποιος τύπος και αν επιλεγεί, πρέπει να ακολουθούνται συγκεκριμένες κατευθύνσεις: ο λόγος των ερωτηματολογίων πρέπει να μη χαρακτηρίζεται από τεχνική ορολογία, να είναι σαφής και όσο το δυνατόν πιο ακριβής. Η γλώσσα πρέπει να είναι δόκιμη και κατάλληλη για τους επισκέπτες. Η έκταση του ερωτηματολογίου είναι σημαντική, καθώς επηρεάζει την επιθυμία συμμετοχής στην έρευνα. Ο ερευνητής θα πρέπει επίσης να αποφασίσει πότε είναι ο καλύτερος χρόνος για να αποκτήσει την επιθυμητή πληροφορία. Για παράδειγμα, στην αρχή ή στο τέλος της μουσειακής επίσκεψης, της ημέρας ή αργότερα, ταχυδρομικώς ή τηλεφωνικώς.

[illegible]

Εικόνα 7.2 Το ερωτηματολόγιο συλλογής πληροφοριών του Μουσείου Ακρόπολης.

Φυσικά, κάθε επιλογή έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, πολύ συχνά το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων είναι μικρό. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όπου υπάρχει η δυνατότητα, οι αξιολογήσεις πρέπει να γίνονται *in situ* (δηλαδή εντός του φορέα), ενώ είναι πιο αποτελεσματικά ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τον ερευνητή και όχι από τον επισκέπτη αυτοβούλως. Διαφορετικά, θα πρέπει να εξασφαλίζονται κίνητρα προκειμένου να πείθονται όσο τον δυνατόν περισσότεροι να συμμετέχουν και να επιστρέφουν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια τους.

Κάθε φορά που ο ερευνητής θέτει μία ερώτηση σε κάποιον, πραγματοποιεί *συνέντευξη*. Οι συνεντεύξεις μπορεί να γίνουν στον χώρο της έρευνας, τηλεφωνικώς ή μέσω διαδικτύου. Η συνέντευξη είναι στενά συνδεδεμένη με τις ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες της περιόδου κατά την οποία πραγματοποιείται (Fontana & Frey 2005: 695). Λαμβάνεται σε δεδομένη χρονική στιγμή, σε συγκεκριμένο τόπο, ενώ το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη ανήκει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, έχει συνειδητά ή ασυνειδητά συγκεκριμένα κίνητρα, επιθυμίες, αισθήματα και προκαταλήψεις (Sheurich 1995: 241). Επιπλέον, η συνέντευξη είναι μια κοινωνική διάδραση και επομένως επηρεάζεται και από το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου διενεργείται (Fontana & Frey 2005: 703). Ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται, η γλώσσα, ο τρόπος με τον οποίο το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη παρουσιάζει τον εαυτό του/της, καθώς και η ανάγκη να εξασφαλιστεί η εμπιστοσύνη του συνομιλητή, επηρεάζουν με τη σειρά τους το αποτέλεσμα. Επομένως, τα δεδομένα που συλλέγονται από συνεντεύξεις μπορεί να είναι έντονα υποκειμενικά. Το γεγονός αυτό, φυσικά, δεν σημαίνει ότι δεν είναι επιστημονικά αξιοποιήσιμα.

Αν πραγματοποιηθούν σωστά, οι συνεντεύξεις μπορεί να αποτελέσουν εξαιρετικά εργαλεία για τη συγκέντρωση των σκέψεων και των εμπειριών των επισκεπτών. Προκειμένου να γίνει μία συνέντευξη με υπεύθυνο τρόπο, πρέπει να ακολουθηθούν συγκεκριμένες προδιαγραφές. Καταρχάς, είναι σημαντικό να υπάρχει πλήρης επεξήγηση του στόχου της έρευνας από την αρχή της συνέντευξης και να έχει περιγραφεί το είδος των ερωτήσεων. Βεβαίως, ο ερευνητής θα πρέπει να ζητά την άδεια προκειμένου να καταγραφεί με ψηφιακά ή άλλα μέσα η πληροφορία και ο ερωτώμενος να διαβεβαιώνεται ότι η συνέντευξη είναι απολύτως εμπιστευτική. Η εμπιστοσύνη αποτελεί βασικό ζήτημα κατά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων (Diamond 1999: 83). Ο Kelman (2001: 209) επισημαίνει ότι πρόκειται για «μια φιλική, αλλά επαγγελματική σχέση». Στις περισσότερες περιπτώσεις μπορεί να βοηθήσει η αναφορά στον χρόνο που χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί μια συνέντευξη ή να προσφερθεί ένα μικρό δώρο για τη βοήθεια (συμμετοχή).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι η ερευνώμενη πληροφορία ανταποκρίνεται στους στόχους, η γλώσσα θα πρέπει να προσαρμόζεται στην ομάδα κοινού και οι ερωτήσεις να διατυπώνονται με προσοχή και ευαισθησία. Υπό αυτή την έννοια, είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο γίνονται οι ερωτήσεις, καθώς υπάρχει άμεση επίπτωση στην ποιότητα της πληροφορίας που συγκεντρώνεται. Επιπλέον, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου δίνουν στους ερωτώμενους την ευκαιρία να απαντήσουν ελεύθερα, με τον δικό τους τρόπο και με βάση τους δικούς τους προβληματισμούς. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου είναι σημαντικές, καθώς επιτρέπουν στον ερωτώμενο να επεκταθεί στα θέματα που του έχουν τεθεί (Kelman 2001: 210). Μία συνέντευξη που αποσκοπεί στη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων είναι σχετικώς τυπική και δομημένη, ενώ μία συνέντευξη που αποσκοπεί

σε ποιοτικά δεδομένα είναι ανοικτή ή ημιδομημένη και βασίζεται συνήθως περισσότερο στη συζήτηση για να ανακαλύψει νέες κατευθύνσεις ή να προκαλέσει βαθύτερο προβληματισμό.

Η συνέντευξη που πραγματοποιείται πρόσωπο-με-πρόσωπο έχει υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε σχέση με άλλες μορφές, δηλαδή της συνέντευξης μέσω τηλεφώνου ή μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Δίνει επίσης τη δυνατότητα διατύπωσης διευκρινιστικών ερωτήσεων, αν χρειάζεται. Η σειρά των ερωτήσεων εξαρτάται από το πρόσωπο που διενεργεί τη συνέντευξη, το οποίο φυσικά πρέπει να έχει εμπειρία και σχετική εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δημιουργείται μία προσωπική σχέση μεταξύ του ερωτώντος και του ερωτώμενου, που μπορεί να αποτελέσει σημαντική εμπειρία και για τα δύο μέρη. Πέραν των πλεονεκτημάτων, όμως, υπάρχουν και μειονεκτήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα ο ερωτώμενος να επηρεαστεί από τον ερωτώντα, ενώ και η συγκέντρωση και η ανάλυση των σχετικών δεδομένων αποτελούν χρονοβόρες διαδικασίες.

Οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις συνήθως δίνουν την ευκαιρία να υπάρξουν διευκρινίσεις και συζήτηση. Η μέθοδος αυτή αποτελεί ένα καλό δευτερεύον εργαλείο για την παρακολούθηση μιας διαδικασίας, αλλά είναι συνήθως ακριβή και χρονοβόρος διαδικασία. Επιπλέον, δεν δίνει τα ίδια περιθώρια διαμόρφωσης σχέσης με τον ερωτώμενο, ενώ οδηγεί σε πιο σύντομες και σαφείς ερωτήσεις.

Η on-line συνέντευξη είναι μια φθηνή μέθοδος με μεγάλη κάλυψη, καθώς μπορεί να φτάσει και στο 100% του πληθυσμού που μας ενδιαφέρει σε περιπτώσεις ποσοτικής έρευνας. Προσφέρει στους συμμετέχοντες σχετική ελευθερία, αλλά αφήνει και περιθώρια κατασκευής μη πραγματικών δεδομένων, δεν έχει αναγκαστικά μεγάλη ανταπόκριση και είναι χρονοβόρος κυρίως για την ανάλυση απαντήσεων που είναι είτε μη επαρκείς είτε αφελείς (Schaefer & Dillman 1998). Οι ταχυδρομικές έρευνες δίνουν το περιθώριο στους συμμετέχοντες να σκεφτούν περισσότερο τις απαντήσεις τους και να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια στον ελεύθερό τους χρόνο. Η ανταπόκριση όμως δεν είναι ικανοποιητική, ενώ μεγάλος αριθμός ερωτημάτων μπορεί να μείνει και αναπάντητος.

Ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε διαφορετικές μεθόδους πώς θα πραγματοποιήσει τη συνέντευξη: πρέπει να αποφασίσει εάν αυτή θα είναι δομημένη (structured) ή ημι-δομημένη (semi-structured), αν θα είναι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ή ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Θα πρέπει να βρει αν είναι χρήσιμο να δουλέψει με ομάδες εστίασης (focus groups), με μικρό ή μεγαλύτερο αριθμό ατόμων. Επιπλέον, θα πρέπει να επιλέξει εάν επιθυμεί να ρωτάει έναν ή περισσότερους ανθρώπους παράλληλα ή εάν επιθυμεί η συνέντευξη να είναι ανεπίσημη ως μία συζήτηση, ή επίσημη ως μία λίστα ερωτήσεων που έχει προετοιμαστεί εκ των προτέρων και απαιτεί την ίδια λογική τοποθέτησης ερωτήσεων σε όλα τα άτομα που μετέχουν στην έρευνα.

Οι βασικές κατηγορίες συνεντεύξεων παρουσιάζονται εν συντομία παρακάτω (Mason 2003):

α. Ημιδομημένη συνέντευξη

Ο στόχος αυτής της κατηγορίας είναι να γίνει κατανοητή η σύνθετη συμπεριφορά μελών της κοινωνίας χωρίς να επιβάλλονται a priori κατηγοριοποιήσεις που μπορεί να περιορίσουν το πεδίο έρευνας (Fontana & Frey 2005: 706). Στην ημιδομημένη συνέντευξη, ο ερευνητής ορίζει τα θέματα και το αντικείμενο της συνέντευξης, αλλά δεν ορίζει τον ακριβή τρόπο των ερωτήσεων. Το πώς θα τεθούν οι ερωτήσεις εξαρτάται από τις περιστάσεις της συνέντευξης. Επομένως, η μέθοδος αυτή είναι πολύ χρήσιμη όταν γίνονται συνεντεύξεις σε παιδιά, καθώς μία ερώτηση μπορεί να τεθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να την καταλάβουν και την απαντήσουν αναλόγως (Diamond 1999: 87). Ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιούνται συνήθως στην περίπτωση των ομάδων εστίασης (Diamond 1999: 88), και συχνά χρησιμοποιούνται για να μάθουμε την πιθανή αντίδραση του κοινού-στόχου σε ένα συγκεκριμένο προϊόν ή πρόγραμμα.

β. Δομημένη συνέντευξη

Ο ερευνητής ρωτά όλους τους συμμετέχοντες την ίδια σειρά προεπιλεγμένων ερωτήσεων παρέχοντας ένα περιορισμένο σύνολο απαντήσεων προκειμένου να συλλέξει συγκεκριμένα δεδομένα που μπορούν να κωδικοποιηθούν εύκολα και έτσι να ερμηνεύσει συμπεριφορές και δράσεις εντός προαποφασισμένων κατηγοριών (Fontana & Frey 2005: 706). Στις δομημένες συνεντεύξεις, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις ορίζονται εκ των προτέρων. Συνήθως, οι άνθρωποι βρίσκουν ευκολότερο να εντάξουν τις απόψεις τους σε μία κατηγορία, από το να δίνουν μια άμεση απάντηση (Diamond 1999: 89). Η κατηγοριοποίηση αυτή επιτρέπει τη στατιστική ανάλυση. Επομένως, είναι εύκολο να συνοψισθούν δεδομένα από μεγάλες ομάδες επισκεπτών. Όμως, όταν δομείται αυτού του είδους η συνέντευξη, που στη λογική της μοιάζει πολύ με τα ερωτηματολόγια, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη μορφή των ερωτήσεων, αφού αυτές μπορούν να επηρεάσουν τις απαντήσεις.

γ. Άτυπη συζήτηση (άτυπη συνέντευξη υπό μορφή συζήτησης)

Όταν πραγματοποιείται μια άτυπη συνέντευξη, ο ερευνητής ξεκινά με μερικές ερωτήσεις και μετά από

κάποιες ανταλλαγές με τον ερωτώμενο προκύπτουν περαιτέρω ερωτήσεις από τη ροή της συζήτησης. Αν ένα θέμα είναι υψηλού ενδιαφέροντος για τον ερευνητή ή έχει αναπτυχθεί μια νέα ιδέα κατά τη διάρκεια της συζήτησης, μπορεί να συζητηθεί περαιτέρω με συμπληρωματικές ερωτήσεις. Σε αυτό το είδος της συνέντευξης, οι άνθρωποι είναι σε θέση να σκεφτούν, να προκαλέσουν, να συζητήσουν και μερικές φορές ακόμη και να δοκιμάσουν διαφορετικές ιδέες (Diamond 1999: 87). Έτσι, οι άτυπες συνεντεύξεις μπορούν να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την πρόκληση των συναισθημάτων του ερωτώμενου. Επιπλέον, μπορεί η μέθοδος αυτή να φέρει νέες ιδέες και να δώσει μια συνολική εικόνα για τις γενικές εντυπώσεις ενός επισκέπτη σε έναν μουσειακό χώρο. Παρόλα αυτά, αυτή η μέθοδος έχει και μειονεκτήματα: απαιτεί μεγάλη εξειδίκευση και εμπειρία από τον ερευνητή, καθώς μπορεί να επηρεάσει την πορεία της συζήτησης και επομένως τα δεδομένα, ενώ αλλαγές θέσεων και ιδεών μπορεί να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

δ. Ανοικτή συνέντευξη

Σε αυτή τη μέθοδο, οι ακριβείς ερωτήσεις καθορίζονται εκ των προτέρων, αλλά οι κατηγορίες απαντήσεων είναι ανοικτές. Εξαιτίας αυτού είναι πιθανό να πάρει κανείς ασυνήθιστες ή νέου τύπου απαντήσεις. Ο Diamond (1999: 88) τονίζει την άποψη ότι οι ανοικτού τύπου συνεντεύξεις μπορούν να είναι χρήσιμες για τη διαμορφωτική αξιολόγηση έτσι ώστε να συγκεντρωθούν απαντήσεις των επισκεπτών για μοντέλα εκθεμάτων ή πρωτότυπα. Προκειμένου να διατηρηθεί ομοιομορφία δεδομένων, η ίδια ερώτηση τίθεται στον κάθε ερωτώμενο. Η συστηματοποίηση των ερωτημάτων είναι χρήσιμη, επιτρέποντας στα δεδομένα να σταθεροποιούνται σε έναν αριθμό θεμάτων, όμως η πολλαπλότητα των πιθανών απαντήσεων των επισκεπτών παρέχει πληρέστερη εικόνα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των υπό εξέταση εκθεμάτων.

7.5.2 Ομάδες εστίασης

Στη συνέχεια του εργαλείου της συνέντευξης βρίσκεται η αξιοποίηση των *ομάδων εστίασης* (focus groups). Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει συζητήσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μιας ομάδας ανθρώπων γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Συνήθως πρόκειται για διαμεσολαβημένες συζητήσεις, υπάρχει δηλαδή ένας συντονιστής, ο οποίος οργανώνει τη συζήτηση γύρω από μια σειρά ερωτήσεων, στις οποίες επιδιώκει να πάρει απαντήσεις. Οι ομάδες εστίασης θεωρούνται ιδανική μέθοδος για να προσφέρει ποιοτική, σε βάθος πληροφορία, για τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των ομάδων κοινού που ενδιαφέρουν το μουσείο. Συνήθως οι συμμετέχοντες προσφέρουν αφηγήσεις με τα δικά τους λόγια, που μπορεί να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως για να υποστηρίξουν τις αναφορές μιας ομάδας εργασίας. Δεν προσφέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στην περίπτωση που αναζητούνται ποσοτικά στοιχεία, καθώς απηχούν τις απόψεις μικρής ομάδας ανθρώπων και επομένως δεν μπορούν να οδηγήσουν σε αναγωγή των συμπερασμάτων σε μεγαλύτερες πληθυσμιακές ομάδες. Η ποιότητα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις ομάδες εστίασης εξαρτάται από τις ικανότητες του συντονιστή (East of England Museum Hub 2008, 36).

Η μεγαλύτερη δυσκολία για έναν πολιτιστικό φορέα είναι η οργάνωση μιας ομάδας εστίασης, καθώς είναι ιδιαίτερος δύσκολο να βρεθούν εθελοντές για συμμετοχή σε αυτές τις ομάδες. Συνήθως οι Σύλλογοι Φίλων ή άλλες ομάδες υποστήριξης του μουσείου (εκπαιδευτικοί, εθελοντές άλλων δράσεων κλπ.) γίνονται αν όχι η πηγή για προσέλκυση συμμετεχόντων, σίγουρα οι διαμεσολαβητές για τη συγκρότηση τέτοιων ομάδων. Σε άλλες περιπτώσεις μεγαλύτερων φορέων αναζητάται και επαγγελματική βοήθεια (από εταιρείες συμβούλων μάρκετινγκ κλπ.). Παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν, όμως, η επιλογή των συμμετεχόντων είναι πολύ σημαντική, καθώς αυτοί θα πρέπει να έχουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα επιτρέψουν την επωφελή για το μουσείο ανταλλαγή απόψεων. Συχνά, σε περιπτώσεις ειδικών ομάδων κοινού (π.χ. μειονότητες κάθε είδους) ή διοργάνωσης δράσεων με πολύ συγκεκριμένο κοινό (π.χ. εκπαιδευτικά προγράμματα για ΑμεΑ), οι ομάδες εστίασης εξελίσσονται σε ένα είδος συμβούλου για τη δημιουργία νέων δράσεων από τον πολιτιστικό φορέα.

7.5.3 Παρατήρηση

Μία ακόμη, εξαιρετικά διαδεδομένη μέθοδος έρευνας είναι η *παρατήρηση*. Και αυτή μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της έρευνας. Η μέτρηση του αριθμού των επισκεπτών είναι η πιο βασική πληροφορία που προκύπτει από την παρατήρηση. Μετρώντας τους επισκέπτες και παρατηρώντας βασικά χαρακτηριστικά της επίσκεψης είναι δυνατόν το μουσείο να διαπιστώσει ποιος/α έρχεται, ποιες ημέρες και ποιες ώρες. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να εντοπίσει τη σύνθεση διαφορετικών ομάδων επισκεπτών. Επιπλέον, είναι δυνατόν να υπολογίσει πόσο δημοφιλής είναι ένας χώρος ή μία έκθεση, πόσο εύκολα χρησιμοποιείται ή είναι προσβάσιμο ένα έκθεμα κ.ο.κ.

Η παρακολούθηση της πορείας των επισκεπτών γίνεται προκειμένου να αποκομίσουμε μια εικόνα σχετικά με το ποιο/ποια εκθέματα ή αντικείμενα προκαλούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στους επισκέπτες. Ο Diamond (1999: 53) προτείνει τη χρήση μιας απλοποιημένης κάτοψης του χώρου του μουσείου και την καταγραφή της κίνησης κάθε ατόμου μελέτης. Τα δεδομένα που έτσι συγκεντρώνονται περιλαμβάνουν τον χρόνο που ο επισκέπτης αφιερώνει σε διάφορα σημεία, καθώς και τη συμπεριφορά των επισκεπτών σε συγκεκριμένα σημεία/σταθμούς. Αυτή η μέθοδος (η παρατήρηση της κίνησης) γίνεται όσο το δυνατόν πιο διακριτικά και καταγράφονται διάφορα επίπεδα διάδρασης μεταξύ επισκέπτη και έκθεσης, επάνω σε μία κάτοψη του εκθεσιακού χώρου (Bicknell 2001: 289, Ambrose & Paine 2003: 108). Αυτή η μέθοδος μάς επιτρέπει να απαντήσουμε σε ερωτήσεις όπως: Ήταν επιτυχημένη η δομή της έκθεσης; Ποια ήταν τα πιο δημοφιλή τμήματά της; Τα προβλήματα που αυτή η μέθοδος παρουσιάζει είναι από τη μία ότι οι επισκέπτες μπορεί να γίνονται νευρικοί ή να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους όταν αντιλαμβάνονται ότι τους παρακολουθούν, και από την άλλη ότι οι αξιολογητές δεν έχουν καθόλου πληροφόρηση για τις αιτίες που υπαγορεύουν τις επιλογές των επισκεπτών και την ελκυστικότητα κάποιων εκθεμάτων, έναντι κάποιων άλλων.

Εκτός από την παρακολούθηση της πορείας των επισκεπτών, σε κάποιες περιπτώσεις πραγματοποιούνται σύντομες παρατηρήσεις για τη συγκέντρωση πληροφορίας σχετικά με τον σχεδιασμό νέων εκθεμάτων ή προγραμμάτων, παρά το γεγονός ότι δεν προσφέρουν επαρκή πληροφορία για τη συμπεριφορά ενός ατόμου και δεν μπορούν αναγκαστικά να γενικευτούν σε ευρύτερο κοινό. Σύμφωνα με τον Diamond (1999: 57) οι σύντομες παρατηρήσεις είναι βασικό εργαλείο για τη διαμορφωτική αξιολόγηση: όταν το υπό μελέτη αντικείμενο είναι όσο γίνεται πιο κοντά στο τελικό προϊόν, οι σύντομες παρατηρήσεις είναι πιο αποτελεσματικές. Περιγραφές εκθεμάτων, κείμενα, σχέδια ή μοντέλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο αυτής της μεθόδου.

Στον αντίποδα βρίσκεται η λεπτομερής παρατήρηση, κατά την οποία ο ερευνητής καλείται να εντοπίσει τι τελικά κάνουν οι επισκέπτες όταν επισκέπτονται ένα μουσείο ή μια έκθεση. Προκειμένου να πραγματοποιήσουν λεπτομερείς παρατηρήσεις, οι ερευνητές πρέπει να αποφασίσουν πώς θα καταγράψουν τις παρατηρήσεις (βιντεοσκόπηση, tracking με ψηφιακά μέσα διαφορετικών κατηγοριών, καταγραφή σημειώσεων κ.ά.), ποιες κατηγορίες παρατήρησης τους ενδιαφέρουν (πράξεις ή καταστάσεις, αφανείς επιλογές, συχνότητα επιλογών, διάρκεια, ένταση), και τι τεχνική καταγραφής δείγματος συμπεριφοράς θα ακολουθήσουν (εστιασμένη καταγραφή δείγματος, εστιασμένη καταγραφή διπλού δείγματος, συνεχής καταγραφή, χρονο-καταγραφή, τυχαίο δείγμα, δείγμα συμπεριφοράς κλπ.) (Βίντεο 7.2). Το πλεονέκτημα της λεπτομερούς παρατήρησης είναι ότι μη-λεκτικά δεδομένα καταγράφονται και αξιοποιούνται για τη συναγωγή συμπερασμάτων. Η παρατήρηση των επισκεπτών δίνει τη δυνατότητα να συλλεγούν δεδομένα ενόσω πραγματοποιείται η επίσκεψη (Kelman 2001: 209). Επιπλέον, ο Kelman (2001: 206) επιχειρηματολογεί ότι «οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος μπορεί να είναι τόσο σημαντικά όσο και τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, όταν μιλάμε για αξιολόγηση». Τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι πιθανή προκατάληψη όταν αυτός που κάνει την παρατήρηση είναι ο ίδιος με αυτόν που έχει σχεδιάσει ή συμμετάσχει στον σχεδιασμό της έκθεσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις συνιστάται η παρατήρηση από ανθρώπους που δεν είχαν εμπλοκή στη διαδικασία παραγωγής.

Βίντεο 7.2 Θεανώ Μουσούρη: Ομιλία με τίτλο «Κατανοώντας τη συμπεριφορά των επισκεπτών στον χώρο και τον χρόνο χρησιμοποιώντας υπολογιστική ανάλυση (*Understanding visitor spatial and temporal behaviour using computer analytics*)», στο Διεθνές Συνέδριο για την έρευνα κοινού και την Αξιολόγηση “*The Connected Audience*”, 27-28/2/2014, Βερολίνο. (Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=V8EOgq-HFJY>).

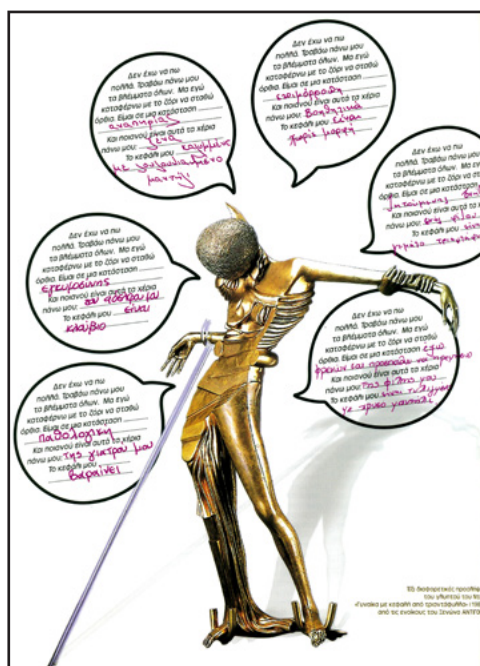
Από τη στιγμή που οι επισκέπτες κινούνται στο μουσείο πολύ διακριτικά (Diamond 1999: 82) μπορεί να είναι χρήσιμη η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Σε αυτή την περίπτωση, είναι σημαντικό να επιλεγεί κάποιος/α, ο οποίος/η οποία να μπορεί να ενταχθεί σε μια ομάδα επισκεπτών, έτσι ώστε να αισθάνεται ότι είναι μέλος της υπό μελέτη ομάδας. Σε γενικές γραμμές, μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, ο/η συμμετέχων/ουσα συνοψίζει στις σημειώσεις του την εμπειρία της ομάδας κατά την επίσκεψη. Αυτές οι σημειώσεις θα πρέπει να περιέχουν λεπτομερή περιγραφή του προγράμματος, των αισθημάτων και των αποκρίσεων των συμμετεχόντων όπως μεταφέρθηκαν στον αξιολογητή, όπως επίσης τις εντυπώσεις του ίδιου του αξιολογητή και τις αντιδράσεις του, καθώς και αυτά αποτελούν στοιχεία της έρευνας. Παρόλα αυτά, πρέπει να αναφερθεί ότι οι ποιοτικές μέθοδοι για την παρατήρηση της συμπεριφοράς προϋποθέτουν ότι ο παρατηρητής είναι αντικειμενικός (τουλάχιστον κατά το δυνατόν).

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι σπανίως αναζητούνται οι απόψεις του φυλακτικού προσωπικού, παρότι αυτοί αποτελούν επαγγελματίες παρατηρητές ανθρώπων. Γι’ αυτό, οι παρατηρήσεις τους παραμένουν πολύ ση-

μαντικές και θα ήταν καλό να συμπεριλαμβάνονται σε μελέτες αξιολόγησης (Johnston & Rennie 1995, Rennie & Johnston 1997).

7.5.4 Χάρτες προσωπικής ερμηνείας (νοητικοί χάρτες)

Η καταγραφή σκέψεων και οι *χάρτες προσωπικής ερμηνείας* (νοητικοί χάρτες) είναι μία ακόμη μέθοδος ανάλυσης ενός εκθέματος ή και του τρόπου σχεδιασμού του. Όταν χρησιμοποιείται αυτή η μέθοδος, ένα μέλος του προσωπικού καλείται να ρωτήσει τους επισκέπτες τις εντυπώσεις τους ενώ ακόμη βλέπουν ένα έκθεμα. Ένα άλλο μέλος του προσωπικού κρατά σημειώσεις για αυτά που λέγονται, τις εκφράσεις του προσώπου και ακόμη τη γλώσσα του σώματος. Οι Alter και Ward (1994: 210) σημειώνουν ότι αυτή η μέθοδος χρησιμοποιεί μόνον ένα απλό ερώτημα: «Πες μου τι σκέφτεσαι». Έτσι, οι αξιολογητές συλλέγουν τα σχόλια των επισκεπτών και προχωρούν με βάση αυτά. Αποτέλεσμα αυτής της μεθόδου είναι συνήθως αυτό που αποκαλείται *personal meaning mapping*, διάγραμμα/χάρτης προσωπικής ερμηνείας. Πρόκειται για ένα διάγραμμα, το οποίο αναπαριστά ένα συγκεκριμένο νόημα ή μία συγκεκριμένη έννοια. Δίνει στη συνέχεια στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να γράψουν λέξεις ή σκέψεις, να υπομνηματίσουν ή/και να ζωγραφίσουν γύρω από συγκεκριμένα θέματα, ιδέες ή αντιλήψεις, δημιουργώντας έναν προσωπικό χάρτη νοημάτων (Εικόνα 7.3). Με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες καλούνται να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν τις αρχικές τους σκέψεις και ιδέες (Falk et al. 1998). Από τη μέθοδο αυτή μπορούν να προκύψουν πληροφορίες που αφορούν και γνωστικά και συμπεριφοριστικά (affective) στοιχεία, χρησιμοποιώντας τα λόγια των ιδίων των επισκεπτών. Αυτή η τεχνική είναι σχεδιασμένη να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις περιπτώσεις που έχουμε επαναλαμβανόμενες πρακτικές, προκειμένου να φανεί η αλλαγή στον χρόνο, η τροποποίηση απόψεων, ιδεών ή συναισθημάτων (Falk et al. 1998).



Εικόνα 7.3 Χάρτης προσωπικού νοήματος από ερευνητικό πρόγραμμα του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου.

7.5.5 Κριτική αποτίμηση

Κριτική αποτίμηση σημαίνει την εκτίμηση ενός ειδικού για μία έκθεση ή ένα πρόγραμμα. Ειδικοί, όπως επιμελητές, μουσειολόγοι κλπ., καλούνται να προσφέρουν κριτικά σχόλια ή να κάνουν συστάσεις για βελτίωση. Συνήθως σε αυτή την περίπτωση, ένας ειδικός από άλλο φορέα καλείται να ετοιμάσει μια αναλυτική αξιολόγηση της έκθεσης. Αυτός ο ειδικός, ή ομάδα ειδικών, θα πρέπει να έχουν αναπτύξει ειδικές ικανότητες προκειμένου να αναγνωρίζουν προβλήματα που οι άνθρωποι του μουσείου δεν μπορούν να εντοπίσουν. Επομένως, η επιλογή των ειδικών θα πρέπει να είναι αντικείμενο προσεκτικής διαδικασίας. Ο Diamond (1999: 94) προτείνει βασικούς ερευνητές/αξιολογητές μεγάλων χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, ανθρώπους που μετέχουν σε επιστημονικές επιτροπές ειδικών περιοδικών στον χώρο των μουσείων, τυπικούς χρήστες ή επισκέπτες. Η μέθοδος αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά στάδια της έκθεσης. «Νωρίς κατά τη διαδικασία της

ανάπτυξης του εκθέματος, οι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση, αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα των δειγμάτων εποπτικού υλικού. Όταν το έκθεμα έχει ολοκληρωθεί, ομάδες επισκεπτών μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέρος της ολικής αξιολόγησης, προκειμένου να αποτιμήσουν τη συνολική αποτελεσματικότητα» (Diamond 1999: 95). Ο Griggs (στο Ambrose & Paine 2003: 109) εστιάζει μόνο στην ολική αξιολόγηση, λέγοντας ότι ο στόχος είναι να μάθουμε για τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες μιας έκθεσης, καθώς τα δυνατά σημεία μπορούν να ενισχυθούν περαιτέρω, ενώ οι αδυναμίες μπορεί να πάνουν να υπάρχουν όταν αναδιαμορφωθεί η έκθεση. Αυτού του είδους η προσέγγιση μπορεί να είναι ιδιαίτερος χρήσιμη όταν μια έκθεση πρόκειται να ανακαινιστεί μετά από χρόνια παρουσίας.

Εξαιρετικά συστηματική προσέγγιση αυτής της μεθοδολογίας προτείνεται από την Beverley Serrell (2005), η οποία εισήγαγε το Πλαίσιο για την Αποτίμηση Ποιότητας στις Εκθέσεις από μία Επισκεπτοκεντρική Οπτική (Framework for Assessing Excellence in Exhibitions from a Visitor-Centred Perspective). Στην πράξη εισηγείται τη συγκρότηση ομάδας 10 ειδικών (επαγγελματιών του μουσείου) και την αξιολόγηση με τέσσερα βασικά κριτήρια: την άνεση, την ελκυστικότητα, την ενίσχυση και τη δημιουργία νοήματος – και τα τέσσερα στο πλαίσιο της έκθεσης. Στην ίδια λογική, το πρόγραμμα MARVEL (Museums Actively Researching Visitor Experiences and Learning) που αναπτύχθηκε από το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας, σε συνεργασία με πέντε μουσεία σε διαφορετικές πόλεις της χώρας, προτείνει οκτώ κριτήρια: περιεχόμενο, άνεση, συγκρότηση δομής, πρόκληση, έλεγχος και επιλογή, συνεργασία, περιέργεια και συνεχιζόμενη εκπαίδευση, βασικές μουσειακές δραστηριότητες (Griffin et. al. 2005).

7.5.6 Άλλες μέθοδοι

Έργα όπως ζωγραφίες, σχέδια, γλυπτά ή ιστορίες που έχουν δημιουργήσει οι επισκέπτες κατά τη διάρκεια ή μετά την επίσκεψή τους στο μουσείο μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για λόγους αξιολόγησης, όταν η δουλειά είναι αποτέλεσμα μίας ερώτησης (ενός θέματος) με στόχο τη συναγωγή συμπερασμάτων για συγκεκριμένα ζητήματα. Αυτές οι ερωτήσεις (ή θέματα) μπορεί είναι: «Τι σου άρεσε στο μουσείο;», «Τι θυμάσαι από τη μουσειακή επίσκεψη;» κλπ. Κυρίως η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για ομάδες κοινού που σχετίζονται με παιδιά, αφού τα παιδιά είναι εκείνα που κυρίως επιθυμούν να ζωγραφίσουν, ενώ συχνά εκφράζουν τις σκέψεις τους καλύτερα με δημιουργία παρά με λόγο (γραφτό ή προφορικό) (Hein 2001: 197, Kelman 2001: 208).

Όλες οι παραπάνω τεχνικές έρευνας δεν αποτελούν πάρα μικρό δείγμα των δυνατοτήτων που υπάρχουν. Τα βιβλία επισκεπτών, η καταγραφή συνομιλιών, η ανάλυση στόχων (task analysis), η συλλογή δεδομένων μέσω κινητής τηλεφωνίας (οι επισκέπτες καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις συσκευές τους για να στείλουν μηνύματα ή να φωτογραφίσουν όσα αντικείμενα ή εκθέματα βρίσκουν ενδιαφέροντα στο μουσείο, βλ. Arvanitis 2009) είναι μερικές ακόμη από τις μεθόδους συγκέντρωσης δεδομένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μουσειακή έρευνα. Νέες ηλεκτρονικές τεχνικές παρακολούθησης και «έξυπνοι» υπολογιστές που έχουν αναπτυχθεί για τελείως διαφορετικές χρήσεις δημιουργούν νέες δυνατότητες για τεχνικές συλλογής δεδομένων.

Η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων (ψηφιακά μέσα ή όχι, ζωγραφίες, σχέδια, ερωτηματολόγια κλπ.) και μεθόδων (βλ. προηγούμενες ενότητες) είναι ουσιαστικό κομμάτι της διαδικασίας και θα πρέπει να γίνεται με εξαιρετική προσοχή, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τους στόχους της έρευνας, αλλά και τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης. Η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων στη βάση της διασταύρωσης της πληροφορίας από έναν μεγαλύτερο αριθμό πηγών αποτελεί βασικό πλεονέκτημα της διαδικασίας και επομένως προτείνεται συνδυασμός μεθόδων αξιολόγησης, ο οποίος δίνει το πλεονέκτημα της προσφοράς μεγαλύτερης έντασης, ακρίβειας, βάθους και εγκυρότητας πληροφορίας (Bicknell 2001: 284, Hein 2001: 199). Στον Πίνακα 7.1 που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των βασικών μεθόδων αξιολόγησης που συζητήθηκαν παραπάνω.

Μέθοδος	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Έρευνες με ερωτηματολόγια	Πιθανή τροποποίηση υπάρχοντος ερωτηματολογίου (μεγάλη εμπειρία στο πεδίο αυτό) Αρκετά οικονομική επιλογή Εύκολη επιλογή στην πραγματοποίησή της	Κακοσχεδιασμένα ερωτηματολόγια δίνουν ανακριβείς και μη αξιοποιήσιμες πληροφορίες Απαιτούνται μεγάλα δείγματα για τη συναγωγή αντιπροσωπευτικών και αξιόπιστων αποτελεσμάτων Τα δεδομένα μπορεί να απαιτούν ανάλυση με τη χρήση συστημάτων Η/Υ
Δομημένες συνεντεύξεις	Μεγαλύτερα δείγματα από τις συνεντεύξεις σε βάθος (in-depth-interviews) Επιτρέπει στους ερωτηθέντες να αναπτύξουν τις απαντήσεις τους (αντίθετα με ένα ερωτηματολόγιο) Χρήσιμες για την αρχική διερεύνηση θεμάτων πριν την πραγματοποίηση μιας αντιπροσωπευτικής έρευνας δείγματος Τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την άντληση και ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων	Απαιτεί πολύ κόπο και επομένως είναι ακριβή μέθοδος Μπορεί να απαιτεί τη χρήση προηγμένων συστημάτων Η/Υ για την ανάλυση των δεδομένων
Ομάδες εστίασης (focus groups)	Αναλυτική ποιοτική πληροφορία Δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης θεμάτων και καθοδηγούμενων και σε απάντηση προβληματισμών των ερωτηθέντων και των δικών τους ενδιαφερόντων Χρήσιμη μέθοδος για την αρχική διερεύνηση θεμάτων πριν την πραγματοποίηση μιας αντιπροσωπευτικής έρευνας με ερωτηματολόγια Δεν απαιτείται εξελιγμένη τεχνολογία για την ανάλυση των δεδομένων	Χρονοβόρος διαδικασία Το μικρό δείγμα δύσκολα μας οδηγεί σε αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα (φυσικά εξαρτάται από το αν είναι αυτός ο στόχος ή όχι) Απαιτείται εξειδίκευση και ικανότητα από την πλευρά του ερευνητή Υπάρχει δυσκολία στην ερμηνεία των δεδομένων (ανάλυση περιεχομένου)
Παρατήρηση	Άμεση μέτρηση της συμπεριφοράς του κοινού Χρήσιμο συμπλήρωμα σε άλλες μεθόδους που επιτρέπει τη διασταύρωση ή τον έλεγχο στοιχείων Χαμηλή τεχνολογία (εν δυνάμει) Φθηνή	Χρονοβόρος Δεν απαντά στο ερώτημα γιατί κάνουν αυτά που κάνουν οι επισκέπτες Η παρατήρηση θα πρέπει να είναι πολύ διακριτική για να μην επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας Μέθοδοι ηλεκτρονικής παρατήρησης εγείρουν μεγάλα ηθικά ζητήματα

Πίνακας 7.1 Συνοπτική παρουσίαση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των βασικών μεθόδων αξιολόγησης. (Πηγή: Binks & Uzzell (1994: 224 κ.εξ.) – Με τροποποιήσεις).

7.6 Το μέλλον της έρευνας κοινού

Τα μουσεία σήμερα καλούνται να πραγματοποιήσουν μια σημαντική μετάβαση: από την ανάπτυξη προγραμμάτων τα οποία αξιολογούν και διορθώνουν, περνούν σε μία λογική έρευνας και ένταξης των ερωτημάτων για την εμπειρία του επισκέπτη και τη μάθηση στην ίδια τη δομή του οργανισμού. Αυτά τα ερωτήματα με τη σειρά τους βοηθούν τον ίδιο τον φορέα-μουσείο να γίνει φορέας οργανωσιακής (organizational) μάθησης και αλλαγής (Kelly 2004).

Η αξιολόγηση στο περιβάλλον του μουσείου είναι ένας τρόπος για να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με μία έκθεση ή άλλο πρόγραμμα, τη δυνατότητά τους να προσελκύουν επισκέπτες και να διατηρούν το ενδιαφέρον τους, καθώς και ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας του φορέα. Μπορεί να προσφέρει μια διαφορετική οπτική στο πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι σε περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και να βοηθά στη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της χρηματοδότησης ή άλλης επένδυσης εκ μέρους του πολιτιστικού φορέα. Ο στόχος της αξιολόγησης πάντοτε εξαρτάται από το τι θέλει να μάθει το προσωπικό του μουσείου. Έχοντας αυτόν τον κύριο στόχο, η διαδικασία ανάπτυξης της μεθοδολογίας αξιολόγησης ξεκινά τη στιγμή ακριβώς που τίθενται οι στόχοι. Ο Hein (2001: 192) υπογραμμίζει αυτό το σημείο γράφοντας ότι το κλειδί για τη διοργάνωση όλης αυτής της δουλειάς είναι να είναι σαφές από την αρχή ποιες είναι οι ερωτήσεις και σε ποιους απευθύνονται. Διαφορετικά, αυτή η μελέτη μπορεί να φέρει αποτελέσματα που δεν θα μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά. Ο Dean (1996: 92), για παράδειγμα, σχολιάζει αρνητικά την τάση ορισμένων μουσείων να συγκεντρώνουν πληροφορίες επισκεψιμότητας ή θετικής εντύπωσης μιας συγκεκριμένης εκδήλωσης ή δράσης και να θεωρούν ότι αυτό αρκεί για να θεωρηθεί επιτυχημένη ή όχι η δραστηριότητα του μουσείου. Αυτού του είδους η προσέγγιση όμως δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Επιπλέον, τα μηνύματα της έκθεσης ή του μουσείου παραμελούνται. Οι Borun και Korn (1999: 91) αναφέρουν ότι ο προϋπολογισμός και το κόστος μπορεί να αποτελούν προβλήματα που επηρεάζουν τις σωστές μεθοδολογικές επιλογές. Επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, η αξιολόγηση πρέπει να υποστηρίζεται από τον επιμελητή, το διοικητικό συμβούλιο του μουσείου κ.ά. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιούνται για να γίνουν αλλαγές, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι κρίνεται αρνητικά το έργο κάποιου.

Οι επισκέπτες παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία της μουσειακής αξιολόγησης. Είναι βασικό για την επιτυχία, αλλά και τη βελτίωση των εκθέσεων και των λοιπών προγραμμάτων, το μουσείο να συμβουλευεται το κοινό του και να το ακούει. Όπως γράφει και ο Dean (1996: 93), «όπως ο έμπορος, έτσι και ο σχεδιαστής εκθέσεων πρέπει να ακούει τόσο τους επαίνους, όσο και τα παράπονα των πελατών του». Η Bicknell (2001: 282) προσυπογράφει την άποψη αυτή, λέγοντας ότι «μέσα στο πλαίσιο του μουσείου, οι αξιολογήσεις είναι δηλώσεις αξίας εκ μέρους των επισκεπτών». Και αυτό ισχύει για κάθε τύπο αξιολόγησης.

Όμως, αρκεί η αξιολόγηση; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι μάλλον αρνητική. Η αξιολόγηση είναι μία πρακτική άσκηση με περιορισμένη αξία και συνήθως στενό χρονικό ορίζοντα. Ένας μουσειακός οργανισμός οφείλει να δημιουργήσει ένα ευρύτερο πλαίσιο, εντός του οποίου να εντάξει και αυτές τις βραχυπρόθεσμες προσπάθειες. Η έρευνα που πραγματοποιείται προκειμένου να αυξήσει τη γνώση μας για συγκεκριμένα γνωστικά πεδία είναι ο ευρύτερος ορίζοντας που αναζητάται. Η έρευνα στα μουσεία μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα που στη συνέχεια θα εφαρμοστούν σε μεγάλο αριθμό και ποικιλία φορέων και προγραμμάτων, θέτοντας και απαντώντας ερωτήματα όπως «ποιες είναι οι βέλτιστες συνθήκες μάθησης;», έναντι του πιο περιορισμένου ερωτήματος «τι έμαθαν οι επισκέπτες από μία συγκεκριμένη δράση;» (Kelly 2004). Ο Miles (1993: 28) υπερθεματίζει, αναφέροντας ότι ο ρόλος της έρευνας είναι να απαντήσει μεγάλα, σημαντικά ερωτήματα που έχουν ευρεία ανταπόκριση σε ποικιλία θεμάτων και προβλημάτων που ξεπερνούν τα όρια μίας έκθεσης ή ενός μουσείου.

Οι Rennie και Stockmayer (2003) επισήμαναν ότι η μουσειακή έρευνα είναι εκλεκτική, συνδυάζει θεωρίες για τη μάθηση και ερευνητικά εργαλεία από πολλές διαφορετικές επιστήμες. Η πρωτοβουλία Museum Learning Collaborative παρήγε σημαντική έρευνα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000, βασισμένη στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Schauble et al. 1997, Leinhardt, Crowley & Knutson 2002, Leinhardt et al. 2003) δουλεύοντας κυρίως με δεδομένα από τις συζητήσεις επισκεπτών. Αυτού του είδους η έρευνα τονίζει το κοινωνικό πλαίσιο της μουσειακής επίσκεψης και αναγνωρίζει το προσωπικό και φυσικό πλαίσιο αυτής, συλλέγοντας δεδομένα όχι μόνον σχετικά με τη συζήτηση, αλλά και με το πώς οι επισκέπτες διαχειρίζονται το μαθησιακό περιβάλλον του μουσείου. Οι Leinhardt et al. (2003) περιέγραψαν πώς τα δεδομένα τους χρησιμοποιήθηκαν για να αναπτύξουν γενικές θεωρητικές δομές και να ενισχύσουν τη θεωρητική ατζέντα. Αυτές οι εργασίες δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της φωνής των επισκεπτών και «στη δημιουργία μιας πολυεπίπεδης, ελκυστικής, ακριβούς και κατανοητής ιστορίας: της ιστορίας των πραγματικών ανθρώπων που ζουν πραγματικές ζωές» (Falk 2004)

Ο Ricardo Millet το 2014, στην ετήσια συνάντηση της Ένωσης Μελετών Επισκεπτών (Visitor Studies Association) ανέφερε ότι καθώς στόχος των μουσείων σήμερα είναι η εξέλιξη της κοινωνίας (social betterment), η έρευνα κοινού οφείλει να βοηθήσει τα μουσεία στην υπηρετηση αυτού του στόχου. Επομένως, θα πρέπει να εστιάσει σε μεγαλύτερα ερωτήματα από το αν κάποια δράση εξυπηρετεί τους στόχους της ή όχι, και συγκεκριμένα στο ερώτημα πώς τα μουσεία θα αναπτύξουν κοινότητες μάθησης γύρω από τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να συλλέξουμε δεδομένα και πληροφορία που θα μας επιτρέψει να δημιουργήσουμε προγράμματα (εκθέσεις, δράσεις κλπ.) τα οποία στοχεύουν στην εξέλιξη της κοινωνίας, στην ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων κοινού, στην ανάπτυξη των κοινωνικών αξιών και στην ανθρώπινη ισότητα.

Συνοψίζοντας, η έρευνα κοινού στα μουσεία μπορεί να προσθέσει αξία στους πολιτιστικούς οργανισμούς, όχι μόνον ικανοποιώντας τα ενδιαφέροντα, τις μαθησιακές ανάγκες και την κατανόηση όσων χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες τους, αλλά και παρέχοντας έναν σημαντικό και στρατηγικό ρόλο στη μάθηση που πραγματοποιείται εντός του μουσείου και στη συνολική εμπειρία της επίσκεψης. Αν τα μουσεία αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως χώρο μάθησης, θα πρέπει επίσης να δουν τον εαυτό τους ως τόπο όπου και όσοι εργάζονται μαθαίνουν. Αυτό σημαίνει πολύ απλά ότι θα πρέπει να δουν τον εαυτό τους ως έναν χώρο που ενσωματώνει την αλλαγή και τη χρησιμοποιεί με καινοτόμους τρόπους, μαθαίνει από την προηγούμενη εμπειρία του και τις τρέχουσες συνθήκες προκειμένου να μεγαλώσει, να αναπτυχθεί και να παραμείνει βιώσιμος για το μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alter, P. & Ward, R. 1994. "Exhibit Evaluation: Taking Account of Human Factors", στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge: London & New York, 204-211.
- Ambrose, T. & Paine, C. 2003. *Museum Basics*, Routledge: London & New York.
- Arvanitis, K. 2009. "Museums Outside Walls: Mobile Phones and the Museum of Everyday", στο Parry, R. (επιμ.), *Museum in a Digital Age*, Routledge: London, 170-176.
- Bicknell, S. 2001. "Here to Help: Evaluation and Effectiveness", στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *Museum, Media, Message*, Routledge: London & New York, 281-293.
- Black, G. 2005. *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*, Routledge: London & New York.
- Borun, M. & Korn, R. (επιμ.) 1999. *Introduction to Museum Evaluation*, American Association of Museums: Washington DC.
- Bounia, A., Nikiforidou, A., Nikonanou, N. & Matossian, N. A. 2012. *Voices from the Museum: Survey Research in Europe's National Museums*, EuNaMus Report No. 5, Published by University of Linköping Electronic Press: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:563949/FULLTEXT03.pdf> (τελευταία επίσκεψη 14/7/2015).
- Bull, P. 1994. "A Beginner's Guide to Evaluation", στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, Routledge: London & New York, 213-215.
- Coffee, K. 2007. "Audience Research and the Museum Experience as Social Practice", *Museum Management and Curatorship*, Vol. 22, No. 4, 377-389.
- Dean, D. 1996. *Museum Exhibition. Theory and Practice*, Routledge: London & New York.
- Diamond, J. 1999. *Practical Evaluation Guide: Tools for Museums and other Informal Educational Settings*, Altamira Press: Lanham.
- Dodd, J., Jones, C., Sawyer, A. & Tseliou, A.M. 2012. *Voices from the Museum: Qualitative Research Conducted in Europe's National Museums*, EuNaMus Report No. 6, Published by University of Linköping Electronic Press: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:572100/FULLTEXT01.pdf> (τελευταία επίσκεψη 14/7/2015).
- East of England Museum Hub 2008. *Evaluation Toolkit for Museum Practitioners*. Renaissance East of England, Norwich: http://sharemuseumseast.org.uk/shares/resource_34.pdf (τελευταία επίσκεψη 23/3/2015).
- Esmel-Pamies, C. 2010. "Into the Politics of Museum Audience Research", *[E]dition five. Tate Encounters*, <http://www2.tate.org.uk/tate-encounters/edition-5/papers.shtm> (τελευταία επίσκεψη 23/3/2015).
- Falk, J. H. 1998. "Visitors: Who Does, Who Doesn't and Why", *Museum News*, Vol. 77, No. 2, 38-43.

- Falk, J. 2004. "The Director's Cut": Toward an Improved Understanding of Learning from Museums", *Science Education*, 88 (Supplement 1), 82-96.
- Falk, J. H., Moussouri, T. & Coulson, D. 1998. "The Effect of Visitors' Agendas on Museum Learning", *Curator: The Museum Journal*, Vol. 41, No. 2, 107-120.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2005. "The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement", στο Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (επιμ.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.), SAGE Publications: London, 695-727.
- Hein, G. 2001. "Evaluating Teaching and Learning in Museums", στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *Museum, Media, Message*, Routledge: London & New York, 189-203.
- Griffin, J. Kelly, L., Savage, G. & Hatherly, J. 2005. "Museums Actively Researching Visitors Experiences and Learning: a methodological study", *open museum journal*, 7, <https://opus.lib.uts.edu.au/research/bitstream/handle/10453/6061/2005003464.pdf?sequence=1> (τελευταία επίσκεψη 24/3/2015).
- Johnston, J. & Rennie, L. J. 1995. "Perceptions of Visitors' Learning at an Interactive Science and Technology Centre in Australia", *Museum Management and Curatorship*, Vol. 14, No. 3, 317-325.
- Kelly, L. 2004. "Evaluation, Research and Communities of Practice: Program Evaluation in Museums", *Archival Science*, 4, 45-69.
- Kelman, I. 2001. "Responsive Evaluation in Museum Education", στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *Museum, Media, Message*, Routledge: London & New York, 204-211.
- Leinhardt, G., Crowley, K. & Knutson, K. (επιμ.) 2002. *Learning Conversations in Museums*, Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ.
- Leinhardt G., Crowley, K. & Knutson, K. 2003. "Museum Learning Collaborative Redux", *Journal of Museum Education*, Vol. 28, No. 1, 23-31.
- Miles, R. 1993. "Grasping the Greased Pig: Evaluation of Educational Exhibits", στο Bicknell, S. & Farmelo, G. (επιμ.), *Museum Visitor Studies in the 90s*, Science Museum: London, 24-33.
- Millett, R. 2014. "Museum Evaluation: a Vehicle for Social Betterment", Keynote Speech, Visitor Studies Association 2014 Conference: <https://visa.memberclicks.net/assets/docs/historical/conferences/millett presentation - vsa keynote.pdf> (τελευταία επίσκεψη 25/10/2015).
- Rennie, L. & Johnston, D. 1997. "The Nature of Learning and its Implications for Research on Learning from Museums", *Science Education*, 88 (Supplement 1), 4-16.
- Rennie, L. & Stockmayer, S. 2003. "The Communication of Science and Technology: Past, Present and Future Agendas", *International Journal of Science Education*, Vol. 25, No. 6, 759-773.
- Rivas, C. 2012. "Coding and analyzing qualitative data", στο Seale, C. (επιμ.), *Researching Society and Culture* (3rd ed.), Sage: London, 366-392.
- Rutterford, C. 2012. "Researching design", στο Seale, C. (επιμ.), *Researching Society and Culture* (3rd ed.), Sage: London, 118-133.
- Schaefer, D. R. & Dillman, D. A. 1998. "Development of a Standard e-mail Methodology: Results from an Experiment", *Public Opinion Quarterly*, 62, 378-397.
- Schauble, L., Leinhardt, G. & Martin, L. 1997. "A Framework for Organizing a Cumulative Research Agenda in Informal Learning Contexts", *Journal of Museum Education*, 22, 3-8.
- Screven, C. 1990. "Uses of Evaluation Before, During and After Exhibit Design", *ILVS Review*, Vol. 1, No. 2, 36.
- Serrell, B. 2005. *Judging Exhibitions: A Framework for Assessing Excellence*, Left Coast: Press California.
- Sheurich, J. J. 1995. "A Postmodernist Critique of Research Interviewing", *Qualitative Studies in Education*, 8, 239-252.
- Woolf, F. 2004. *Partnerships for Learning: a Guide to Evaluating Art Education Projects*, Arts Council England: <http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/documents/publications/phpLYO0Ma.pdf> (τελευταία επίσκεψη 23/3/2015).

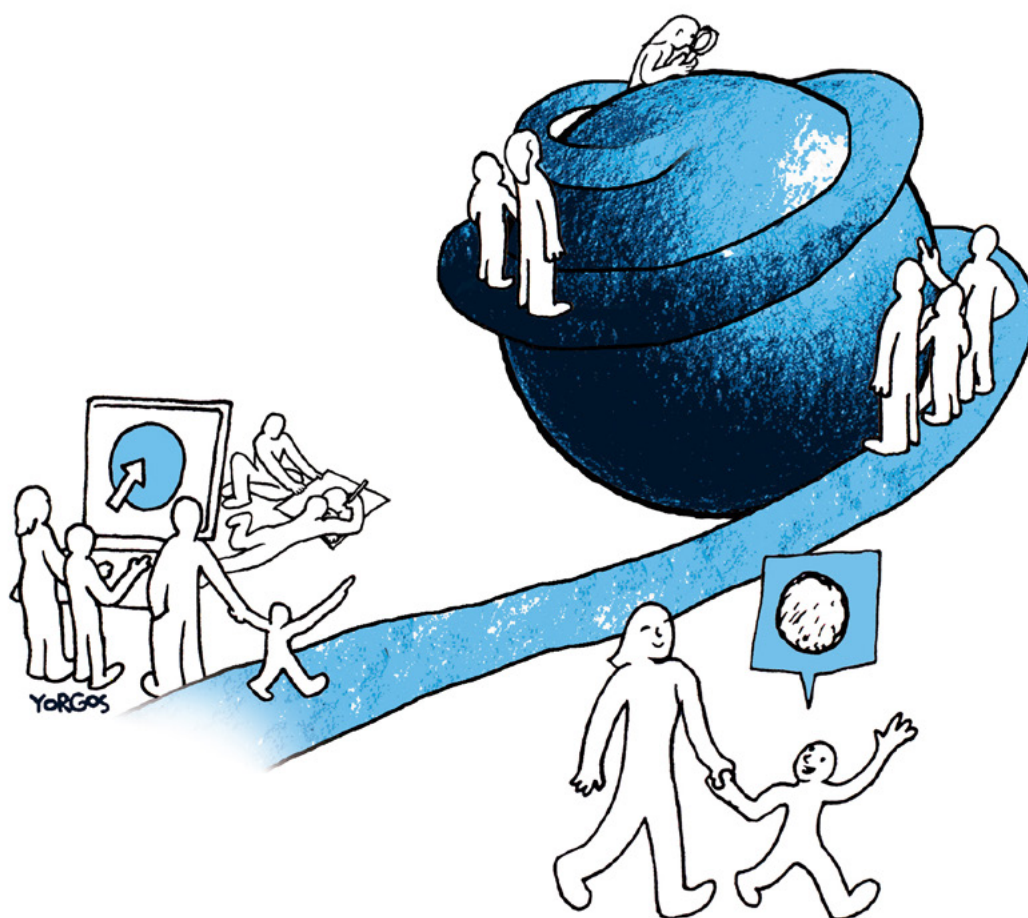
Ελληνόγλωσσες

- Γάτου, Ι. 2009. «Αξιολόγηση της έκθεσης "Άνθρωποι και εργαλεία – Όψεις της εργασίας στην προβιομηχανική κοινωνία"», Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 59-63.
- Δοξανάκη, Α. 2013. «Τα αρχαιολογικά μουσεία και η επικοινωνία τους με το κοινό: ανασταλτικοί παράγοντες

- επιρροής στο μοτίβο της επισκεψιμότητας των αρχαιολογικών μουσείων της Αθήνας», *Μουσείο*, 8-9, 60-71.
- Κολοβού, Λ. & Χατζή-Σπηλιοπούλου, Γ. 2009. «Η ψηφιακή έκθεση της ιστορίας των αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων. Αξιολόγηση και έρευνα επισκεπτών», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 81-83.
- Martin, O. 2008. *Η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων*, μτφ.-επιστ. επιμ. Αθανασιάδης, Η., Τόπος: Αθήνα.
- Mason, J. 2003. *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, επιστ. επιμ. Κυριαζή, Ν., Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Μουσούρη, Θ., Γκαζή, Α & Νικηφορίδου, Α. 2004. «Τι μπορούν να μάθουν τα μουσεία από τους επισκέπτες; Η συμβολή της αξιολόγησης στη διαμόρφωση μίας έκθεσης για τα αρχαία ελληνικά μαθηματικά», *ΙΜΕΡΟΣ*, 4, 192-207.
- Μπούνια, Α. & Οικονόμου, Μ. 2012. *Ποιοτική έρευνα κοινού για το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης*, Αδημοσίευτη Μελέτη.
- Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Ανδριοπούλου, Δ., Χρυσουλάκη, Σ., Κουτσουράκη, Τ. & Σέλελη, Α. 2009. «Αξιολόγηση της Πανελλαδικής Εκστρατείας του ΥΠ.ΠΟ. “Περιβάλλον και Πολιτισμός 2008 – Το Δέντρο της Ζωής σε Τέσσερις Εποχές”», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 78-79.
- Οικονόμου, Μ. & Pujol Tost, L. 2009. «Αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα των νέων τεχνολογιών σε χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς: μαθήματα από τρεις μελέτες περίπτωσης στην Ιταλία, το Βέλγιο και την Ελλάδα», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 37-45.

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Μέσα και περιβάλλοντα μάθησης και εμπειρίας



Κεφάλαιο 8. Η παιδαγωγική του μουσειακού χώρου

Αναστασία Χουρμουζιάδη

Σύνοψη

Εξετάζεται η επίδραση των χαρακτηριστικών του μουσειακού χώρου στις διαδικασίες μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη γενικά μορφολογικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του κτιρίου, τη χωρική ανάπτυξη των εκθεσιακών ενότητων, τη σχέση εκθέματος-κελύφους και επιμέρους μουσειογραφικές επιλογές. Θα ληφθούν υπόψη όσα έχουν διατυπωθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής θεωρίας αλλά και γενικότερα θεωρητικά σχήματα για τη χωρική σύνταξη, φαινομενολογικές προσεγγίσεις, αλλά και η δραστικότητα του μαθησιακού χώρου. Τα παραπάνω συσχετίζονται με διαφορετικά ενδεχόμενα της μαθησιακής διαδικασίας σε κλειστούς και ανοιχτούς μουσειακούς χώρους. Γίνεται αναφορά στην εξέλιξη των παραπάνω, ώστε η χωρική διάσταση της μουσειακής μάθησης να εντάσσεται στο ιστορικό πλαίσιο τόσο του μουσειακού φαινομένου όσο και της εκπαίδευσης. Έτσι, μπορεί να σκεφτεί κανείς μελλοντικούς σχεδιασμούς όπως επεμβάσεις σε υπάρχοντα μουσειακά περιβάλλοντα, διαμόρφωση νέων και τις δυνατότητες του εικονικού ψηφιακού χώρου.

8.1 Εισαγωγή

Όποιο περιεχόμενο και αν δώσει κανείς στη μουσειακή δραστηριότητα –προστασία, μελέτη, έκθεση, διδασκαλία, μάθηση, επικοινωνία, ψυχαγωγία–, δεν είναι δυνατό να τη φανταστεί έξω από τα φυσικά, αντιληπτικά, αισθητικά, λειτουργικά όρια ενός συγκεκριμένου χώρου. Οι δραστηριότητες και οι σχέσεις που προωθεί και οργανώνει, όπως άλλωστε και κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, χρειάζονται έναν χώρο για να αναπτυχθούν. Τα όσα συμβαίνουν στο μουσείο επηρεάζονται καθοριστικά από τα χαρακτηριστικά αυτού του χώρου, εμπλουτίζονται ή αντίθετα συνθλίβονται. Από την άλλη πλευρά, ο μουσειακός χώρος, όσο σταθερός και αν μας φαίνεται λόγω της υλικότητάς του, βαθμιαία αλλάζει, καθώς πάνω του εγγράφονται με περισσότερο ή λιγότερο σαφή τρόπο τα σημάδια της ανθρώπινης δράσης. Άνθρωποι, πράγματα και χώρος βρίσκονται σε μια συνεχή διαπραγμάτευση και διαμορφώνουν από κοινού το γνωστικό αποτέλεσμα και τη μουσειακή εμπειρία στο σύνολό της. Αν εστιάσουμε λοιπόν στον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου, είτε αυτόν τον αντιλαμβανόμαστε ως την αυτονόητη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης στο πλαίσιο μιας οποιασδήποτε μουσειακής επίσκεψης είτε ως μια ειδικά σχεδιασμένη δραστηριότητα με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, οποιαδήποτε συζήτηση θα είναι ελλιπής, αν δεν λάβει υπόψη της πώς ο ρόλος αυτός διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό και από τη χωρική παράμετρο.

Για να προσεγγίσουμε το θέμα αυτό, θα πρέπει καταρχάς να έχουμε υπόψη μας ορισμένες βασικές διαπιστώσεις που έχουν γίνει από τους μελετητές του χώρου –αρχιτέκτονες, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους κλπ.– και αφορούν γενικά τη σχέση των ανθρώπων με τον χώρο μέσα στον οποίον ζουν. Επιπλέον, θα πρέπει να ανατρέξουμε στις πιο ειδικές παρατηρήσεις που έχουν διατυπώσει όσοι ασχολούνται συστηματικά με χώρους που έχουν σχεδιαστεί και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Και φυσικά θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη σημασία στους μουσειακούς χώρους, ως μια ειδική κατηγορία που, πέρα από τον πανταχού παρόντα εκπαιδευτικό, φιλοδοξεί να εκπληρώσει και μια σειρά άλλων στόχων και η οποία περιλαμβάνει μια σημαντική ποικιλία κλειστών και ανοικτών χώρων, με σημαντικές διαφορές ως προς το μέγεθος, τη μορφή, την αισθητική αντίληψη, την εσωτερική οργάνωση κλπ.

8.2 Άνθρωποι και χώρος

Το ερώτημα αυτό είναι τόσο παλιό και θεμελιώδες, που αν θέλαμε να το αναπτύξουμε διεξοδικά, θα έπρεπε να ξεκινήσουμε από τον Αριστοτέλη και να αφιερώσουμε πολλούς τόμους για να συμπεριλάβουμε, συνοπτικά έστω, όλες τις απόψεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί από ένα μεγάλο φάσμα μελετητών πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων. Αν δούμε μακροσκοπικά αυτή τη μακρά και ενδιαφέρουσα συζήτηση, θα μπορούσαμε επιγραμματικά να πούμε ότι σήμερα έχουμε εντελώς απομακρυνθεί από τις καρτεσιανές απόψεις που αντιμετώπιζαν τον χώρο ως ένα υλικό δοχείο, με μετρήσιμα φυσικά χαρακτηριστικά, μέσα στο οποίο «λαμβάνουν χώρα» οι ανθρώπινες δραστηριότητες. Όπως έχουμε απομακρυνθεί και από την καντιανή αντίληψη που θεωρεί τον χώρο μία κατασκευή του ανθρώπινου μυαλού. Όλοι οι μελετητές πλέον αποδέχονται τη δυναμική αλληλεπίδρα-

ση μεταξύ ανθρώπου και χωρικού περιβάλλοντος και διερευνούν το πώς αυτή η αλληλεπίδραση επηρεάζεται από την υλικότητα του χώρου, την αισθητηριακή πολυπλοκότητα των ανθρώπινων όντων και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων.

Είναι προφανές ότι οι ανθρώπινες πράξεις και κινήσεις προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα φυσικά χωρικά χαρακτηριστικά. Αυτά όμως τα φυσικά χαρακτηριστικά με τη σειρά τους διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις ανθρώπινες πράξεις και κινήσεις. Οι άνθρωποι αποφασίζουν να κατασκευάσουν ένα δωμάτιο με συγκεκριμένες διαστάσεις και στη συνέχεια το δωμάτιο αυτό με τις διαστάσεις του θέτει τα όρια εντός των οποίων μπορούν να δράσουν οι άνθρωποι. Επιπλέον, δρώντας ένας άνθρωπος μέσα έναν συγκεκριμένο χώρο, τον προσλαμβάνει με όλες του σχεδόν τις αισθήσεις.¹ Αν και οι περισσότεροι από μας θεωρούμε ότι αντιλαμβανόμαστε έναν χώρο σαρώνοντάς τον με το βλέμμα, όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά ο Maurice Merleau-Ponty, είναι το σώμα ολόκληρο και όχι το μάτι αυτό που βλέπει.² Εκτός από τα οπτικά ερεθίσματα, στην ολοκληρωμένη αντίληψή μας για έναν χώρο συμβάλλει, για παράδειγμα, η ψυχρή ατμόσφαιρα, η αντήχησή της φωνής μας, η αίσθηση του βαδίσματος σε ένα σκληρό δάπεδο, η τραχιά επιφάνεια του τοίχου, η μυρωδιά των ξύλινων δοκαριών κλπ. Όλα αυτά τα αισθητηριακά ερεθίσματα προκαλούν συγκεκριμένα αισθήματα και διαθέσεις. Μας κάνουν να νιώθουμε άνεση και ευεξία ή αντίθετα να δυσφορούμε, μας εμπνέουν ή αντίθετα καταστέλλουν κάθε δημιουργική διάθεση.³ Η αντίδραση, βέβαια, στα αισθητηριακά ερεθίσματα ενός χώρου δεν είναι κοινή σε όλους τους ανθρώπους. Προφανώς και ένας πολύ θερμός χώρος δημιουργεί αίσθημα δυσφορίας σε όλους, μόνο που το «πολύ θερμός» το αντιλαμβάνονται διαφορετικά δύο συγκατοικοί που διαφωνούν για το πότε πρέπει να ανοίξει το παράθυρο, και, φυσικά, το αντιλαμβάνονται πολύ διαφορετικά ένας κάτοικος της Αλάσκας από έναν της Σαχάρας.

Δύο διαφορετικοί άνθρωποι, βέβαια, δεν έχουν διαφορετική αντίδραση μόνο απέναντι στη θερμοκρασία ενός χώρου· τα υλικά, τα χρώματα, οι υφές, τα διακοσμητικά στοιχεία, τα κινητά αντικείμενα ανασύρουν διαφορετικές αναμνήσεις, πυροδοτούν διαφορετικούς συνειρμούς και προκαλούν διαφορετικές διαθέσεις, ανάλογα με τα προηγούμενα βιώματα του καθενός. Επιπλέον, πέρα από αισθήσεις και διαθέσεις, η ογκοπλασία και η μορφολογία ενός χώρου αποκωδικοποιούνται από τον κάθε χρήστη του, με την αξιοποίηση εντελώς προσωπικών και κυρίως συλλογικών εργαλείων. Τα νοήματα που προκύπτουν από τη νοητική επεξεργασία και ερμηνεία των χωρικών στοιχείων αναπαράγουν ή συγκρούονται με αντιλήψεις, ιδεολογικά σχήματα και κοσμοθεωρίες που οι χρήστες του χώρου έχουν διαμορφώσει ζώντας, ως άτομα με συγκεκριμένη προσωπικότητα, στο πλαίσιο μιας δοσμένης κοινωνικής ομάδας. Με την ίδια λογική, οι κατασκευαστές ενός χώρου ενσωματώνουν και προβάλλουν στα χαρακτηριστικά αυτού ένα συγκεκριμένο συμβολικό περιεχόμενο, δηλαδή, τις «αναπαραστάσεις του χώρου», για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Henri Lefebvre.⁴ Οι κατασκευαστές αντικειμενοποιούν τις δικές τους αντιλήψεις, καθώς τους δίνουν απτή υλική υπόσταση. Και οι χρήστες, όμως, έχουν τη δυνατότητα να συγκρουστούν, συνειδητά ή ασυνείδητα, με τα δοσμένα χωρικά πλαίσια και να επιβάλουν στην πράξη μια άλλη νοηματοδότηση, ένα άλλο συμβολικό περιεχόμενο, μια άλλη χρήση που υπερβαίνει ορισμένες φορές και τους χωρικούς φυσικούς περιορισμούς.

Έχοντας κάνει όλες αυτές τις επισημάνσεις, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όταν ένας επισκέπτης μπαίνει σε έναν μουσειακό χώρο με μετρήσιμα, αντικειμενικά, φυσικά χαρακτηριστικά, τον αντιλαμβάνεται με όλες του τις αισθήσεις, τον αποκωδικοποιεί με τα προσωπικά και πολιτισμικά του εργαλεία και τελικά συγκρούεται με αυτόν, επιχειρώντας, συνειδητά ή ασυνείδητα, να επιβάλει σε αυτόν, μέσω της δράσης του, δικές του πρακτικές και νοήματα. Με άλλα λόγια, βιώνει έναν δικό του μουσειακό «τόπο». Η διάκριση αυτή ανάμεσα στον φυσικό χώρο και τον βιούμενο τόπο, που βασίζεται στη σκέψη του Martin Heidegger (2008) και σήμερα παρά την ποικιλία των προσεγγίσεων τη συναντάμε σε όλες τις συζητήσεις για τον χώρο,⁵ είναι ένα ουσιώδες εργαλείο για να κατανοήσουμε τη χωρική διάσταση των εκπαιδευτικών μουσειακών δράσεων.

Με άλλα λόγια, θα πρέπει να προσεγγίσουμε τον μουσειακό χώρο όχι ως την ατομική αισθητική έκφραση ενός δημιουργού, του αρχιτέκτονα, αλλά μάλλον ως προϊόν μιας συγκεκριμένης κοινωνικής συγκυρίας, ως αντανάκλαση, αλλά και ως μηχανισμό αναπαραγωγής των αντιλήψεων που προωθεί το μουσείο για τον ρόλο του και για τον κόσμο που παρουσιάζεται μέσα από τις εκθέσεις του. Καταρχάς, στην πράξη ο κάθε αρχιτέκτονας είναι αναγκασμένος να προσαρμόσει τα προσωπικά του οράματα και επιδιώξεις στις απαιτήσεις και τους περιορισμούς που του επιβάλλονται από τον εργοδότη του, δηλαδή τον φορέα που διευθύνει το μουσείο.⁶ Επιπλέον, η διαμόρφωση του χώρου ενός μουσείου δεν καθορίζεται μόνο από την αισθητική και φυσική ταυτότητα του κτιρίου. Πάνω σε αυτήν αναπτύσσεται μια συγκεκριμένη εκθεσιακή πρόταση με τα δικά της αισθητικά και φυσικά χαρακτηριστικά, η οποία δεν βρίσκεται απαραίτητα σε απόλυτη σύμπτωση με εκείνα του κτιρίου.⁷ Θα μπορούσαμε, τέλος, να πούμε ότι τελικά η διαμόρφωση του κτιρίου και η μετατροπή του σε έναν τόπο ανά-

πτυξης της μουσειακής εμπειρίας προκύπτει αφού συνυπολογίσουμε τη δράση των χρηστών, επισκεπτών και προσωπικού, μέσα στα δεδομένα υλικά όρια.

8.3 Το μουσειακό κτίριο ως αστική εικόνα

Από τα επάλληλα επίπεδα διαμόρφωσης του μουσειακού χώρου που αναφέρθηκαν παραπάνω, εκείνο που σχολιάζεται τις περισσότερες φορές είναι το εξωτερικό περίβλημα, επειδή γίνεται άμεσα αντιληπτό και μάλιστα όχι μόνο από όσους αποφασίζουν να μπουν μέσα στο μουσείο. Οι μόνιμοι κάτοικοι και οι επισκέπτες των δυτικοευρωπαϊκών μεγαλουπόλεων, ακόμη και αν δεν ενδιαφέρονται για τις εκθέσεις, αναγνωρίζουν εύκολα τα κτίρια των μεγάλων μουσείων, που, μετά από δυο τρεις αιώνες ζωής, αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία του αστικού τοπίου. Είναι, άλλωστε, αυτά ακριβώς τα κτίρια που μας κάνουν να ταυτίζουμε το μουσείο με ένα κτίριο μνημειακό, με αυστηρή όψη, κάτι ανάμεσα σε παλάτι και ναό. Είναι γεγονός ότι αρκετά από τα μουσεία αυτά αποτέλεσαν, πράγματι, παλάτια πριν μετατραπούν σε μουσεία.⁸ Ο συσχετισμός του μουσείου με το παλάτι, βέβαια, παραπέμπει περισσότερο στη διαδικασία συγκρότησης της συλλογής και στον περιορισμένο κύκλο των προνομιούχων που είχαν πρόσβαση σε αυτήν, παρά σε έναν συγκεκριμένο τύπο κτιρίου.

Για την ακρίβεια, βέβαια, οι ευρωπαίοι ηγεμόνες δεν αφιέρωναν συνήθως παρά μόνο μερικές αίθουσες των ανακτόρων τους για τη φύλαξη και την έκθεση της συλλογής τους. Επομένως, αν θέλουμε να μιλήσουμε για τα χαρακτηριστικά και την εξέλιξη των μουσειακών κτιρίων, θα πρέπει να στραφούμε σε εκείνα που από την αρχή κατασκευάστηκαν με τον σκοπό αυτό, όπως το πρώτο στην Ευρώπη [Museum Fridericianum](#) στο Kassel⁹ ή το [Prado](#) στη Μαδρίτη.¹⁰ Σε ρυθμό νεοκλασικό¹¹ και τα δύο, εκφράζουν το κυρίαρχο αρχιτεκτονικό ιδίωμα της εποχής τους και υιοθετούν τη μεγαλοπρέπεια των ανακτόρων, καθώς αντανακλούν τις προθέσεις δύο ευρωπαίων ηγεμόνων να λαμπρύνουν τις πόλεις τους και ταυτόχρονα να επιδείξουν την καλλιέργειά τους. Με την έννοια αυτή, δε χρειάζεται να μπει κανείς στο εσωτερικό ενός μουσείου για να αρχίσει να «εκπαιδεύεται» κοινωνικά. Η άμεση σχέση της κτιριακής μορφής του μουσείου με το ανάκτορο υποβάλλει την ιδέα της σχέσης ανάμεσα στη φυσικοποιημένη πολιτική εξουσία των βασιλικών οίκων και τους νομοτελειακούς κανόνες που διέπουν την οργάνωση και την εξέλιξη της φύσης, αλλά και των ανθρώπινων κοινωνιών.¹²

8.4 Οι αρχές του διαφωτισμού

Οι γενικές αρχές του νεοκλασικισμού υιοθετούνται από τα περισσότερα δημόσια κτίρια που κατασκευάζονται σε όλη την Ευρώπη τον 19ο αιώνα. Αν εστιάσουμε σε κτίρια που σχετίζονται με τη γνώση, ο νεοκλασικισμός θεωρείται ο καταλληλότερος, επειδή, εκτός των άλλων, οι αναφορές του στην ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα εναρμονίζονται πλήρως με το πνεύμα του διαφωτισμού που έτσι κι αλλιώς καθορίζει, την εποχή εκείνη, την αντίληψη για τη γνώση και τη συγκρότησή της. Τόσο στα σχολεία όσο και στα μουσεία, οι κιονοστοιχίες και τα αετώματα δεν προσπαθούν να μιμηθούν αρχαίους ναούς, αλλά να υπενθυμίσουν την πίστη των ανθρώπων της γνώσης και της επιστήμης στις οικουμενικές και διαχρονικές αρχές που διέπουν την ομορφιά, την αρμονία και την ισορροπία. Από την άλλη πλευρά, οι μορφολογικές και τυπολογικές αυτές επιλογές εκφράζουν από την πρώτη ματιά το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που μουσείο και σχολείο δείχνουν στη μελέτη του παρελθόντος, επειδή τεκμηριώνουν τα όσα ισχυρίζεται κάθε ευρωπαϊκό κράτος για τη διαχρονική εθνική του ταυτότητα αντιπαρατιθέμενο με κάποιους ευρωπαίους ή «τριτοκοσμικούς» Άλλους.

Η ανάγκη έκφρασης της άμεσης σχέσης με την κλασική ελληνική αρχαιότητα, όπως είναι φυσικό, διαπιστώνεται και στα πρώτα ελληνικά μουσεία και κυρίως στο [Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο](#) της Αθήνας.¹³ «Αργοπορημένα» σε σχέση με τα ευρωπαϊκά πρότυπά τους, καθώς ιδρύθηκαν μετά τη συγκρότηση του σύγχρονου ελληνικού κράτους στα μέσα του 19ου αιώνα, και αρχαιολογικά στο σύνολό τους, είχαν κάθε λόγο να εκφράζουν με κάθε τρόπο ότι αποτελούσαν τους κατεξοχήν δικαιούχους και θεματοφύλακες της πολυτιμής, σύμφωνα με την ομόθυμη άποψη των δυτικών διανοούμενων, κληρονομιάς.¹⁴ Τα ελληνικά παραδείγματα, όμως, ήταν σαφέστερα μικρότερης κλίμακας, χωρίς επιδεικτική πολυτέλεια, με μια μορφολογική και ογκοπλαστική λιτότητα που μάλλον αντανακλά τους περιορισμένους πόρους μιας κλυδωνιζόμενης κρατικής οικονομίας παρά τη βαθύτερη κατανόηση του κλασικού μέτρου και της ανθρώπινης κλίμακας¹⁵ (Εικόνα 8.1α, β, γ). Καθόλου δε μας ξαφνιάζει η μεγάλη ομοιότητα των πρώτων αυτών μουσείων με το πρώτο κτίριο του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, τα Μαράσλεια Εκπαιδευτήρια, όπως και με τον πρότυπο τύπο κτιρίου που υιοθετείται από το ελληνικό κράτος για όλα τα σχολεία που κατασκευάζονται μέχρι τον Μεσοπόλεμο (Τσουκαλά 1998: 28-29,

Γερμανός 2006: 252) (Εικόνα 8.1δ). Τα κτίρια των μουσείων όσο και εκείνα των σχολείων διαθέτουν μνημειακά χαρακτηριστικά, για τα μέτρα των μικρών και μάλλον φτωχών ελληνικών πόλεων, και αποτελούν τοπόσημα μέσα στους υπό διαμόρφωση αστικούς ιστούς.



Εικόνα 8.1 (α) Αρχαιολογικό Μουσείο Σπάρτης, αρχιτεκτονική σύνθεση Γ. Κατσαρός (1876) (β) Αρχαιολογικό Μουσείο Αλμυρού, αρχιτεκτονική σύνθεση Αθανάσιος Γεωργιάδης (1930) (γ) Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου, αρχιτεκτονική σύνθεση Α. Αγγελίδης και Ιωάννης Σκούταρης (1909) (δ) Πρότυπο σχέδιο για την κατασκευή εξατάξιου δημοτικού σχολείου, του νομομηχανικού Δ. Καλλία (1898).

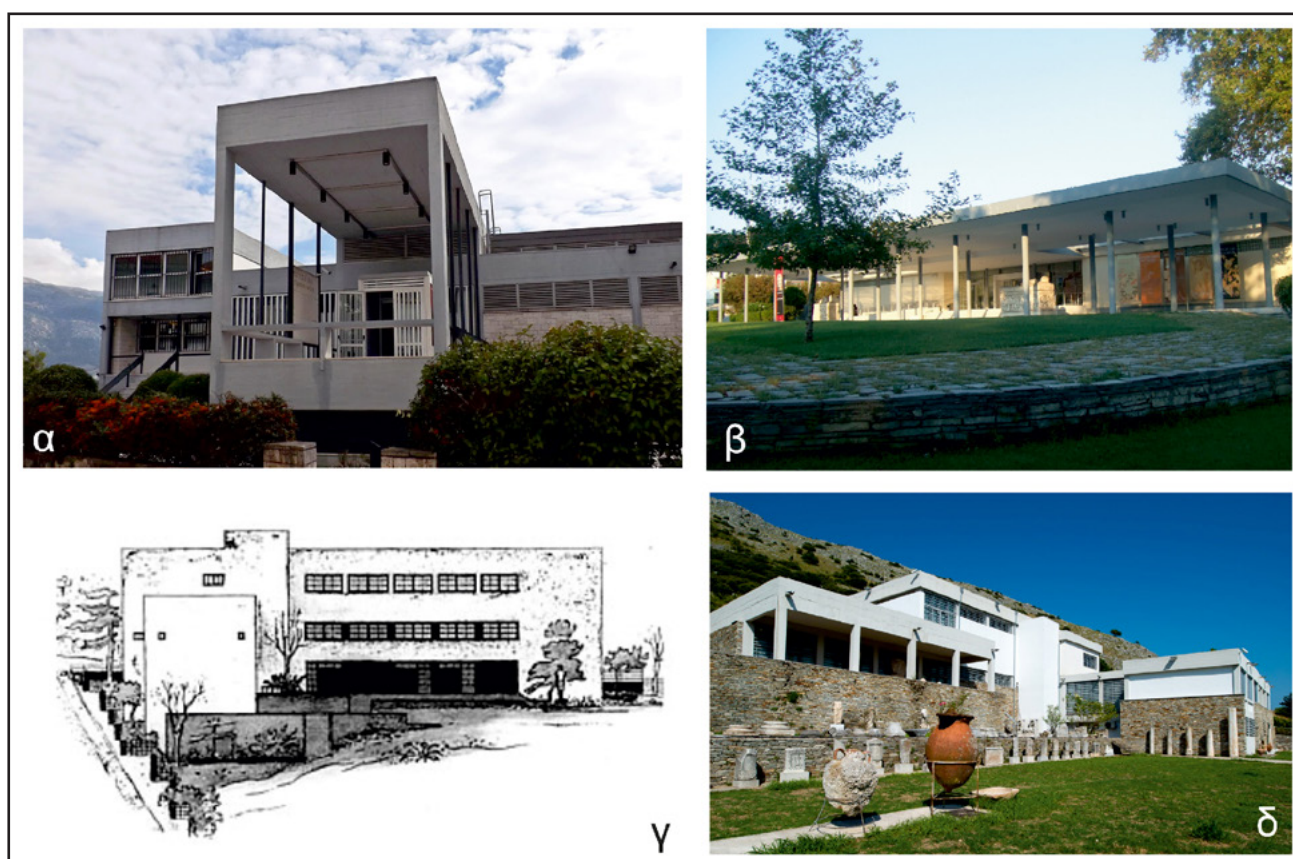
8.5 Η ρήξη με το παρελθόν

Μπαίνοντας για τα καλά στον 20ό αιώνα, η σαρωτική επικράτηση του μοντέρνου κινήματος στην αρχιτεκτονική όχι μόνο παράγει νέες φόρμες, αλλά, επιπλέον, επενδύει με νέα νοήματα και συμβολισμούς τα κτίρια που κατασκευάζονται ή εκείνα που σχεδιάζονται, αναγνωρίζονται ως πρωτοποριακά πρότυπα, αλλά μένουν στα χαρτιά. Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, μέσα στο γενικότερο πνεύμα της εποχής, που θέλει να σπάσει τους δεσμούς με το παρελθόν και αντιμετωπίζει με θρασύτατη αισιοδοξία το μέλλον, τα μουσεία, όπως και τα σχολεία, προσπαθούν να εκφράσουν στη μορφή τους ένα σύνολο νέων προτάσεων για τη νέα αισθητική, τη νέα πόλη, τη νέα παιδαγωγική. Τα σχολικά και τα μουσειακά κτίρια δεν θέλουν να μοιάζουν με κάτι άλλο, αλλά να δηλώνουν με ειλικρίνεια αυτό που συμβαίνει στο εσωτερικό τους, συνδέοντάς το, κατασκευαστικά και αντιληπτικά, με όσα διαδραματίζονται γύρω τους. Το μουσείο οφείλει να λειτουργήσει ως ένα δοχείο έργων τέχνης, αποτελώντας και το ίδιο ένα από αυτά. Και είναι γεγονός ότι ακόμη και αν κάποιος δεν έχει και μεγάλη σχέση με την τέχνη και τις εκθέσεις, σίγουρα θα κοντοσταθεί και θα εντυπωσιαστεί—θετικά ή αρνητικά δεν έχει σημασία—μπροστά στο διάφανο κτίριο που σχεδίασε ο [Mies van der Rohe για την Neue Nationalgalerie στο Βερολίνο](#) (1968), ή στη μεγαλοπρεπή σπείρα που σχεδίασε ο [Frank Lloyd Wright για το Guggenheim](#) (1959), τραυματίζοντας τον αυστηρό τετραγωνισμένο πολεοδομικό ιστό του Μανχάταν.

Στην περίοδο του μεσοπολέμου, στο πλαίσιο της διατύπωσης ενός συνόλου θεωρητικών και σχεδιαστικών προτάσεων για τη νέα αρχιτεκτονική και τη νέα πόλη, κατατίθεται το πρότυπο για το «Μουσείο της Απεριόριστης Ανάπτυξης». Περιορίζοντας το μουσείο αποκλειστικά στον εκθεσιακό του ρόλο, ο [LeCorbusier](#)¹⁶ φαντάζεται μια ευέλικτη κατασκευή που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιούμενες και

αυξανόμενες με τον χρόνο ανάγκες ενός μουσείου (1924). Η τετραγωνική σπείρα, στην οποία στηρίζεται ο σχεδιασμός, μπορεί να αναπτύσσεται αέναα, προσθέτοντας κάθε φορά ένα τμήμα με τον ελάχιστο απαιτούμενο για την έκθεση εξοπλισμό: ένα υποστύλωμα, ένα δοκάρι, ένα ταβάνι, ένα στοιχείο για ημερήσιο και ένα για νυκτερινό φωτισμό. Ο σκελετός από οπλισμένο σκυρόδεμα απαλλάσσει τους τοίχους από κάθε στατική υποχρέωση, οπότε προστίθενται ή όχι στην κατασκευή, ανάλογα με τις εκθεσιακές ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό καταλύεται η παραδοσιακή αντίληψη των «αιθουσών» του μουσείου, όσο αφορά τόσο την ισχυρή μορφολογική, όσο και την οργανωτική τους παρουσία. Το μουσείο μετατρέπεται, έτσι, σε «εκθεσιακή μηχανή». Ακολουθώντας έναν ανάλογο τρόπο σκέψης, οι αρχιτέκτονες επιδόθηκαν με ζήλο στη διατύπωση κτιριακών μορφών που να μπορούν να εκφράσουν τις νέες παιδαγωγικές προτάσεις της Maria Montessori, του John Dewey και του Ovidio Decroly. Με τα κτίρια που προτείνουν, επιχειρούν να πετάξουν όλα τα περιττά στοιχεία τα οποία αγκυρώνουν τη γνώση στο παρελθόν, να καταλύσουν τα αυστηρά όρια του μέσα και του έξω, συνδέοντας το μάθημα με τη φύση και την κοινωνία, να ανατρέψουν το αυστηρό ορθογωνικό σχήμα της δασκαλοκεντρικής αίθουσας, προτείνοντας ευμεγέθεις, ευέλικτους πολυλειτουργικούς χώρους που μπορούσαν να εξυπηρετήσουν τη δουλειά σε ομάδες.

Όλα αυτά, βέβαια, συμβαίνουν στη Δυτική Ευρώπη και τις Η.Π.Α. Στην Ελλάδα τα λίγα μουσεία που κατασκευάζονται και τα πολύ περισσότερα σχολεία¹⁷ περιορίζουν την κτιριακή ανανέωσή τους στην υιοθέτηση των αρχιτεκτονικών αρχών του μοντερνισμού¹⁸ (Εικόνα 8.2). Οι επαναστατικές παιδαγωγικές της Δύσης τολμούν να διατυπωθούν από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, αλλά καταστέλλονται βίαια από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική¹⁹. Μουσείο και σχολείο συνεχίζουν να πορεύονται τον κοινό δρόμο της προσκόλλησης στις αυστηρές παραδόσεις για τη γνώση και τη συγκρότησή της. Οι νέοι λιτοί όγκοι από οπλισμένο σκυρόδεμα συνεχίζουν να στεγάζουν τις αυστηρά δομημένες χωρικές ενότητες μιας νεωτερικής, αλλά σταθερά αρχαιολατρικής εθνοκεντρικής αφήγησης.



Εικόνα 8.2 (α) Αρχαιολογικό Μουσείο Ιωαννίνων, αρχιτεκτονική σύνθεση Άρης Κωνσταντινίδης (1966) (β) Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, αρχιτεκτονική σύνθεση Πάτροκλος Καραντινός (1962) (γ) Δημοτικό Σχολείο στα Πευκάκια, αρχιτεκτονική σύνθεση Δημήτρης Πικιώνης (1931-1932) (δ) Αρχαιολογικό Μουσείο Φιλίππων, αρχιτεκτονική σύνθεση Δ. Τριανταφυλλίδη και Δ. Φατούρος (1961).

8.6 Η μετανεωτερικότητα

Από τα μέσα του 20ού αιώνα, η αναζήτηση ενιαίων κτιριακών τύπων που να βρίσκουν ιδανική εφαρμογή σε κάθε είδος μουσείου δίνει τη θέση της στην επιδίωξη μιας μοναδικής αρχιτεκτονικής λύσης που να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητας του μουσείου. Αρχιτέκτονες και εργοδότες οραματίζονται τα κτίρια όχι μόνο ως μουσειολογικά εργαλεία, αλλά και ως μνημεία (Εικόνα 8.3). Οι πρώτοι μοιάζει να θεωρούν ότι αυτές οι απαιτήσεις των μουσειακών φορέων τούς προσφέρουν μιας πρώτης τάξης ευκαιρία να ξεδιπλώσουν τις πιο πρωτοποριακές ή προκλητικές τους ιδέες. Οι δεύτεροι πάλι, είτε ιδιωτικοί είτε δημόσιοι φορείς, προωθούν τη δημιουργία εύληπτων εμβληματικών κτιρίων, ικανών να λειτουργήσουν ως σήματα κατατεθέντα και να εκφράσουν επιδιώξεις και πολιτικές που έχουν μικρή ή και καμία σχέση με το περιεχόμενο του μουσείου. Θα πρέπει, ίσως, εδώ να επισημάνουμε ότι, αν και ορατά στους πάντες, πολλά από αυτά τα μουσεία παραμένουν ερμητικά κλειστά στον περιβάλλοντα κοινωνικό τους χώρο. Εκδηλώνουν αξιοσημείωτη εκθεσιακή εσωστρέφεια, ανάλογη με την εσωστρέφεια των εκπαιδευτηρίων που συζητούν για τη φύση και τον άνθρωπο πίσω από ψηλούς τοίχους και καγκελόφραχτα παράθυρα.



Εικόνα 8.3 (α) Milwaukee Art Museum, Quadracci Pavilion, αρχιτεκτονική σύνθεση Santiago Calatrava (2001) (β) Eli & Edythe Broad Art Museum, Michigan State University campus, αρχιτεκτονική σύνθεση Zaha Hadid (2012) (γ) Graz Kunsthaus, αρχιτεκτονική σύνθεση Colin Fournier και Peter Cook (2003) (δ) Denver Art Museum, Fredric C. Hamilton Building, αρχιτεκτονική σύνθεση Daniel Libeskind (2006).

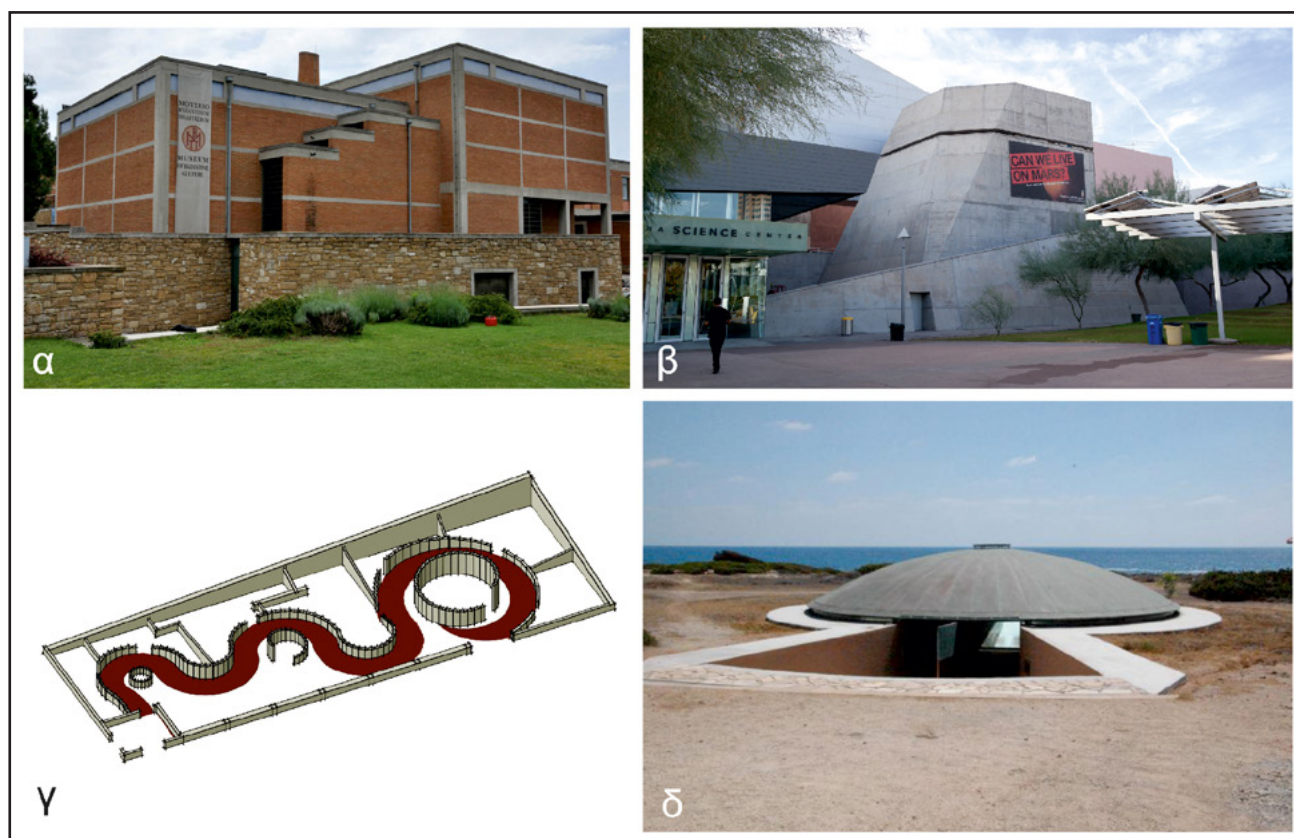
Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα όχι μόνο το κτίριο αλλά και η χωροθέτηση ενός μουσείου αποτελεί πολιτική δήλωση. Το [Centre Pompidou](#)²⁰ κατασκευάστηκε έξω από τον παραδοσιακό πολιτιστικό πυρήνα του Παρισιού και, παρά τις ποικίλες αντιδράσεις, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι ανέτρεψε την παραδοσιακή αντίληψη σχετικά με το πώς πρέπει να είναι ένα μουσειακό κτίριο, όπως ανέτρεψε και τη φυσιογνωμία της υποβαθμισμένης γειτονιάς στα σπλάχνα της οποίας «φυτεύτηκε». Μετά από την επιτυχία του εγχειρήματος δεν ξαφνιάζει κανέναν η εγκατάσταση της [Tate Modern](#) σε ένα εγκαταλελειμμένο εργοστάσιο ηλεκτρικής ενέργειας στη Νότια όχθη του Τάμεση, στο Λονδίνο.²¹ Εντάσσεται και αυτή στην πολύ διαδεδομένη πλέον τάση τα μουσεία, μαζί με άλλους οργανισμούς πολιτιστικής δράσης, να θεωρούνται παράγοντες που μπορούν να αναβαθμίσουν μια περιοχή και να αξιοποιήσουν ένα αξιόλογο κτιριακό δυναμικό που προκύπτει όταν βιομηχανικές ή άλλες αντίστοιχες χρήσεις μεταφέρονται έξω από τις πόλεις. Αν πάλι η εκτός παραδοσιακών πολιτιστικών κέντρων μετακίνηση ενός μουσείου δεν αποτελεί την πολιτική ενός δημόσιου φορέα, είναι δυνατόν να συνιστά ένα σχόλιο για την τέχνη που εκτίθεται και για τον κοινωνικό της ρόλο.²² Βλέποντας συνολικά όλα αυτά τα παραδείγματα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αντιστροφή: αντί το μουσείο ενός τόπου –μιας γειτονιάς, μιας πόλης, μιας γεωγραφικής περιοχής– να καθρεφτίζει την ταυτότητά του, να χρησιμοποιείται προκειμένου να προσδώσει στον τόπο μια νέα ταυτότητα. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα

είναι, ίσως, το [Guggenheim στο Bilbao](#), μια επένδυση, δυσανάλογη με τα δεδομένα της πόλης, που στόχευε όχι μόνο στην αναβάθμιση μιας περιθωριακής περιοχής, αλλά και στο να συμβάλει στην εναλλακτική οικονομική ανάπτυξη μιας ολόκληρης περιφέρειας που στέναζε κάτω από τις επιπτώσεις της εκτεταμένης αποβιομηχάνισης.²³

Το εγχείρημα του Guggenheim Bilbao στο σύνολό του –το ότι αποτελεί τμήμα της «αποικιοκρατικής» πολιτικής του Guggenheim της Νέας Υόρκης, η παγκοσμιοποιημένη αντίληψη που προωθεί η έκθεσή του, τα οικονομικά συμφέροντα που εξυπηρετεί και, φυσικά, το ίδιο το κτίριο του Frank Gehry στο οποίο στεγάζεται– αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα του μουσείου της μετανεωτερικότητας. Είναι γεγονός ότι στο τέλος του 20ού αιώνα παρατηρούμε το μουσειακό τοπίο σαφώς να αλλάζει. Η πανικόβλητη στροφή σε ένα εξιδανικευμένο, πολύ συχνά, παρελθόν και η έκρηξη της βιομηχανίας του ελεύθερου χρόνου κάνουν τα μουσεία ένα είδος της μόδας, τους «νέους καθεδρικούς ναούς», με αποτέλεσμα τα σχέδια για νέα μουσεία, το ένα πιο μεγάλον από το άλλο, να πολλαπλασιάζονται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς. Από την άλλη, η αμφισβήτηση κάθε γενικευμένης αλήθειας επηρεάζει και την αρχιτεκτονική έκφραση. Το νέο στυλ είναι η απουσία στυλ.

8.7 Μορφή και περιεχόμενο

Σε πολύ λίγα σύγχρονα παραδείγματα η εξωτερική μορφή δηλώνει το περιεχόμενο.²⁴ Σίγουρα όχι με τον τρόπο που οι αρχαιοπρεπείς όψεις των νεοκλασικών μουσείων, όπως η [Γλυπτοθήκη του Μονάχου](#) του Leo von Klenze (1830), αντανakλούσαν τη σχέση του μουσείου με τις κλασικές αξίες, ενώ η ισορροπημένη και συμμετρική ανάπτυξή τους εξέφραζε τον ορθολογισμό και τις νομοτελειακές ερμηνείες που κρύβονταν πίσω από την παρουσίαση των εκθεμάτων.²⁵ Μπορεί, βέβαια, οι παραπομπές στο θέμα της έκθεσης να είναι πιο έμμεσες και να αγγίζουν το επίπεδο ενός συμβολισμού που, κατά κανόνα, είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτός από τον επισκέπτη, ο οποίος χρειάζεται βοήθεια, εκτός από την ερμηνεία των εκθεμάτων, και για την ερμηνεία του κτιρίου. Ο συμβολισμός μπορεί να εμπεριέχεται σε στοιχεία της όψης,²⁶ στην ογκοπλασία,²⁷ στην ανάπτυξη της κάτοψης,²⁸ ακόμη και στη σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο²⁹ (Εικόνα 8.4). Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που το κτίριο του μουσείου, απελευθερωμένο από τις επιταγές μιας στυλιστικής αυστηρότητας, αλλά και με τις τεράστιες δυνατότητες χειρισμού των όγκων χάρη στις νέες τεχνικές δόμησης, παραπέμπει με μεγαλύτερη ή μικρότερη σαφήνεια σε κάτι που δεν έχει καμία σχέση ούτε με την έκθεση που στεγάζει ούτε με τη λειτουργία του ως μουσείου γενικότερα.³⁰ Ίσως το μόνο κοινό στοιχείο όλης αυτής της ποικιλίας να είναι η εμμονή στη μνημειαικότητα, όχι μόνο μέσα από το μέγεθος, αλλά και μέσα από τη δυνατότητα των μουσείων να προκαλούν έντονες εντυπώσεις. Μερικές φορές, μάλιστα, η πρόθεση αυτή φτάνει στα όρια της πρόκλησης και της υπερβολής.



Εικόνα 8.4 (α) Βυζαντινό Μουσείο Θεσσαλονίκης, αρχιτεκτονική σύνθεση Κυριάκος Κρόκος (1993) (β) Arizona Science Centre, αρχιτεκτονική σύνθεση Antoine Predock (1997) (γ) Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, στεγάζεται στην Αποθήκη Α του Λιμανιού της Θεσσαλονίκης, αρχιτεκτονική σύνθεση Ελί Μοδιάνο (1910), εσωτερική διαμόρφωση εκθεσιακού χώρου Νάσια Χουρμουζιάδη (2009) (δ) Αρχαιολογικό Μουσείο Μάα, Κύπρος, αρχιτεκτονική σύνθεση Andrea Bruno (1988).

Τα κτίρια των μουσείων, πολιτιστικά αντικείμενα και τα ίδια, αποτελούν το πεδίο όπου ο κάθε καλλιτέχνης αρχιτέκτονας μπορεί ελεύθερα να εκφραστεί χωρίς μορφολογικούς, τεχνικούς, πολλές φορές ούτε καν οικονομικούς, περιορισμούς.³¹ Το κτίριο του μουσείου μπορεί να συγκρούεται με την παράδοση (όπως το [Sainsbury Wing της National Gallery του Λονδίνου](#)),³² να παίζει, να ειρωνεύεται, να παριστάνει, να ανατρέπει τους φυσικούς νόμους και εν ανάγκη να αδιαφορεί για τη λειτουργία του.³³ Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το μουσείο αποτελεί μια παραδειγματική κτιριακή κατηγορία, ένα πεδίο αρχιτεκτονικής δημιουργίας όπου οι ιδέες μπαίνουν σε εφαρμογή στην πιο καθαρή τους μορφή και κάθε πρωτοποριακή τάση εκδηλώνεται με τον πιο ακραίο, ρηξικέλευθο ή ακόμη και υπερβολικό τρόπο. Τελικά, το αρχιτεκτονικό έργο τέχνης ανταγωνίζεται, συχνά με συντριπτική υπεροχή, τα έργα του ανθρώπου ή της φύσης που περιέχει.

Με όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται σαφές ότι εδώ και δεκαετίες τα κτιριακά κελύφη του μουσείου και του σχολείου σταμάτησαν την κοινή τους πορεία. Τα σχολικά κτίρια τυποποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, στοχεύοντας κυρίως στην εξορθολογισμένη εξυπηρέτηση των αυξημένων μαθητικών πληθυσμών με χαμηλό κόστος και την εξασφάλιση βασικών κανόνων υγιεινής και ασφάλειας. Οι αρχιτέκτονες τους συνειδητοποίησαν ότι δεν είναι τόσο καλλιτέχνες όσο κοινωνικοί επιστήμονες που το έργο τους αποτελεί όχι ένα εικαστικό πυροτέχνημα αλλά μια κτιστή παιδαγωγική πρόταση.³⁴ Οι πειραματισμοί τους επικεντρώθηκαν στην εσωτερική διαμόρφωση, την οποία η ογκοπλασία καλείται να εξυπηρετήσει. Αντίθετα, δεν είναι λίγα τα μουσεία που, αν και θεωρήθηκαν σταθμοί στην αρχιτεκτονική ιστορία, χαρακτηρίζονται δυσλειτουργικά από εκείνους που αναλαμβάνουν τη διοργάνωση των εκθέσεων. Οι πίνακες ταλαιπωρούνται στους καμπύλους τοίχους του Guggenheim, ενώ το διαφανές κτίριο της Neues Nationalgalerie, για να αναφερθούμε πάλι σε δυο κλασικά παραδείγματα, αναπτύσσει, για προφανείς τεχνικούς λόγους, όλους τους εκθεσιακούς χώρους στο υπόγειο.

8.8 Η εσωτερική διάρθρωση

Ακόμη όμως και αν ορισμένοι αρχιτέκτονες αδιαφορούν για την εσωτερική διαμόρφωση του μουσειακού κτιρίου,³⁵ αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο τρόπος ανάπτυξης της έκθεσης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μουσειακή δράση. Από τη στιγμή που οι συλλογές μεγάλωσαν σε όγκο και δε χωρούσαν σε ένα [cabinet des curiosités](#), μπορούμε να αρχίσουμε να μιλούμε για την ανάπτυξη της έκθεσης στον χώρο, η οποία σχετίζεται άμεσα με την αντίληψη του εκθέτη για τη σημασία, την ερμηνεία και τις σχέσεις των αντικειμένων της συλλογής. Όπως, άλλωστε, σχετίζεται και με το ποιες θα είναι οι εντυπώσεις και οι γνώσεις που θα συγκροτήσει ο επισκέπτης που θα την βιώσει.

Αν δεχτούμε την άποψη ότι κάθε μουσειακή έκθεση αφηγείται μια ιστορία (ολοκληρωμένη και συγκροτημένη ή σε αποσπάσματα), τότε αυτό που τη διαφοροποιεί από μια προφορική διήγηση, ένα γραπτό κείμενο ή μια κινηματογραφική ταινία είναι το στοιχείο ότι, αν και μπορεί να χρησιμοποιεί κατά περίπτωση ήχους, εικόνες και λόγο, αυτό που τη χαρακτηρίζει είναι ότι έχει υλική υπόσταση και κατά συνέπεια αναπτυσσόμενη δημιουργεί έναν συγκεκριμένο τρισδιάστατο χώρο. Αυτός ο εσωτερικός μουσειακός χώρος διαμορφώνεται με την τοποθέτηση των αντικειμένων της συλλογής, του εκθεσιακού εξοπλισμού και όλων των κινητών ή σταθερών κατασκευαστικών στοιχείων. Ακόμη και αν ορισμένες επιλογές της εσωτερικής οργάνωσης, που προκύπτει από τον συνδυασμό όλων αυτών των στοιχείων, μοιάζουν τυχαίες ή ότι υπαγορεύονται από καθαρά πρακτικούς λόγους, αν εξετάσουμε το τελικό αποτέλεσμα λίγο πιο προσεκτικά, διαπιστώνουμε ότι κανένας χειρισμός δεν είναι ουδέτερος και απαλλαγμένος από συνειδητές ή ασυνειδητές αξιολογήσεις και ερμηνείες. Σε ένα ανθρωπολογικό μουσείο, για παράδειγμα, η επιλογή της διαδοχής των εκθεσιακών ενοτήτων, από αίθουσα σε αίθουσα και από όροφο σε όροφο, υποβάλλει ιεραρχήσεις και υπαινίσσεται εξελικτικές γραμμές από τους «πρωτόγονους» που παρουσιάζονται στην αρχή έως τους «πολιτισμένους» ευρωπαίους που αποτελούν την κορύφωση της έκθεσης (Sandell 2005). Αντίστοιχα, στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας δεν είναι τυχαίο ότι η αίθουσα με την οποία έρχεται κατευθείαν αντιμέτωπος ο επισκέπτης παρουσιάζει τα «χρυσά των Μυκηνών», ενώ τα «ταπεινά» αντικείμενα της μυκηναϊκής περιόδου εκτίθενται σε μια πλαϊνή αίθουσα, που είναι πιθανόν να μην προσέξει κανείς.

Η διάρθρωση της μουσειακής έκθεσης προκύπτει από συγκεκριμένες αντιλήψεις, αξίες και ερμηνευτικά μοντέλα του φυσικού κόσμου και των ανθρώπινων κοινωνιών, τα οποία μεταδίδει τόσο με τα αντιληπτικά ερεθίσματα που προσφέρει, όσο και με τις πρακτικές που υποδεικνύει, και μπορούν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση τρόπων συμπεριφοράς και στη διαμόρφωση στάσεων από τον επισκέπτη. Χωρίς να θέλουμε να υπερτονίσουμε ή να φетиχοποιήσουμε την επίπτωση των χωρικών παραμέτρων στην ανθρώπινη συμπεριφορά, είναι γενικά παραδεκτό ότι αυτές δίνουν φυσική μορφή σε κοινωνικές δομές, αναπαριστούν και αναπαράγουν συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις.³⁶ Κατά συνέπεια, αν και πολύ συχνά αναζητούμε την εκπαιδευτική ποιότητα μιας έκθεσης στην επιλογή των εκτιθέμενων αντικειμένων και στο περιεχόμενο του ερμηνευτικού υλικού, δε θα πρέπει να μας ξεφεύγει το τι άρρητα υποβάλλει η χωρική ομαδοποίηση όλων αυτών, η χωρική διαδοχή των εμμέρων ενοτήτων, οι μεταξύ τους αποστάσεις, οι επιβεβλημένες πορείες κλπ. Να μη ξεχνούμε, με άλλα λόγια, ότι η διάρθρωση της έκθεσης αποτελεί πεδίο αγωγής: προτείνει έμμεσα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται σωστά για τον χώρο αυτό, αν και σε τελευταία ανάλυση ο επισκέπτης είναι εκείνος που θα αποφασίσει αν θα υπακούσει σε αυτά ή θα συγκρουσθεί μαζί τους, επιτυγχάνοντας ενδεχομένως να επιβάλει μία άλλη άποψη.

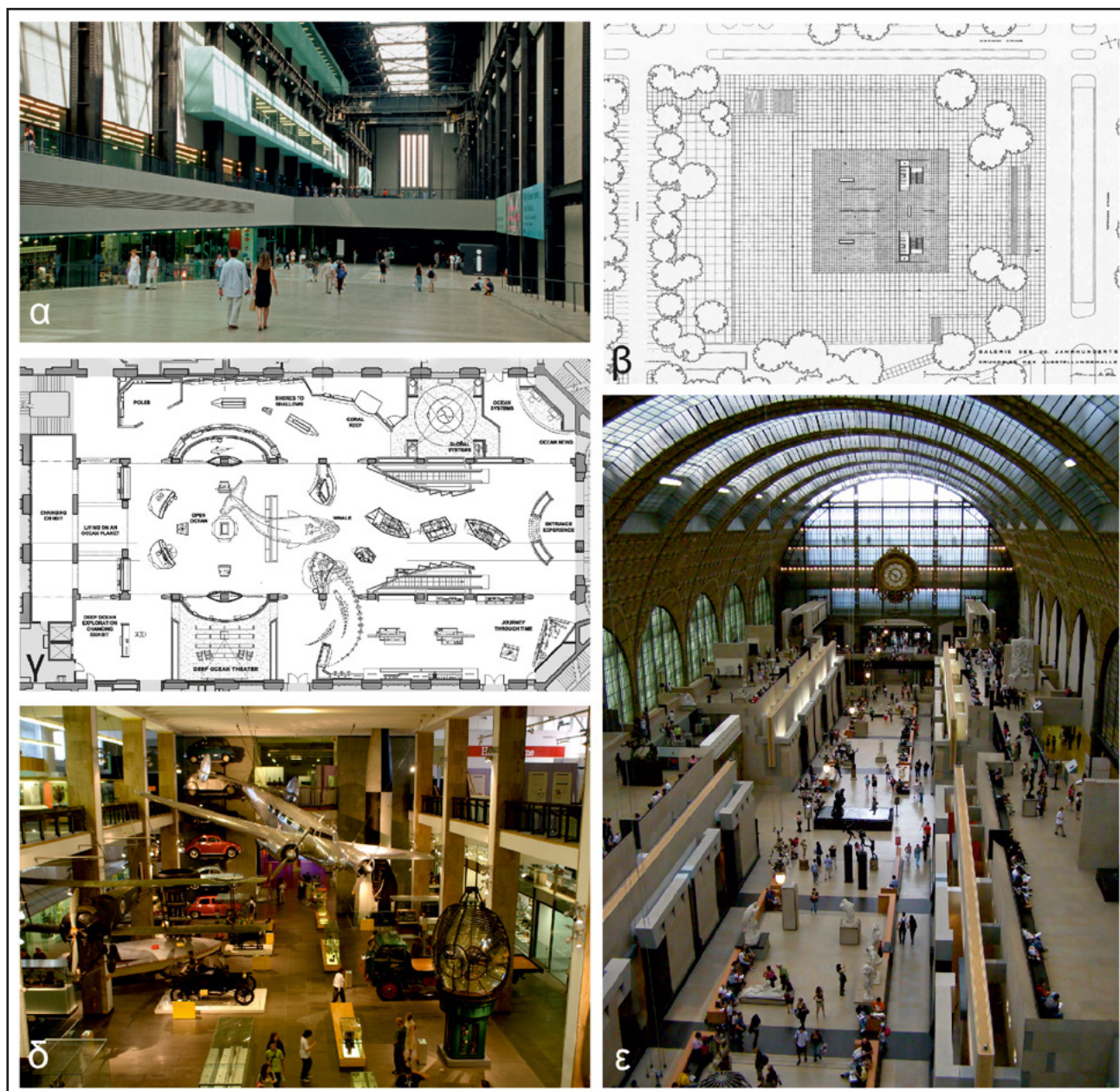
8.9 Επιτήρηση και θέαμα

Αν τα παλάτια και οι ιδιωτικές συλλογές αναγνωρίζονται ως μια κτιριακή μορφή που καθόρισε την εξέλιξη των μουσειακών χώρων, πολλοί μελετητές υπογραμμίζουν ως εξίσου σημαντική την επίδραση των ευρύχωρων κατασκευών από γυαλί και μέταλλο που δημιουργήθηκαν στα τέλη του 19ου αιώνα για να στεγάσουν τις πρώτες διεθνείς εκθέσεις. Το περίφημο [Crystal Palace](#),³⁷ και όλοι οι εκθεσιακοί χώροι που κινούνται στην ίδια λογική, αποτελεί έναν πρωτοφανή χώρο θεάματος. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Tony Bennett, το εκθεσιακό αυτό σύμπλεγμα συνδυάζει τη λογική της επιτήρησης του φουκωικού *panopticon* με εκείνη της δημιουργίας ενός πανοράματος. Δημιουργεί μια τεχνολογία θέασης που ελέγχει τους επισκέπτες, κάνοντάς τους ορατούς: μετατρέποντας και τους ίδιους σε θέαμα (Bennett 1995: 62-68). Όσα περιλαμβάνονται στον ενιαίο χώρο της έκθεσης (πρώτες ύλες, τεχνολογικά επιτεύγματα και αντικείμενα τέχνης) αποτελούν τα υλικά τεκμήρια της προόδου. Και μάλιστα μιας προόδου που συντελείται κάτω από τον συντονισμό της κεντρικής κρατικής εξουσίας, με την κινητήρια δύναμη του κεφαλαίου.

Σε αυτή τη χωροοργανωτική λογική κινήθηκαν μουσεία όπως το [South Kensington Museum](#),³⁸ που

εγκαινιάστηκε λίγα χρόνια μετά τη Μεγάλη Έκθεση, το 1857, έχοντας σαφή προσανατολισμό στην εκπαίδευση των λαϊκών μαζών. Η εκπαίδευσή τους δεν αφορούσε μόνο την (οπτική τουλάχιστον) εξοικείωση με τα χιλιάδες αντικείμενα της συλλογής αλλά και με την επιβολή συγκεκριμένων κανόνων για την κίνηση και τη συμπεριφορά, μέσα στον ενιαίο εκθεσιακό χώρο (Bennett 1995: 70 κ.εξ.). Οι υπόλοιποι επισκέπτες αποτελούσαν, δυνάμει, τους επιτηρητές αυτών των κανόνων, όπως συνέβαινε στις ενιαίες αίθουσες των αλληλοδιδασκτικών σχολείων του 19ου αιώνα. Στην περίπτωση των μουσείων, αντί για τα σχολικά βιβλία και τους άτλαντες συστηματικής παρουσίασης του φυσικού κόσμου και των ανθρώπινων επιτευγμάτων, παρατάσσονται ξύλινες ντουλάπες και γυάλινες προθήκες διατεταγμένες σε πυκνές σειρές. Μέσα σε αυτές επιδεικνύονταν τα αποθησαυρισμένα αρχαιολογικά ή εθνογραφικά αντικείμενα τακτοποιημένα σύμφωνα με τις τυπολογικές ομοιότητες, τη χρονολογική ταύτιση ή τη γεωγραφική συνάφεια. Από τα ψηλά ταβάνια κρεμούνται τα βαλσαμωμένα πουλιά, ενώ δημιουργούνται «φυσικοί» χώροι για την τοποθέτηση των μικρών και μεγάλων χερσαίων ταριχευμάτων.³⁹

Η ιδέα του ενιαίου, αδιαμόρφωτου, στην ουσία, εκθεσιακού χώρου δεν πρέπει να θεωρηθεί μια παρωχημένη μουσειακή πρακτική με ιστορική μόνο σημασία. Ανεξάρτητα από την εποχή, είναι πάντα χρήσιμη, όταν η έκθεση θέλει να υπαινιχθεί πως ό,τι περιλαμβάνει αποτελεί ένα σύνολο που δεν έχει ανάγκη, ή δεν πρέπει, να ιεραρχηθεί και να «τακτοποιηθεί» με βάση κάποιο ταξινομικό σύστημα. Ένα παρόμοιο σύνολο θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να αποτελούν τα αντικείμενα της τέχνης, αν κανείς τα αντιμετωπίσει ως αυτόνομα, με εγγενή σημασία, αποφεύγοντας να τα εντάξει σε χρονικά, γεωγραφικά ή κοινωνικά πλαίσια. Αυτόν τον χειρισμό θα μπορούσε κανείς να αποδώσει στον γιγάντιο, ουδέτερο από οποιαδήποτε συνδήλωση κάναβο που σχεδίασε για τη Neues Nationalgalerie ο Mies van der Rohe (Krauss 1996), ή στο Centre Pompidou των Renzo Piano και Richard Rogers (Τζώνος 2007: 52) (Εικόνα 8.5). Ανάλογα χαρακτηριστικά θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε και στους μεγάλους χώρους πολλών μουσείων τεχνολογίας και επιστήμης, που φιλοξενούν ένα πλήθος αυτόνομων εκθεμάτων σε έναν εσωστρεφή χώρο που δεν έχει καμία επαφή με το φυσικό περιβάλλον ή την τοπική κοινωνία· εκθέσεις, με άλλα λόγια, που αναπαράγουν στον χώρο τη λογική του black box: Η επιστήμη αναπτύσσεται με άγνωστους στον πολύ κόσμο μηχανισμούς, έξω από την κοινωνία και ανεπηρέαστη από τις ιστορικές συγκυρίες (Toon 2005, Macdonald 1998: 15). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Science Museum του Λονδίνου.

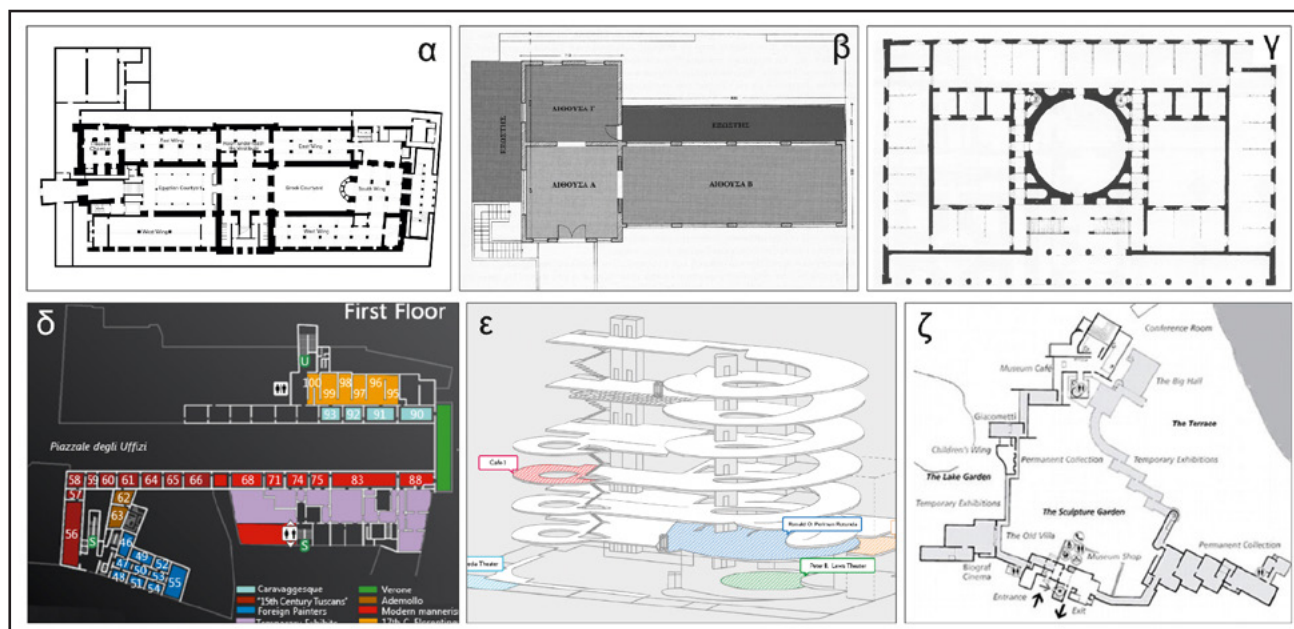


Εικόνα 8.5 (α) Tate Modern, Λονδίνο (β) Neue Nationalgalerie, Βερολίνο, κάτοψη (<http://archiveofaffinities.tumblr.com/post/8626090523/mies-van-der-rohe-neue-nationalgalerie-berlin>) (γ) Smithsonian's National Museum of Natural History, Sant Ocean Hall (http://www.mnh.si.edu/press_office/oceanHall/hall/oceanHallMap2.jpg) (δ) Science Museum, Λονδίνο (ε) Musée du Quai d'Orsay, Παρίσι.

Την πιο σύγχρονη εκδοχή του ενιαίου εκθεσιακού χώρου-θέαματος τη συναντάμε στα μουσεία σύγχρονης τέχνης του 21ου αιώνα, όπου η βασική στόχευση δεν είναι η διδασκαλία μιας συγκροτημένης ιστορίας της τέχνης. Σε αυτά αξιοποιούνται, επίσης, ενιαίοι χώροι που αναπτύσσονται, ενδεχομένως, κατά τον κατακόρυφο άξονα (όπως ο εσωτερικός χώρος της Tate Modern και ιδίως του Guggenheim Bilbao) στοχεύοντας στη διαφάνεια και το θέαμα. Η διάθεση να εκπαιδεύσουν τους επισκέπτες συγκρούεται συνεχώς με το αρχιτεκτονικό παιχνίδι του αποπροσανατολισμού και της απόσπασης της προσοχής⁴⁰ (Βλ. για παράδειγμα την εσωτερική διαμόρφωση του [Musée du Quai d'Orsay](#).⁴¹ Είναι, όμως, σαφές ότι οι ενιαίοι εκθεσιακοί χώροι δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν την πρόθεση μιας περισσότερο οργανωμένης παρουσίασης των αντικειμένων της συλλογής (Εικόνα 8.5).

8.10 Κατακερματισμός

Η βασική μονάδα ανάπτυξης μιας έκθεσης, τις περισσότερες φορές, είναι η «αίθουσα», είτε αυτή προβλέπεται από τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό είτε προκύπτει εκ των υστέρων με παρεμβάσεις των επιμελητών της έκθεσης. Αυτή η εκ πρώτης όψεως αυτονόητη χωροοργανωτική επιλογή έχει σαφείς επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν οι επισκέπτες την εκθεσιακή αφήγηση: κάθε αίθουσα αποτελεί ένα κλειστό αυτόνομο νοηματικό σύνολο. Η έκθεση, ανάλογα με τον τρόπο που αξιοποιεί τις αίθουσες, μπορεί να διαχωρίσει με αδιαπέραστα υλικά όρια τη φύση από τον άνθρωπο, τους πολιτισμούς της Ωκεανίας από εκείνους της Ευρώπης, την υψηλή τέχνη από τη λαϊκή κουλτούρα, να κόψει με το μαχαίρι το ιστορικό συνεχές σε στεγανές «περιόδους». ⁴² Μια παρόμοια πρακτική μάς θυμίζει τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ύλης σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα, σε χωριστά μαθήματα και βιβλία, όπου μια μεθοδολογική οργανωτική επιλογή ανάγεται σε αυτονόητο οικουμενικό ταξινομικό σύστημα. Η παραπάνω επισήμανση δεν σημαίνει ότι ο διαχωρισμός του μουσειακού χώρου σε επιμέρους αίθουσες οδηγεί υποχρεωτικά σε ένα συντηρητικό αφηγηματικό αποτέλεσμα. Αυτό εξαρτάται από το πώς ο επιμελητής θα διαχειριστεί τον δεδομένο χωρικό κατακερματισμό, όπως εξαρτάται και από τον τρόπο με τον οποίο οι ανεξάρτητες αυτές αίθουσες συνδέονται μεταξύ τους. ⁴³ Είναι, πάντως, γεγονός ότι στα μεγάλα (τουλάχιστον από άποψη μεγέθους) μουσεία οι επιμέρους αίθουσες παραμένουν ασύνδετες στην πορεία και στο μυαλό των επισκεπτών. Οι προτεινόμενες διαδρομές αγνοούνται, αρκετές αίθουσες παραλείπονται και οι επισκέπτες στηρίζονται στα σχεδιαγράμματα των φυλλαδίων παρά στο νήμα ενός κάποιου εκθεσιακού σεναρίου (Εικόνα 8.6).



Εικόνα 8.6 (α) *Neues Museum*, Βερολίνο, αρχιτεκτονική σύνθεση Friedrich August Stueler (1845), διάταξη αιθουσών (β) *Αρχαιολογικό Μουσείο Μεσσήνης*, οδηγίες αρχιτεκτονικού σχεδιασμού Αναστάσιος Ορλάνδος (1972), διάταξη αιθουσών (γ) *Altes Museum*, Βερολίνο, αρχιτεκτονική σύνθεση Karl Friedrich Schinkel (1830) (δ) *Galleria degli Uffizi*, Φλωρεντία, αρχική αρχιτεκτονική σύνθεση Giorgio Vasari (1560) και στη συνέχεια Alfonso Parigi & Bernardo Buontalenti (1581) (ε) *Solomon R. Guggenheim Museum*, Νέα Υόρκη, εσωτερική διαμόρφωση (ζ) *Louisiana Museum of Modern Art*, Δανία, αρχιτεκτονική σύνθεση Bo & Wohlert (πρώτη φάση 1958) κάτοψη.

Ακόμη όμως και το πιο κατατοπιστικό σχεδιάγραμμα δεν επιτρέπει στους επισκέπτες να προσεγγίσουν το άβατο των χώρων παραγωγής της έκθεσης. ⁴⁴ Λογικός διαχωρισμός και αυτός, αλλά αποτυπώνει στον χώρο και αναπαράγει τον σαφή ιεραρχικό διχασμό ανάμεσα στους ορατούς «αδαιείς» επισκέπτες και στους αόρατους εκθέτες που «γνωρίζουν».

Και ο κατακερματισμός του μουσειακού χώρου σε διακριτές ζώνες δε σταματάει εδώ: κοντά στην είσοδο τα πωλητήρια, στα σημεία με την ωραία θέα τα εστιατόρια, στα υπόγεια οι χώροι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Λογικές επιλογές που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις κινήσεις των επισκεπτών, στηρίζονται, όμως, στη βασική παραδοχή ότι αυτές οι χρήσεις είναι εξ ορισμού διαχωρισμένες. Όπως στο παραδοσιακό σχολείο, τα γραφεία των δασκάλων δεν αναμιγνύονται με τους χώρους συγκέντρωσης των μαθητών, το

διάλειμμα είναι κάτι διαφορετικό από το μάθημα, η μελέτη από την παράδοση του μαθήματος κ.ο.κ. Αν λάβει κανείς υπόψη του τις σύγχρονες αντιλήψεις για τον σχεδιασμό των χώρων εκπαίδευσης που επιδιώκουν τη ρευστότητα, την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία του σχολικού χωρικού περιβάλλοντος, χωρίς σταθερά διαχωριστικά και χωρίς απομόνωση των χρήσεων (Monahan 2002), αντιλαμβάνεται αυτό που υποστηρίζει με έμφαση η Jos Boys (2011b): ότι το απλουστευτικό δίπολο ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης, όσον αφορά τη χωρική τους έκφραση, δεν έχει και πολύ μεγάλη σημασία. Η αναζήτηση ευέλικτων υβριδικών μορφών, που να βασίζονται στο επιχείρημα ότι η συγκρότηση της γνώσης συμβαίνει σε όλη την έκταση ενός δεδομένου χώρου, παραμένει ζητούμενο και στα μουσεία.

8.11 Γραμμικές νομοτέλειες

Η παρουσίαση αντικειμένων ομαδοποιημένων με τέτοιο τρόπο που να αναδεικνύουν όχι τα κοινά τους χαρακτηριστικά αλλά τις διαφορές τους σχετίζεται άμεσα με την αναζήτηση των νόμων που διέπουν την εξέλιξη των φυσικών ή των κοινωνικών φαινομένων. Αν και μια παρόμοια αντίληψη πηγάζει από τα γενικευμένα ερμηνευτικά μοντέλα της νεωτερικότητας, αποτελεί μέχρι σήμερα, σε μεγάλο βαθμό, τη βάση μελέτης του κόσμου στα σχολικά βιβλία και στις μουσειακές εκθέσεις. Με την έννοια αυτή, στα μεγάλα νεοκλασικά μουσειακά κτίρια του 19ου αιώνα η διαμόρφωση ενός κομπολογιού διαδοχικών χώρων με καθαρή κάτοψη –είτε αυτοί αναπτύσσονται σε ένα επίμηκες κτίριο, όπως στην [Alte Pinakothek](#) του L. Von Klenze, είτε περιτρέχουν μια κεντρική επιβλητική κυκλική αίθουσα, όπως στο [Altes Museum](#) του K. F. Schinkel– δημιουργούσαν τις ιδανικές συνθήκες για την ανάπτυξη μιας γραμμικής αφήγησης για την «υψηλή» τέχνη. Αντίστοιχα, για το Henry Pitt Rivers Museum (1888), προτάθηκε μια ροτόντα για να αποτυπώσει στον χώρο τη σχέση ανάμεσα στην πρόοδο και την αλλαγή στην ανθρώπινη ιστορία: ο εσωτερικός κύκλος θα περιείχε αντικείμενα της Παλαιολιθικής, και οι υπόλοιποι διαδοχικοί κύκλοι αντικείμενα από τη Νεολιθική, την Εποχή του Χαλκού κλπ., μέχρι τον εξωτερικό κύκλο που θα αντιστοιχούσε στη σύγχρονη εποχή (Εικόνα 8.6α, β, γ, δ).

Αυτή η «galleria progressiva» (Bennett 1995: 76, 96), όμως, και πάλι δεν αποτελεί μια παρωχημένη μορφή. Συναντάται με εντελώς άλλα μορφολογικά στοιχεία σε πολύ μεταγενέστερα κτίρια, όπως στη γιγάντια σπείρα του Guggenheim της Νέας Υόρκης (Εικόνα 8.6ε), και με λιγότερες συμμετρίες και κανονικότητες, όπως στην ακανόνιστη ανάπτυξη του [Louisiana Museum of Modern Art](#), στη Δανία (Εικόνα 8.6ζ). Αποτελεί, σε κάθε περίπτωση, μια χωρική δομή που ακόμη και χωρίς την παρεμβολή οποιουδήποτε άλλου ερμηνευτικού στοιχείου υποβάλλει την έννοια της σταδιακής, ομαλής, και ενδεχομένως υποχρεωτικής, μετάβασης από μια αρχική κατάσταση σε μια άλλη πιο εξελιγμένη, από την αρχική αιτία στο τελικό αποτέλεσμα, από αυτό που προηγήθηκε σε αυτό που έπεται. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, αποτελεί μονόδρομο, όπως στην περίπτωση του [United States Holocaust Memorial Museum](#), όπου η έκθεση θέλει να οδηγήσει σε μια συγκεκριμένη πορεία τον επισκέπτη, θέτοντάς του με έντονα εξπρεσιονιστικό τρόπο ένα συγκεκριμένο ερώτημα.⁴⁵

8.12 Το εκθεσιακό σκηνικό

Ο Richard Toon (2005: 35) παρομοιάζει τη συγκρότηση του μουσειακού χώρου με μια ρώσικη μάμπουσκα: ξεκινώντας από την πολεοδομική ένταξή του στον αστικό ιστό, τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του κελύφους, την εσωτερική οργάνωση του εκθεσιακού χώρου, ως τη διαμόρφωση της χωρικής μικροκλίμακας της κάθε εκθεσιακής ενότητας. Αυτή η τελευταία έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ανθρώπους των μουσείων, καθώς αναγνωρίζεται η ιδιαίτερη σημασία που έχει τόσο στην αισθητική της έκθεσης όσο και στην άρρητη ερμηνεία των αντικειμένων της έκθεσης. Στην Glyptothek του Μονάχου τα βαθιά σκούρα χρώματα στους τοίχους και ο πλούσιος διάκοσμος στο πάτωμα και το ταβάνι, που επέλεξε ο Klenze, δεν λειτουργούσαν μόνο εξωραϊστικά, είχαν επιπλέον και διδακτικό ρόλο: απέδιδαν το πνεύμα της εποχής των εκτιθέμενων έργων και άρα αποτελούσαν, κατά κάποιο τρόπο, το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς τους (Εικόνα 8.7α).



Εικόνα 8.7 (α) *Bristol City Museum and Art Gallery* (β) *Saatchi Art Gallery, Λονδίνο* (γ) *Museu d'Història de Catalunya, Βαρκελώνη*.

Σε μια πρώτη προσέγγιση, στον αντίποδα μιας παρόμοιας φορτωμένης με διακοσμητικά στοιχεία αίθουσας θα μπορούσε να τοποθετήσει κάποιος τις γυμνές από κάθε διακοσμητικό στοιχείο και χρώμα αίθουσες αρκετών μουσείων τέχνης του 20ού αιώνα (O'Doherty 1976, Giebelhausen 2006), που ακριβώς για την ουδετερότητά τους ονομάστηκαν «λευκοί κύβου» (Εικόνα 8.7β). Σύμφωνα με αυτή την παράδοση, που ξεκίνησε με το [Museum of Modern Art της Νέας Υόρκης](#),⁴⁶ ο εσωτερικός χώρος έπρεπε να «εξαφανιστεί», ώστε οι επισκέπτες να έρθουν αντιμέτωποι με ένα «καθαρό» από συσχετισμούς και οπτικούς θορύβους έργο τέχνης. Κάτω από ένα στενά «παιδαγωγικό» πρίσμα, ένας παρόμοιος τρόπος έκθεσης θα μπορούσε να θεωρηθεί αποτυχημένος, καθώς έχει επανειλημμένα υπογραμμισθεί ότι ένα αποστειρωμένο περιβάλλον, απογυμνωμένο από αισθητηριακά ερεθίσματα, δεν συμβάλλει θετικά στη νοητική διέγερση του επισκέπτη. Οι εμπνευστές, όμως, του λευκού κύβου δεν ήθελαν την έκθεση να διδάσκει, αλλά απλώς να δίνει την ευκαιρία για ενατένιση και σκέψη. Στην πραγματικότητα, όμως, η απουσία λεκτικών και μη λεκτικών σχολίων αποτελούσε ένα σχόλιο η ίδια. Δεν προκαλούσε την κριτική αξιολόγηση των έργων από τους επισκέπτες, αντίθετα οδηγούσε σε μια συλλήβδην αποδοχή των εκτιθέμενων που καταξιώνονταν και μόνο από την έκθεσή τους στο μουσείο. Η αισθητική ουδετερότητα του χώρου δεν συνιστούσε μια ουδέτερη άποψη για την τέχνη. Αντίθετα, με έντονο τρόπο υποστήριζε την αισθητικιστική και ελιτίστικη άποψη των επιμελητών ότι το έργο τέχνης είναι α-χρονικό και διαθέτει μια εγγενή και αυτοπροσδιοριζόμενη αξία, ανεξάρτητη από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες του έξω κόσμου (Pallasmaa 2014). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, άλλωστε, ο «έξω κόσμος» έπρεπε να μείνει έξω από τον ερμητικά κλειστό χώρο του μουσείου. Παρά, λοιπόν, τις μορφολογικές διαφορές τους, τόσο ο «λευκός κύβος» όσο και οι νεοκλασικές πολυτελείς αίθουσες –σε μια σύμπνοια κτιριακού κελύφους και εκθεσιακών προθέσεων– εξυπηρέτησαν πολύ συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες.

Αντίθετα με τα μουσεία τέχνης, άλλες κατηγορίες μουσείων, όπως τα ιστορικά, τα αρχαιολογικά και τα εθνολογικά, πειραματίστηκαν αρκετά με τη χωρική ένταξη των αντικειμένων της συλλογής τους σε ένα «εκθεσιακό σκηνικό». Αυτό αποτελεί, ορισμένες φορές, μια απόπειρα αισθητικής υποστήριξης των αντικειμένων, και άλλες φορές μια απόπειρα φυσιοκρατικής ή αφαιρετικής αποκατάστασης του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου από το οποίο έχουν βίαια αποσπασθεί (Χουρμουζιάδη 2010) (Εικόνα 8.7γ). Σε κάθε περίπτωση, τα μη λεκτικά ερμηνευτικά σχόλια με τα οποία πλαισιώνονται τα αντικείμενα έχουν συχνά μεγαλύτερη ισχύ από τα προσεκτικά διατυπωμένα συνοδευτικά κείμενα. Όλοι οι χωρικοί χειρισμοί του επιμελητή της έκθεσης, ακόμη και αν δεν έχουν προκύψει συνειδητά, αντικατοπτρίζουν όχι μόνο γενικά τις απόψεις του για τον τρόπο ανάπτυξης της μουσειακής αφήγησης, αλλά και ειδικότερα τις ερμηνείες και τις αξιολογήσεις του που αναφέρονται σε κάθε ενότητα ή στοιχείο της έκθεσης. Πολύ συχνά, ιδιαίτερα στα μουσεία που δεν αξιοποιούν κατά τον σχεδιασμό των εκθέσεων τους ολοκληρωμένες ομάδες μουσειολογικής επεξεργασίας, οι επιμελητές προχωρούν στη διαμόρφωση των εκθεσιακών ενότητων κάνοντας τις επιλογές που τους φαίνονται αυτονόητες ή αισθητικά προτιμότερες ή τεχνικά λογικές. Εξαντλητικές, όμως, αναλύσεις πολλών εκθεσιακών παραδειγμάτων τις τελευταίες δεκαετίες έχουν δείξει ότι αυτές οι φαινομενικά αθώες αιτίες προωθούν συγκεκριμένες γνωστικές προσεγγίσεις.⁴⁷ Για παράδειγμα, στο αντικείμενο που βρίσκεται πιο ψηλά ή σε μεγαλύτερη απόσταση από τα όμοιά του φαίνεται ότι αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία, όπως και σε αυτό που είναι το πρώτο που αντικρίζουν οι επισκέπτες μπαίνοντας στη αίθουσα. Δύο εκθέματα που βρίσκονται πολύ κοντά αναδεικνύουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ τους, αντίθετα από άλλα δύο που τα χωρίζει, ας πούμε, ένα παράθυρο κ.ο.κ. Το πρόβλημα εντοπίζεται στις περιπτώσεις που οι επιμελητές δεν αντιλαμβάνονται τα αποτελέσματα των χειρισμών τους και η χωρική διάταξη στη μικροκλίμακά της υποσκάπτει τα όσα προσπαθούν να αφηγηθούν. Όπως, ακόμη, όταν ένας τυχαία τοποθετημένος πυροσβεστήρας, μια έξοδος κινδύνου ή μια καρέκλα ανατρέπουν τα όσα προσεκτικά διατυπώνονται σε ένα επεξηγηματικό κείμενο.

Στον αντίποδα αυτής της επισήμανσης, θα πρέπει να πούμε ότι όλα τα άρρητα σχόλια με τη μορφή χωρικών χειρισμών δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι θα εκληφθούν από τους επισκέπτες με τον ίδιο τρόπο και μάλιστα με αυτόν που έχει στον νου του ο επιμελητής. Σε μια έκθεση αναπτύσσονται χωρικές στρατηγικές, οι οποίες είναι ανίκανες να εξασφαλίσουν μια προαποφασισμένη αντίδραση· μπορούν, παρόλα αυτά, να προωθήσουν συγκεκριμένες αναγνώσεις ή να προσπαθήσουν να εμποδίσουν άλλες. Ο μουσειακός χώρος σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί το προϊόν ενός αρχιτέκτονα· αποτελεί ένα κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν που συνεχώς αναπαράγεται μέσω της χρήσης του (MacLeod 2005: 10), και τελικά η αρχιτεκτονική του μουσείου, με την έννοια όχι μόνο μιας φυσικής διάταξης δομικών στοιχείων αλλά και των κινητών εκθεσιακών διατάξεων, της οργάνωσης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων κλπ., είναι το αποτέλεσμα των δράσεων ενός αριθμού ατόμων.

8.13 Ο τύπος του επισκέπτη

Για να μιλήσουμε για τον χώρο που βιώνουν τελικά οι επισκέπτες, επομένως, δεν θα πρέπει να περιοριστούμε μόνο στα κατασκευασμένα όρια και στην τοποθέτηση των εκθεσιακών στοιχείων. Η υλοποιημένη μουσειακή αφήγηση συμπεριλαμβάνει τα κενά, τις μικρές λεπτομέρειες, τα χρώματα, τα υλικά, τις υφές, τον φωτισμό, ό,τι συνειδητά ή τυχαία έχει τοποθετηθεί μέσα στον εκθεσιακό χώρο. Όλα αυτά, με την αρμονική τους συνύπαρξη ή με τη συγκρουσιακή τους σχέση, δημιουργούν μια συγκεκριμένη ατμόσφαιρα που μπορεί να προσκαλεί ή να απωθεί τους επισκέπτες, να υποστηρίζει ή να υποσκάπτει τις προτάσεις του επιμελητή.⁴⁸ Είναι γεγονός ότι, σε αντίθεση με άλλους χώρους που έχουν παρόμοιους με τα μουσεία εκπαιδευτικούς στόχους,⁴⁹ η διαμόρφωση της εκθεσιακής μικροκλίμακας, οι μουσειογραφικές επιλογές, αυτό που με απλά λόγια λέμε «στήσιμο της έκθεσης», γίνεται τις περισσότερες φορές με μεγάλη προσοχή και φροντίδα.⁵⁰ Κατά κανόνα, όμως, αυτή η φροντίδα αφορά κυρίως το άμεσο γνωστικό περιεχόμενο (επεξηγηματικά κείμενα, υποστηρικτικό υλικό κλπ.) και σε ένα δεύτερο επίπεδο τη γενική αισθητική του χώρου. Πολύ συχνά έχουν κατηγορηθεί εκθέσεις των προηγούμενων δεκαετιών για την «κακή» αισθητική τους, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι το γενικό αισθητικό ύψος μιας μουσειακής έκθεσης συνειδητά ή ασυνείδητα αντιπαραβάλλεται με εκείνο που χαρακτηρίζει τους ιδιωτικούς και κυρίως τους δημόσιους χώρους της ίδιας εποχής. Κατά τους προηγούμενους αιώνες, τα μουσεία ήταν εκείνα που «δίδασκαν» στο κοινό την έννοια του ωραίου, του αρμονικού και του καλαίσθητου, όχι μόνο με τα έργα τέχνης που φιλοξενούσαν, αλλά και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα ενέτασσαν. Σήμερα συμβαίνει μάλλον το αντίθετο, καθώς υπάρχει ένα πλήθος άλλων δημόσιων χώρων (χώροι αναψυχής, εμπορικά καταστήματα κ.ά.) που ανανεώνονται ταχύτερα και επενδύουν περισσότερο σε χρήμα και σκέψη για τη διαμόρφωση των σύγχρονων κανόνων της αισθητικής του χώρου, οπότε είναι λογικό η επαφή με μια έκθεση που δεν είχε τη δυνατότητα να προσαρμοστεί στην αισθητική της μόδας να μας φαίνεται «άσχημη». Ακόμη όμως και αν μια τέτοια κριτική είναι με την έννοια αυτή άδικη, αποκαλύπτει ένα ουσιαστικό πρόβλημα: ότι ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε επισκέπτης βιώνει την έκθεση, η προδιάθεσή του απέναντι στα όσα απευθύνονται στο μυαλό του, επηρεάζονται από την αισθητική ταυτότητα της έκθεσης. Υποσυνείδητα πιστεύει ότι αν το εκθεσιακό περιβάλλον αποπνέει μια απαρχαιωμένη αντίληψη για το ωραίο, εξίσου απαρχαιωμένα θα είναι και τα ρητά ερμηνευτικά σχόλια. Ή αντίθετα, και ίσως αυτό να είναι πιο επικίνδυνο, ότι αν μια έκθεση έχει φρέσκια αισθητική θα στηρίζεται γενικότερα σε φρέσκιες ιδέες.

Εκείνο, που τις περισσότερες φορές όμως δεν απασχολεί, είναι το πώς κάθε μία από τις επιλογές της εκθεσιακής μικροκλίμακας και όλες μαζί ως σύνολο, είτε μας «αρέσουν» είτε όχι, υποστηρίζουν ή υποσκάπτουν τις συγκεκριμένες γνωστικές προθέσεις του μουσείου. Μπορεί να εμπνέουν ή να δημιουργούν σύγχυση, να επιβάλλονται ή να συνεργάζονται, να καλωσορίζουν ή να απωθούν, να ενσωματώνουν ή να εξαιρούν (Fleming 2005: 54). Αν θεωρήσουμε λοιπόν ότι η έκθεση είναι ένα «τρισεπίσταντο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο» (Taylor 2009: xvii), τότε θα πρέπει να έχουμε στον νου ότι η μαθησιακή διαδικασία αρχίζει από τις πρώτες εισαγωγικές σελίδες. Ο κάθε επισκέπτης, που ούτως ή άλλως φθάνει στην πόρτα του μουσείου έχοντας μια προκατασκευασμένη εικόνα για το τι θα συναντήσει, βασισμένη σε ό,τι έχει ζήσει, ακούσει, διαβάσει μέχρι εκείνη τη στιγμή, δεν είναι δύσκολο να νιώσει μικρός και ασήμαντος μόλις μπει σε έναν μεγαλοπρεπή χώρο εισόδου, με ένα απαστράπτον μαρμάρينو δάπεδο και ψηλούς κίονες που στηρίζουν έναν σφαιρικό θόλο (Εικόνα 8.8α). Οι συνειρμοί που συνδέουν μουσεία, ναούς και παλάτια⁵¹ επικρατούν, αποκλείουν τη δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν» και διαλύουν κάθε παραπομπή σε έναν χαλαρό και οικείο χώρο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μη τυπικής μάθησης που υποτίθεται είναι το μουσείο. Χωρίς να χρειάζονται οι σχετικές πινακίδες και οι επισημάνσεις του προσωπικού, ο επισκέπτης γνωρίζει, και μόνο από την αίσθηση του χώρου, ότι πρέπει να μη φωνάζει, να μην τρώει, να μην γελάει, να μην τρέχει και να δεχθεί μηχανικά ό,τι του πουν. Αντίστοιχα, σε πολλά σύγ-

χρονα παραδείγματα μουσείων, που μοιάζουν πιο πολύ με εμπορικά κέντρα ή ξενοδοχεία, γεμάτα με μεγάλα πράσινα φυτά, παχιά κόκκινα χαλιά, κελαρυστά σιντριβάνια και φύλακες με χαρούμενα χαμογελαστά πρόσωπα (Hooper-Greenhill 1992: 202), οι επισκέπτες νιώθουν χαλαρά και ευχάριστα· ίσως τόσο χαλαρά και ευχάριστα που καταναλώνουν περισσότερη ώρα στο πωλητήριο παρά στην έκθεση και καταπίνουν την εκθεσιακή ερμηνευτική πρόταση αμάσητη, μαζί με ποπ-κόρν και κόκα-κόλα (Εικόνα 8.8β). Φυσικά και οι δύο αυτές εικόνες είναι σχηματικές. Εκείνο όμως που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι η ατμόσφαιρα του μουσειακού χώρου, έτσι όπως την αντιμετωπίζει από την είσοδο ο επισκέπτης, σχετίζεται με τη συναισθηματική του διέγερση που λειτουργεί παράλληλα με την πνευματική και ορισμένες φορές πιο καθοριστικά από αυτήν.



Εικόνα 8.8 (α) Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Αθήνα, ο χώρος της εισόδου (β) Metropolitan Museum, Νέα Υόρκη, ο χώρος της εισόδου.

Υποστηρίζεται ότι ένας χώρος που στεγάζει μαθησιακές δράσεις πρέπει να εμπλέκει τον κάθε άνθρωπο ως όλον, να απευθύνεται στο σώμα, το πνεύμα και το μυαλό του: να του δημιουργεί μια αίσθηση ασφάλειας, να προκαλεί πνευματικές επεξεργασίες και να του προσφέρει ψυχολογική άνεση και συναισθηματική ευχαρίστηση. Τα μουσεία, αντίθετα με πολλούς άλλους χώρους, σχεδιάζονται συνήθως με σαφείς εκπαιδευτικούς σκοπούς και οι μουσειοπαιδαγωγοί, περισσότερο από άλλες ομάδες παιδαγωγών, έχουν ασχοληθεί με τον ρόλο της σωματοποιημένης εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης. Ένας μουσειακός χώρος οφείλει να δίνει σημασία όχι μόνο στην εκπαιδευτική διάσταση των αναπαραστατικών του επιλογών αλλά και σε εκείνη των αισθησιακών, ώστε να εμπίπτει στους χώρους που προκαλούν μια αποτελεσματική συνήχηση ανάμεσα σε σωματικές αντιδράσεις και ιδέες. Όμως τα μουσεία, σύμφωνα με την Elizabeth Ellsworth (2005: 6), αποτελούν «ανώμαλους» χώρους μάθησης, με την έννοια ότι δεν μπορούμε να τους τυποποιήσουμε, να τους κατατάξουμε και να τους αξιολογήσουμε μέσα από γενικευτικά και απλουστευτικά συστήματα κριτηρίων.

Μπορεί να λέμε, λοιπόν, ότι ως ένας χώρος που υποδέχεται επισκέπτες θα πρέπει να είναι άνετος, φωτεινός και ευχάριστος. Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις που το μουσείο δεν θέλει να μιλήσει για πράγματα φωτεινά και ευχάριστα, όπως είναι ο πόλεμος, η πείνα, η αρρώστια. Στις περιπτώσεις αυτές, μουσεία όπως το Imperial [War Museum στο Λονδίνο](#) και στο [War Museum στο Manchester](#) και το [Εβραϊκό Μουσείο στο Βερολίνο](#) ή το [Appartheid Museum στο Johannesburg](#)⁵² διαθέτουν χώρους σκοτεινούς, ασφυκτικούς, δυσάρεστους, που λειτουργούν πολύ πιο έντονα και πειστικά από ένα αναλυτικό επεξηγηματικό κείμενο ή μια φωτογραφία. Μπορεί, επίσης, να λέμε ότι οι επισκέπτες όταν μπαίνουν σε ένα μουσείο πρέπει αμέσως να αντιλαμβάνονται το προς τα πού θα πρέπει να κινηθούν και να είναι κάθε στιγμή σε θέση να βρίσκουν τον δρόμο τους. Αν όμως το μουσείο θέλει να σχολιάσει την επιστημολογική κρίση της εποχής μας, αν θέλει να υπογραμμίσει ότι η πορεία προς την αλήθεια δεν είναι ευθύγραμμη και προδιαγεγραμμένη, αν ίσως δεν υπάρχει μία και μόνη αλήθεια, μήπως τότε πρέπει να αναπτύξει την έκθεσή του σε έναν χώρο δύσκολο, δαιδαλώδη, ώστε ο επισκέπτης χαράζοντας με κόπο την προσωπική του διαδρομή, να συνθέσει παράλληλα και τη δική του ερμηνευτική πορεία;⁵³ Μπορεί, τέλος, να έχει ασκηθεί έντονη κριτική για τις αχανείς μουσειακές εκθέσεις που δοκιμάζουν την αντοχή των επισκεπτών τους, αλλά όταν οι πρωτοπόροι αμερικανοί καλλιτέχνες, ακολουθώντας το παράδειγμα του Andy Warhol, μετέφεραν τις εκθέσεις τους σε εγκαταλελειμμένα βιομηχανικά κτίρια, κατάργησαν συνειδητά τα καθίσματα, για να μεταφέρουν το μήνυμα ότι στην έκθεση δεν πηγαίνεις για να χαλαρώνεις και να απολαμβάνεις (Greeberg 1996).

Βέβαια, όσο και να παίζει ο επιμελητής με τα στοιχεία που συνθέτουν τον μουσειακό χώρο, την τελική πινελιά θα τη βάλουν οι ίδιοι οι επισκέπτες κατά τη διάρκεια της πολυαισθητηριακής περιήγησής τους. Όσο εξελίσσεται η επίσκεψη, αναδεικνύεται και η τέταρτη διάσταση του μουσειακού χώρου, η χρονική. Η μουσειακή αφήγηση, αντίθετα με μια αντίστοιχη κινηματογραφική ή κειμενική, αν και αναπτυγμένη στον χώρο, βρίσκεται από την αρχή εκεί, θα πάρει την τελική μορφή της από τον τρόπο που θα κινηθεί μέσα στον χώρο και στον χρόνο ο κάθε επισκέπτης. Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσει απέναντι στα υλικά όρια και κάτω από την επίδραση της όλης ατμόσφαιρας, η πορεία που θα ακολουθήσει το βλέμμα του, ο ρυθμός της επίσκεψης είναι αυτά που θα μετατρέψουν τον υλικό γεωμετρικό χώρο σε ένα βιωμένο, νοηματοφόρο πεδίο εμπειρίας.⁵⁴ Αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι άνθρωποι κυρίως αντιλαμβάνονται τον χώρο μέσω των κινήσεων του σώματός τους,⁵⁵ θα αντιληφθούμε ότι η επίσκεψη δεν είναι ένα σύνολο «στάσεων» του κάθε επισκέπτη, αλλά μια συνεχής κίνηση με αυξομειούμενη ταχύτητα από την είσοδο έως την έξοδο. Ο κάθε επισκέπτης κινούμενος εισχωρεί σταδιακά σε περιοχές που μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν αχαρτογράφητες στο μυαλό του και μέσω της κίνησής του συνθέτει τις διάσπαρτες «ρήσεις» των τοποθετημένων στον χώρο αντικειμένων, κειμένων, εικόνων. Κινούμενος «διαβάζει ψηλαφώντας» την έκθεση, παρεμβάλλοντας στα εκθεσιακά αφηγηματικά θραύσματα συναντήσεις με ανθρώπους και «πράγματα», καθώς και κάθε είδους προμελετημένα ή τυχαία γεγονότα.

Είναι αρκετές οι προσπάθειες που έχουν γίνει και οι μεθοδολογίες που έχουν κατά καιρούς προταθεί για να καταγραφεί η κίνηση του κάθε επισκέπτη μέσα σε έναν δεδομένο μουσειακό χώρο και το πώς αυτή μεταβάλλεται, όταν κάποια από τα χωρικά στοιχεία διαφοροποιηθούν. Τη δεκαετία του 1920 οι απόπειρες αυτές στηρίζονταν στη χρονομέτρηση και τη χαρτογράφηση της κίνησης, ενώ σήμερα αξιοποιούν εξεζητημένα θεωρητικά και ηλεκτρονικά εργαλεία.⁵⁶ Λεπτομερειακή καταγραφή της κίνησης των επισκεπτών σε διαφορετικά οργανωμένους μουσειακούς χώρους έχει δώσει ενδιαφέροντα στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο τα χωρικά δεδομένα επηρεάζουν το ποια διαδρομή ακολουθούν οι επισκέπτες, ποιες ενότητες θα επισκεφθούν, με ποια σειρά, πόσο χρόνο θα αφιερώσουν σε κάθε μία από αυτές κλπ.⁵⁷ Παρά τα ενδιαφέροντα συμπεράσματα όλων αυτών των παρατηρήσεων, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σε μεγάλο βαθμό σταματούν στην ανάλυση της συμπεριφοράς των επισκεπτών και δεν μας βοηθούν ιδιαίτερα να κατανοήσουμε τι εισέπραξαν, τι κατάλαβαν και σε τι συμπεράσματα κατέληξαν οι επισκέπτες.

8.14 Μουσεία χωρίς τοίχους

Δεν είναι ίσως μεθοδολογικά σκόπιμο να εξετάζουμε τον μουσειακό χώρο και τους τρόπους με τους οποίους αυτός ενσωματώνει τις πολιτικές των διαχειριστών, τις αντιλήψεις των επιμελητών και τις εμπειρίες των επισκεπτών του, αναπτύσσοντας τη συζήτηση μόνο εντός των φυσικών ορίων που δημιουργούν τα δομικά στοιχεία ενός μουσειακού κτιρίου. Έτσι και αλλιώς, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις κτιρίων που υπερβαίνουν τον αυστηρό διαχωρισμό του «μέσα» από το «έξω» και αξιοποιούν χώρους διαπερατούς που ενσωματώνουν το περιβάλλον τους ή/και ενσωματώνονται σε αυτό (Εικόνα 8.9α). Πολύ συχνά μάλιστα η επιλογή αυτή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ανάπτυξης της μουσειακής αφήγησης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ακόμη και σε έναν χώρο που δεν θα ορίζεται από ασφυκτικά κατασκευασμένα στοιχεία, μπορούμε να μιλήσουμε για μια μουσειακή μαθησιακή διαδικασία.⁵⁸ Με αυτή τη διευρυμένη προσέγγιση θα πρέπει να συμπεριλάβουμε στη συζήτηση τα υπαίθρια μουσεία, τα θεματικά πάρκα και τους αρχαιολογικούς χώρους. Σε όλες αυτές τις, κατά τα άλλα, πολύ διαφορετικές μεταξύ τους κατηγορίες, η καθοριστική παρέμβαση ενός περισσότερο ή λιγότερο εξουσιαστικού αρχιτέκτονα περιορίζεται σημαντικά ή απουσιάζει εντελώς. Η μουσειακή αφήγηση πλαισιώνεται, ανάλογα με την περίπτωση, από το φυσικό ή ανθρωπογενές περιβάλλον, που άλλοτε υποστηρίζει και άλλοτε υποσκάπτει και αυτό τα όσα ο επιμελητής θέλει να πει. Μπορεί ο ναός του Απόλλωνα στο Σούνιο να προβάλλεται ιδανικά στη θάλασσα του Αιγαίου, αλλά οι επισκέπτες της Ακρόπολης πιθανότατα δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις τελετουργίες του 5ου αιώνα π.Χ. με φόντο τις πολυκατοικίες της Αθήνας του 21ου αιώνα μ.Χ. Κατά τα άλλα, εφόσον πρόκειται για ένα υπαίθριο μουσείο που συγκροτείται από σύγχρονες κατασκευές, ισχύουν τα όσα σχολιάστηκαν παραπάνω για τους κλειστούς μουσειακούς χώρους (Davis 1999).



Εικόνα 8.9 (α) *Peter Dass Museum, Alstadhaug, Νορβηγία* (β) *Λαογραφικό Μουσείο Καστοριάς (Αρχοντικό Νεράντζη Αϊβάζη)* (γ) *Αρχαιολογικός Χώρος Πολιόχνης, Αθήνες*.

Τα πράγματα είναι, όμως, πιο σύνθετα αν έχουμε να κάνουμε με έναν χώρο που είχε διαμορφωθεί κατά το παρελθόν και σήμερα, εγκαταλελειμμένος από τους χρήστες του, ερειπωμένος σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσει το πεδίο για την ανάπτυξη μιας σύγχρονης μουσειακής αφήγησης. Παρότι τα υπαίθρια μουσεία θεωρήθηκαν ένας αποτελεσματικός τρόπος προστασίας αξιόλογων οικιστικών συνόλων του παρελθόντος και συγκεντρώνουν συνήθως αρκετά μεγάλο αριθμό επισκεπτών, υπάρχουν ορισμένα θεμελιώδη ζητήματα σε σχέση με τη μουσειακή αξιοποίησή τους που χρειάζονται αρκετή σκέψη. Καταρχάς, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι τα στοιχεία που συγκροτούν τον μουσειακό αυτόν χώρο ενσωματώνουν πρώτα απ' όλα τις χωροοργανωτικές, λειτουργικές ή ιδεολογικές αντιλήψεις και επιλογές των ανθρώπων του παρελθόντος. Πάνω σε αυτές διαπλέκονται τόσο οι χωρικοί και ερμηνευτικοί χειρισμοί των επιμελητών (Χουρμουζιάδη 2006: 170 κ.εξ.) όσο και οι αντίστοιχοι των σύγχρονων επισκεπτών.

Εδώ, επομένως, ο χώρος αποτελεί έκθεμα ο ίδιος και μάλιστα με τρόπο που να είναι ταυτόχρονα το αντικείμενο αλλά και το εργαλείο της ερμηνείας. Ο επισκέπτης, με άλλα λόγια, καλείται να αντιληφθεί την οργάνωση ενός αρχοντικού του 17ου αιώνα περιηγούμενος τους χώρους του (Εικόνα 8.9β) ή την πολεοδομική οργάνωση μιας ελληνιστικής πόλης περπατώντας στον χώρο ανάμεσα στα ερείπια των σπιτιών της (Εικόνα 8.9γ). Ο χώρος, όμως, αν τον προσεγγίσουμε μόνο μέσα από τα γεωμετρικά ή τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του, συνιστά απλώς ένα σύνολο από δομικά υλικά, τόσο για τους χρήστες του παρελθόντος όσο και για τους σύγχρονους επισκέπτες. Όπως ακριβώς ένα σκεύος στην προθήκη ενός κλειστού μουσείου δεν είναι «ένα σκεύος», είναι «ένα σκεύος στο μουσείο». Η διαφορά βρίσκεται στο ότι συνήθως οι επισκέπτες μπροστά στη γυάλινη προθήκη αντιλαμβάνονται αυτή τη διάκριση, συνειδητοποιούν την απόστασή τους από το εκτιθέμενο «σκεύος» και είναι περισσότερο προετοιμασμένοι να συζητήσουν την ερμηνεία του. Αντίθετα, στα υπαίθρια μουσεία η ψευδαίσθηση ότι «χρησιμοποιούν» τον χώρο όπως και οι άνθρωποι του παρελθόντος δημιουργεί μια εξοικείωση που τους εμποδίζει να αναπτύξουν περαιτέρω κριτικούς συλλογισμούς. Οι εντυπώσεις τους συνήθως κινούνται ανάμεσα στον ενθουσιασμό μπροστά στη γραφικότητα –όταν έχουμε να κάνουμε με πιο πρόσφατες καλά διατηρημένες κατασκευές– και τη ρομαντική ενατένιση των ερειπίων –όταν πρόκειται για αποσπασματικά κατάλοιπα του απώτερου παρελθόντος. Τελικά, ο ρόλος του μουσειολόγου στις περιπτώσεις αυτές, αν δεν είναι διατεθειμένος να περιοριστεί, όπως συχνά γίνεται, στη συντήρηση των κατασκευών, στον καλλωπισμό του χώρου και σε μερικές γενικόλογες πινακίδες, είναι ιδιαίτερα δύσκολος. Επειδή, από τη μια πλευρά πρέπει να ανταγωνιστεί σε ένταση τις εντυπώσεις που προκαλεί ο χώρος ο ίδιος και, από την άλλη, να αποφύγει να τον «ευνουχίσει». Εξίσου δύσκολος είναι και ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού, επειδή αυτή η αίσθηση «ταξιδιού στον χρόνο» που οι χώροι αυτοί διευκολύνουν, όταν γίνει κυρίαρχη, είναι δυνατόν να αποτελέσει την αιτία πλήρους αποπροσανατολισμού των εκπαιδευτικών στόχων ενός προγράμματος.

8.15 Ο επαυξημένος χώρος

Το ότι μπορεί –και σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως οφείλει– το μουσείο να υπερβεί τα κατασκευαστικά όρια ενός κτίσματος και να ενσωματωθεί στο περιβάλλον του δεν αποτελεί καμιά καινοτόμα ιδέα. Έχει προταθεί, εφαρμοστεί και σχολιασθεί αρκετές φορές μέχρι τώρα. Εκείνο που αποτελεί μια νέα προοπτική διεύρυνσης του μουσειακού χώρου είναι η δυνατότητα υπέρβασης των κατασκευασμένων ορίων του με την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας (Parry & Sawyer 2005). Αρκεί να φέρει κάποιος στον νου του την ψευδαίσθηση χώρου που δημιουργεί η προβολή μέρους του σύμπαντος στον θόλο ενός πλανητρίου ή η γιγαντοσκόνη μιας IMAX αίθουσας προβολής. Στη λογική αυτή έχουμε μουσεία που δημιουργούν παρόμοια περιβάλλοντα «εμβύθισης»,

όπως το Imperial War Museum North. Αλλά ακόμη και η χρήση ενός απλού υπολογιστή στο πλαίσιο μιας έκθεσης δίνει, κατά μία έννοια, τη δυνατότητα διεύρυνσης του φυσικού μουσειακού χώρου, λόγω της δραματικής αύξησης των στοιχείων που μπορούν να παρουσιαστούν στους επισκέπτες. Αν τώρα φανταστούμε ότι αυτές οι επιπλέον πληροφορίες δεν στριμώχνονται στην οθόνη ενός υπολογιστή, αλλά απλώνονται σε κάθε είδους μεγάλες επιφάνειες, σε έναν ή περισσότερους τοίχους που πλέον μετατρέπονται σε εκτεταμένες επιφάνειες διεπαφής, ο χώρος του μουσείου δεν διευρύνεται μόνο μεταφορικά, μέσω της αύξησης των πληροφοριών που παρουσιάζονται, αλλά μετατρέπεται σε έναν «επαυξημένο χώρο» (Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το [ρωσικό περίπτερο στη Biennale 2012](#))· έναν χώρο δηλαδή που τα όριά του δεν προσδιορίζονται από τους τοίχους που τον περιβάλλουν αλλά από την εμβέλεια του σήματος που μεταδίδει τις πληροφορίες (Manovich 2006). Με την είσοδο στον 21ο αιώνα, από την προσθήκη ψηφιακών μέσων μέσα στον εκθεσιακό χώρο οδηγούμαστε στην ένταξη του εκθεσιακού χώρου μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον (για παράδειγμα το Digitopolis στο Science Museum του Λονδίνου), οπότε διερευνώνται οι δυνατότητες δημιουργίας ενός υβριδικού μουσειακού χώρου που θα συνδυάζει τον πραγματικό με τον εικονικό χώρο, θέτοντας νέες προκλήσεις και στο επίπεδο του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού του.

Προβάλλοντας αυτή την ιδέα στο μέλλον, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο κάθε επισκέπτης θα έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να συγκροτεί μία μοναδική περιήγηση, αλλά επιπλέον θα έχει τη δυνατότητα να βιώσει ένα μοναδικό «χωρικό επεισόδιο», καθώς με την παρέμβασή του ο επαυξημένος χώρος –που έτσι και αλλιώς θα είναι δυναμικός και θα αλλάζει συχνά– θα μεταβάλλεται ανάλογα με τους χειρισμούς του κοινού. Αυτή η ιδέα βρίσκεται στην καρδιά της λογικής της «διάχυτης υπολογιστικής» που απασχολεί έντονα και τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών κτιρίων. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, οι σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της μάθησης μπορεί να συμβεί παντού, διατηρώντας τον οργανωμένο και συστηματικό της χαρακτήρα, αρκεί να έχει τη δυνατότητα ο μαθητής να συνδεθεί στο διαδίκτυο (Oblinger & Oblinger 2005, Johnson & Lomas 2005). Έτσι, ο Rem Koolhaas, ένας από τους σημαντικότερους αρχιτέκτονες του 21ου αιώνα, αναφερόμενος στα κτίρια μάθησης προτείνει να τα σκεφτόμαστε όχι ως ένα άθροισμα αιθουσών και άλλων βοηθητικών χώρων, αλλά ως ένα σύστημα «παρόχων χρήσης» (Boys 2011a: 61), εστιάζοντας δηλαδή στις υπηρεσίες που πρέπει να προσφέρουν. Πολλές από τις χρήσεις αυτές δε χρειάζεται να είναι πακτωμένες σε μία αίθουσα, αλλά θα μπορούσαν να τις «κατεβάζουν» προσωρινά οι χρήστες – δάσκαλοι και μαθητές. Αυτός ο χώρος είναι επί της ουσίας ρευστός, υβριδικός και συνεχώς μετασχηματίζεται με βάση τις ανάγκες μια συγκεκριμένης μαθησιακής πρόθεσης και το μουσείο μετατρέπεται σε έναν χώρο «διάχυτης μάθησης».

8.16 Ο εικονικός χώρος

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, ο «διάχυτος» μουσειακός μαθησιακός χώρος, δεν είναι απαραίτητο να συναρτάται με έναν «πραγματικό», υλικά κατασκευασμένο χώρο.⁵⁹ μπορεί απλώς να είναι ενταγμένος στο ηλεκτρονικό σύμπαν.⁶⁰ Έχουμε ήδη παραδείγματα μουσειακών χώρων που στηρίζονται αποκλειστικά στην τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας (Charitos et al. 2001, Οικονόμου 2004, Di Blas et al. 2005) και δίνουν τη δυνατότητα να περιηγηθεί κανείς, για παράδειγμα, μια πόλη της αρχαιότητας. Στην κατηγορία αυτή μπορεί κανείς να εντάξει ακόμη και έναν μουσειακό ιστότοπο, είτε αυτός δημιουργείται και λειτουργεί παράλληλα με έναν «κανονικό» μουσειακό χώρο είτε υπάρχει αυτόνομα. Σε κάθε περίπτωση, το ουσιαστικό ζητούμενο είναι το εικονικό μουσείο να μην οργανώνεται και παρουσιάζει το υλικό του με τον τρόπο που το παρουσιάζει μια παραδοσιακή μουσειακή έκθεση, κάνοντας το κοινό να το επισκέπτεται με τη λογική μιας παραδοσιακής έκθεσης: από «αίθουσα» σε «αίθουσα» και από αντικείμενο σε αντικείμενο, διαβάζοντας σύντομες «λεζάντες» με πληροφορίες. Αν, με άλλα λόγια, θέλουμε να μιλήσουμε για έναν εικονικό μουσειακό χώρο, πρέπει να τον δομήσουμε με τα κατάλληλα γι' αυτόν υλικά.

Στον εικονικό χώρο, τη μουσειακή αφήγηση τη δομεί ο κάθε επισκέπτης με τον συνδυασμό «αφηγηματικών πράξεων» (αν ο επισκέπτης δεν δράσει, η αφήγηση σταματάει) και «εξερεύνησης» (σε αντίθεση με τον φυσικό χώρο που προϋπάρχει, είναι σταθερός και ο επισκέπτης τον αντιλαμβάνεται από πριν), σε γενικές γραμμές ο εικονικός μουσειακός χώρος αποκαλύπτεται βήμα βήμα και η έκτασή του είναι άγνωστη και εν δυνάμει αενάως επεκτάσιμη (Manovich 2001: 215). Ο εικονικός χώρος στην ουσία αποτελεί έναν τρόπο διεπαφής με μια βάση δεδομένων, αλλά αποτελεί και μια πολιτιστική μορφή αυτή καθαυτή, επειδή για πρώτη φορά ο χώρος γίνεται «μέσο» και όπως τα υπόλοιπα μέσα –ο ήχος, το βίντεο, το κείμενο, η φωτογραφία– μπορεί άμεσα να μεταδοθεί, να αποθηκευτεί και να ανακληθεί, να συμπιεστεί, να αλλάξει μορφή, να προγραμματισθεί κλπ. Στον βαθμό, μάλιστα, που αξιοποιούμε πιο προηγμένες τεχνολογίες και επιφάνειες αφής, ενθαρρύνεται η ένταξη και

άλλων αισθήσεων στη μουσειακή εμπειρία (Cranny-Francis 2011, Elo 2012), με τρόπο ώστε να αυξάνονται οι μαθησιακές της δυνατότητες. Από την άλλη πλευρά, στον σχεδιασμό των εικονικών χώρων μάθησης μάς απασχολεί το πώς από τη λογική του *χώρου*, όπου απλώς συσσωρεύεται υλικό για ατομική χρήση –όπως για παράδειγμα η δυνατότητα να δει κανείς όλα τα αντικείμενα της ψηφιακής συλλογής ενός μουσείου– μετακινούμαστε στη λογική του *τόπου* ο οποίος συμπεριλαμβάνει και την κοινωνική αλληλεπίδραση, βασικό στοιχείο για την ενθάρρυνση της μάθησης (Wahlstedt et al. 2008). Παρόλα αυτά, ακόμη και στις πιο προωθημένες εφαρμογές, όπως για παράδειγμα στο περιβάλλον της Second Life (Urban et al. 2007), τα περισσότερα εικονικά μουσεία προσφέρουν στα avatar των επισκεπτών ό,τι και τα «γήινα» αδέλφια τους. Φαίνεται δηλαδή ότι δίπλα στη ραγδαία διεύρυνση των τεχνολογικών δυνατοτήτων χρειάζονται να γίνουν πολλά από τους ανθρώπους των μουσείων, ώστε να έχουμε και ανάλογη διεύρυνση στον τρόπο διαμόρφωσης της μουσειακής εμπειρίας.

8.17 Ετεροτοπίες και μη-τόποι

Θα πρέπει, κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, να επισημάνουμε και μια άλλη διεύρυνση του μουσειακού χώρου, που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες. Τα παραδοσιακά μουσεία, αν και αποτελούσαν κτίρια που καθόριζαν τη φυσιογνωμία των αστικών κέντρων, ήταν παρόλα αυτά εσωστρεφή και προσανατολισμένα αυστηρά στο ακαδημαϊκό τους έργο. Τα σύγχρονα μουσεία, αντίθετα, στον δρόμο που χάραξε το Centre Pompidou, αποτελούν πολύπλοκα συγκροτήματα με εκτεταμένους χώρους υποδοχής, αίθουσες εκδηλώσεων, βιβλιοθήκες, εστιατόρια και μαγαζιά. Σε ορισμένες περιπτώσεις συγκροτούν αυτόνομους χώρους, «ετεροτοπίες», για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Michel Foucault (1984), που λειτουργούν παράλληλα, και όχι απαραίτητα σε άμεση εξάρτηση, με το αστικό κοινωνικό τους περιβάλλον. Η αντίληψη αυτή έχει συμπαρασύρει ακόμη και μεγάλα μουσεία με μεγάλη παράδοση όπως το Λούβρο, που στηρίζεται, μεταφορικά και κυριολεκτικά, στον εκτεταμένο χώρο αναψυχής και κατανάλωσης που αναπτύχθηκε στο υπόγειό του. Το πρώτο επαναστατικό «άνοιγμα» του κοινωνικού χώρου των μουσείων, που επέτρεψε την είσοδο στους «απλούς» πολίτες, προκάλεσε επανειλημμένα επιφυλακτικά σχόλια για το αν πραγματικά διεύρυνε τον αριθμό των ατόμων που μέσω της μουσειακής εμπειρίας συμμετείχαν στη διαχείριση του πολιτισμικού αποθέματος. Ενώ δηλαδή όλοι συμφωνούν ότι το μουσείο ως κοινωνικός χώρος πρέπει να διατυπώνει τους μαθησιακούς του στόχους και να αναπτύσσει τις μαθησιακές του δραστηριότητες σε άμεση αλληλεπίδραση με την κοινωνία που το περιβάλλει,⁶¹ ενδέχεται τα «ανοίγματα» αυτά να οδηγούν απλώς στη διαμόρφωση ιδιότυπων εμπορικών κέντρων που δημιουργούν την ψευδαίσθηση ότι όποιος ψωνίζει χριστουγεννιάτικα δώρα στα καταστήματα ενός μουσείου αυτόματα έρχεται σε επαφή με τη γνώση που θέλουν να υποστηρίξουν οι εκθέσεις του, χωρίς να χρειάζεται καν να τις επισκεφθεί. Την ίδια στιγμή ο μουσειακός χώρος παραμένει ουσιαστικά έντονα διαβαθμισμένος, καθώς οι διαχειριστές της συλλογής και οι διαχειριστές των ερμηνειών που το μουσείο προωθεί, εξακολουθούν να κινούνται σε χώρους, κοινωνικούς ή φυσικούς, αθέατους και απροσπέλαστους από το κοινό.

Σήμερα αναδύονται μουσειακοί χώροι με έντονα τα χαρακτηριστικά του γιγαντισμού σε όλα τους τα επίπεδα: του μεγέθους, του κόστους, του περιεχομένου, των αξιοποιούμενων τεχνολογιών, των φιλοξενούμενων δραστηριοτήτων, των αναμενόμενων επισκεπτών. Είναι ίσως πολύ νωρίς να τους αξιολογήσουμε τελικά. Μπορούμε, όμως, να διακινδυνεύσουμε από τώρα το συμπέρασμα ότι σηματοδοτούν την οριστική μετακίνηση μιας ομάδας, τουλάχιστον, μουσείων από τη σφαίρα της ελιτίστικης κουλτούρας στη σφαίρα της μαζικής κατανάλωσης, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται. Ίσως είναι η στιγμή που στη λίστα των μη-τόπων της υπερ-νεωτερικότητας, μετά τα εμπορικά κέντρα και τα αεροδρόμια, πρέπει να προστεθούν και ορισμένα μουσεία (Auge 1995).

8.18 Επίλογος

Αν θέλουμε να συνοψίσουμε την εκπαιδευτική ποιότητα του μουσειακού χώρου, θα ήταν χρήσιμο να θυμηθούμε την «τριάδα» του Henri Lefebvre και να τη δούμε κάτω από το φως όλων όσα θίχτηκαν στις προηγούμενες παραγράφους. Καταρχήν, τα απτά δεδομένα του μουσειακού χώρου θέτουν ένα πλαίσιο που είναι δυνατόν να υποβάλει συγκεκριμένες συμπεριφορές και αντιλήψεις. Όμως σήμερα, όσο πολλαπλασιάζονται τα εντυπωσιακά μουσειακά συγκροτήματα, τόσο αναπτύσσονται δυναμικές διάλυσης και από-υλικοποίησης του μουσειακού χώρου, που θέτουν άλλα ερωτήματα ως προς το ποια είναι πλέον τα φυσικά όρια και ποιες συμπεριφορές και αντιλήψεις προωθούν. Στη συνέχεια, σε πλήθος μουσειακών χώρων διαπιστώνουμε τις προθέσεις ενσωμάτωσης συγκεκριμένων ερμηνειών του κόσμου και της ανθρώπινης ιστορίας. Το κτίριο του Daniel Libeskind για

το Εβραϊκό Μουσείο του Βερολίνου, για να αναφέρουμε ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί ένα τριδιάστατο εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της περιπέτειας του εβραϊκού γένους, που δεν έχει ανάγκη το πλούσιο εποπτικό υλικό της έκθεσης (Libeskind 1999). Όμως έχουμε πλέον καταλάβει ότι ακόμη και στα πιο επιβλητικά παρόμοια παραδείγματα, δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία ανάμεσα στις προθέσεις του σχεδιαστή και στην πραγματικότητα που βιώνει ο κάθε επισκέπτης (Lawson 2001: 225).

Επομένως, υπερβαίνοντας τις απόλυτες αναλογίες ανάμεσα στην εκπαιδευτική πρόθεση και το μαθησιακό αποτέλεσμα του μουσειακού χώρου, θα πρέπει τον αντιμετωπίσουμε ως έναν χώρο που μπορεί καλύτερα ή χειρότερα να αποτελέσει το πεδίο δυναμικής ανάπτυξης εμπειριών. Ως έναν μεταβατικό χώρο μέσα στον οποίο ο κάθε επισκέπτης αλλάζει, καθώς αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και τους άλλους, παλεύοντας με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και αντιλήψεις του. Ως έναν χώρο που είναι δυνατό να ενθαρρύνει αυτή τη ρήξη, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει την ευέλικτη σταθερότητα που έχουμε ανάγκη για να τολμήσουμε να επιτρέπουμε στους εαυτούς μας να αλλάζουν (Ellsworth 2005: 32). Άρα, ως έναν χώρο που μπορεί να κινητοποιήσει ταυτόχρονα την πρόσληψη, τη γνωστική λειτουργία, την αίσθηση, το συναίσθημα και τη φαντασία, χωρίς να είναι προαποφασισμένο τι θα προκύψει από όλα αυτά. Στόχος μιας τέτοιας χωρικής εκπαιδευτικής πρακτικής δεν είναι να αναπαραστήσει, να δομήσει ή να απεικονίσει τον κόσμο, αλλά να μας φέρει σε επαφή με ορισμένες κατασκευές στον χώρο, τις οποίες μπορούμε να διαχειριστούμε και να βγούμε ανανεωμένοι, σαν να μας έχουν προτείνει μια νέα οπτική των πραγμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Auge, M. 1995. *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*, Verso: London.
- Basu, P. 2007. "The Labyrinthine Aesthetic in Contemporary Museum Design", στο Macdonald, S. & Basu, P. (επιμ.), *Exhibition Experiments*, Blackwell Publishing: Oxford, 47-70.
- Bennett, T. 1995. *The Birth of Museum*, Routledge: London.
- Bourdieu, P. 1996. "Physical Space, Social Space and Habitus", *Rapport*, 10, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo: Oslo.
- Boys, J. 2011a. *Towards Creative Learning Spaces. Re-thinking Architecture of Post-compulsory Education*, Routledge: London.
- Boys, J. 2011b. "Where is the Theory", στο Boddington, A. & Boys, J. (επιμ.), *Re-Shaping Learning: a Critical Reader: the Future of Learning Spaces in Post-compulsory Education*, Sense Publishers: Rotterdam, 49-66.
- Bradburne, J. M. 2001. "A New Strategic Approach to the Museum and its Relationship to Society", *Museum Management and Curatorship*, Vol. 19, No. 1, 75-84.
- Careri, F. 2002. *Walkscapes. Walking as an Aesthetic Practice*, Gustavo Gili: Barcelona.
- Certeau, D. 2002. *The Practice of Everyday Life*, University of California Press: Berkeley.
- Charitos, D., Lepouras, G., Vassilakis, C., Katifori, V., Charissi, A. & Halatsi, L. 2001. "Designing a Virtual Museum within a Museum", στο *Virtual Reality, Archeology and Cultural Heritage: Proceedings of the 2001 Conference on Virtual Reality, Archeology and Cultural Heritage*, Vol. 28, No. 30, 284-284.
- Choi, Y. K. 1999. "The Morphology of Exploration and Encounter in Museum Layouts", *Environment and Planning B: Planning and Design*, Vol. 26, No. 2, 241-250.
- Cranny-Francis, A. 2011. "Semefulness: a Social Semiotics of Touch", *Social Semiotics*, Vol. 21, No. 4, 463-481.
- Davis, P. 1999. *Ecomuseum. A Sense of Place*, Leicester University Press: London.
- Di Blas, N., Gobbo, E. & Paolini, P. 2005. "3D Worlds and Cultural Heritage: Realism vs. Virtual Presence", στο *Museums and the Web 2005: Proceedings*. Archives & Museum Informatics: Vancouver, <http://www.archimuse.com/mw2005/papers/diBlas/diBlas.html> (τελευταία επίσκεψη 19/1/2015).
- Duncan, C. 1995. *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*, Routledge: London.
- Ellsworth, E. 2005. *Places of Learning. Media, Architecture, Pedagogy*, Routledge: London.
- Elo, M. 2012. "Digital Finger: Beyond Phenomenological Figures of Touch", *Journal of Aesthetics & Culture*, 4, <http://www.aestheticsandculture.net/index.php/jac/article/view/14982/19830> (τελευταία επίσκεψη 26/9/2014).

- Fleming, D. 2005. "Creative Space", στο MacLeod, S. (επιμ.), *Reshaping Museum Space. Architecture, Design, Exhibitions*, Routledge: London, 53-61.
- Foran, A. & Olson, M. 2012. "Seeking Pedagogical Places", στο Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (επιμ.), *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*, Sense Publishers: Rotterdam, 177-200.
- Foucault, M. 1984. "Des espaces autres", *Architecture /Mouvement/ Continuité*, 5, 46-49.
- Giebelhausen, M. 2006. "Museum Architecture: A Brief History", στο Macdonald, S. (επιμ.), *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing: Oxford, 223-244.
- Graetz, K. 2006. "The Psychology of Learning Environments", στο Oblinger, D. (επιμ.), *Learning Spaces*, Educause: Washington DC, 6.1-6.12.
- Greenberg, R. 1996. "The Exhibited Redistributed. A Case for Reassessing Space", στο Greenberg, R., Ferguson, B. & Nairne, S. (επιμ.), *Thinking about Exhibitions*, Routledge: London, 349-367.
- Greenberg, R., Ferguson, B. & Nairne, S. (επιμ.) 1996. *Thinking About Exhibitions*, Routledge: London.
- Greub, S. & Greub, T. (επιμ.) 2006. *Museums in the 21st Century: Concepts, Projects, Buildings*, Prestel Publishing: London.
- Hillier, B. & Tzortzi, K. 2006. "Space Syntax: The Language of Museum Space", στο Macdonald, S. (επιμ.), *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing: Oxford, 282-301.
- Johnson, C. & Lomas, C. 2005. "Design of the Learning Space. Learning and Design Principles", *Educause Review*, July/August, 16-28.
- Johnson, M. 1996. "Once upon a Sign. Relationships of Architecture and Narrative in the United States Holocaust Memorial Museum", *The Journal of Architecture*, 1, 207-225.
- Krauss, R. 1996. "Postmodernism's Museum without Walls", στο Reesa, G., Ferguson, B. & Nairne, S. (επιμ.), *Thinking about Exhibitions*, Routledge: London, 241-245.
- Lampugnani, V. M. 2006. "Insight versus Entertainment: Untimely Meditations on the Architecture of Twentieth-century Art Museums", στο Macdonald, S. (επιμ.), *A Companion to Museum Studies*, Blackwell Publishing Oxford, 245-262.
- Lawson, B. 2001. *The Language of Space*, Architectural Press: Oxford.
- LeCorbusier 1924. *Vers une architecture*, Les Editions G. Cres: Paris.
- Lefebvre, H. 1991. *The Production of Space*, Blackwell Publishing: Oxford.
- Lennon, J. J. & Foley, M. 1999. "Interpretation of the Unimaginable: The U.S. Holocaust Memorial Museum, Washington, D.C., and 'Dark Tourism'", *Journal of Travel Research*, Vol. 38, No. 1, 46-50.
- Libeskind, D. 1999. *The Jewish Museum Berlin*, Verlag der Kunst: Berlin.
- Macdonald, S. (επιμ.) 1998. *The Politics of Display. Museums, Science, Culture*, Routledge: London.
- Mack, G. 1999. *Art Museums into the 21st Century*, Birkhauser: Basel.
- MacLeod, S. 2005. "Rethinking Museum Architecture: Towards a Site-specific History of Production and Use", στο MacLeod, S. (επιμ.), *Reshaping Museum Space. Architecture, Design, Exhibitions*, Routledge: London, 9-25.
- Manovich, L. 2001. *The Language of New Media*, MIT Press: Cambridge, MA.
- Manovich, L. 2006. "The Poetics of Augmented Space", *Visual Communication*, Vol. 5, No. 2, 219-240.
- Massumi, B. 2002. *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*, Duke University Press: Durham & London.
- Monahan, T. 2002. "Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments", *Inventio*, Vol. 4, No. 1, 1-19.
- Moulis, A. 2002. "LeCorbusier, the Museum Projects and the Spiral Figured Plan", στο Takhar, J. (επιμ.), *Celebrating Chandigarh*, Mapin: Ahmedabad, 348-357.
- O'Doherty, B. 1976. *Inside the White Cube. The Ideology of the Gallery Space*, The Lapis Press: Santa Monica.
- Oblinger, D., Oblinger, J. & Lippincott, J. K. (επιμ.) 2005. *Educating the Net Generation*, Educause: Boulder.
- Ockman, J. 2004. "New Politics of the Spectacle: 'Bilbao' and the Global Imagination", στο Lasansky, D. M. & McLaren, B. (επιμ.), *Architecture and Tourism. Perception, Performance and Place*, Berg: Oxford, 227-240.
- Orr, D. 1997. "Architecture as Pedagogy II", *Conservation Biology*, Vol. 11, No. 3, 597-600.
- Pallasmaa, J. 2014. "Museum as an Embodied Experience", στο Levent, N. & Pascual-Leone, A. (επιμ.), *The Multisensory Museum. Cross-Disciplinary Perspectives on Touch, Sound, Smell, Memory and Space*, Rowman & Littlefield: Lanham, Maryland, 239-250.

- Parry, R. & Sawyer, A. 2005. "Space and the Machine. Adaptive Museums, Pervasive Technology and the New Gallery Environment", στο Macleod, S. (επιμ.), *Reshaping Museum Space. Architecture, Design, Exhibitions*, Routledge: London, 39-52.
- Pearce, S. 1992. *Museums, Objects and Collections. A Cultural Study*, Smithsonian Institution Press: London.
- Psarra, S. 2005. "Spatial Culture, Way-finding and the Educational Message. The Impact of Layout on the Spatial, Social and Educational Experiences of Visitors to Museums and Galleries", στο Macleod, S. (επιμ.), *Reshaping Museum Space. Architecture, Design, Exhibitions*, Routledge: London, 78-94.
- Rankin, E. & Schmidt, L. 2009. "The Apartheid Museum: Performing a Spatial Dialectics", *Journal of Visual Culture*, Vol. 8, No. 1, 76-102.
- Sandell, R. 2005. "Constructing and Communicating Equality. The Social Agency of Museum Space", στο MacLeod, S. (επιμ.), *Reshaping Museum Space. Architecture, Design, Exhibitions*. London: Routledge, 185-200.
- Saumarez-Smith, C. 1997. "Museums and the Metropolis", *Museum Management and Curatorship*, Vol. 15, No. 3, 259-269.
- Skolnick, L. 2005. "Towards a New Museum Architecture. Narrative and Representation", στο MacLeod, S. (επιμ.), *Reshaping Museum Space. Architecture, Design, Exhibitions*, Routledge: London, 118-130.
- Staniszewski, M. A. 2001. *The Power of Display. A History of Exhibition Installation at the Museum of Modern Art*, MIT Press: Massachusetts.
- Taylor, A. 2009. *Linking Architecture and Education. Sustainable Design for Learning Environments*, University of New Mexico Press: Albuquerque.
- Toon, R. 2005. "Black Box Science in Black Box Science Centres", στο MacLeod, S. (επιμ.), *Reshaping Museum Space. Architecture, Design, Exhibitions*, Routledge: London, 26-38.
- Tzortzi, K. 2007. "Museum Building Design and Exhibition Layout: Patterns and Interaction", στο Kubat, E. et al (επιμ.) *6th International Space Syntax Symposium* (Istanbul, 12-15 Ιουνίου 2007), ITU Faculty of Architecture: Istanbul, 072.1-072.14.
- Urban, R., Marty, P. & Twidale, M. 2007. "A Second Life for Your Museum: 3D Multi-User Virtual Environments and Museums", στο Trant, J. & Bearman, D. (επιμ.), *Museum and the Web 7*, Archives & Museum Informatics: Toronto, 1-17, <http://www.archimuse.com/mw2007/papers/urban/urban.html> (τελευταία επίσκεψη 18/1/15).
- Wahlstedt, A., Pekkola, S. & Niemelä, M. 2008. "From E-learning Space to E-learning Place", *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39, No. 6, 1020-1030.
- Wolfe, C. 2001. *Proprioception*, www.artbrain.org/proprioception (τελευταία επίσκεψη 12/1/15).

Ελληνόγλωσσες

- Γερμανός, Δ. 2006. *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Gutenberg: Αθήνα.
- Γκαζή, Α. 1999. «Η έκθεση των αρχαιοτήτων στην Ελλάδα (1829-1909)», *Αρχαιολογία*, 73, 45-53.
- Halbwachs, M. 2013. *Τα κοινωνικά πλαίσια της μνήμης*, μτφ. Ε. Ζέη, Νεφέλη: Αθήνα.
- Heidegger, M. 2008. *Κτίζειν, κατοικείν, σκέπτεσθαι*, μτφ. Γ. Ξηροπαίδης, Πλέθρον: Αθήνα.
- Κόκκου, Α. 1977. *Η μέριμνα για τις αρχαιότητες στην Ελλάδα και τα πρώτα μουσεία*, Εκδόσεις Ερμής: Αθήνα.
- Merleau-Ponty, M. 1991. *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνευμα*, μτφ. Α. Μουρίκη, Νεφέλη: Αθήνα.
- Merleau-Ponty, M. 1977. *Προοίμιο στη «Φαινομενολογία της αντίληψης»*, μτφ. Φ. Καλλίας, Έρασμος: Αθήνα.
- Οικονόμου, Μ. 2004. «Νέες τεχνολογίες και μουσεία: εργαλείο, τροχοπέδη ή συρμός; », *Περιοδικό Μουσειολογίας*, 1, 1-14.
- Τζώνος, Π. 2007. *Μουσείο και νεωτερικότητα*, Παπασωτηρίου: Αθήνα.
- Τσουκαλά, Κ. 1998. *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική*, Παρατηρητής: Θεσσαλονίκη.
- Χουρμουζιάδη, Α. 2006. *Το ελληνικό αρχαιολογικό μουσείο. Ο εκθέτης, το έκθεμα, ο επισκέπτης*, Βάνιας: Θεσσαλονίκη.
- Χουρμουζιάδη, Α. 2010. «Από το εύρημα στο έκθεμα», *Ανάσκαμμα*, 4, 109-140.
- Χουρμουζιάδη, Α. 2012. «Το σινεμά στο μουσείο; Μεθοδολογικά προβλήματα και αναγκαστικές λύσεις», στο *Θέατρο και κινηματογράφος: θεωρία και κριτική*, Έκδοση της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας: Αθήνα, 289-328.

Σημειώσεις

1. Έχει υποστηριχθεί ότι εκτός από τις γνωστές πέντε αισθήσεις, ο άνθρωπος διαθέτει και μια έκτη, την ιδιοδεκτική αίσθηση (proprioception), μέσω της οποίας αντιλαμβανόμαστε τη θέση μας σε έναν χώρο και την απόσταση από τα υπόλοιπα φυσικά σώματα (Wolfe 2001).
2. Ο M. Merleau-Ponty, ένας από τους κύριους εκπρόσωπους της φαινομενολογίας, έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τα ζητήματα των μηχανισμών πρόσληψης του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο. Ειδικότερα στο έργο του «Το μάτι και το πνεύμα» αμφισβητεί τον καρτεσιανό δυισμό που διαχωρίζει την ύλη από το πνεύμα, τον θεατή από το θεώμενο αντικείμενο και προσεγγίζει την όραση ως μια ενσώματη αλληλεπίδρασή μας με τον κόσμο (Merleau-Ponty 1977, Merleau-Ponty 1991).
3. Την επίδραση των χωρικών αυτών παραμέτρων στην ανθρώπινη διάθεση και συμπεριφορά εξετάζει η περιβαλλοντική ψυχολογία (Graetz 2006).
4. Ο γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Henri Lefebvre, στο κλασικό έργο του «Η παραγωγή του χώρου», προτείνει την προσέγγιση ενός χώρου μέσα από τρεις παραμέτρους (*χωρική τριάδα*): α. τις «χωρικές πρακτικές» που αντιστοιχούν στη φυσική σχέση ανάμεσα στις ανθρώπινες πράξεις και κινήσεις και τα φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου, β. τις «αναπαραστάσεις του χώρου», δηλαδή το συμβολικό περιεχόμενο που οι σχεδιαστές του χώρου προβάλλουν, και γ. τον «αναπαραστατικό χώρο», δηλαδή το συμβολικό περιεχόμενο που επιβάλλουν οι χρήστες ερήμην ή και ενάντια σε αυτό που έχουν εγγράψει οι σχεδιαστές (Lefebvre 1991: 33).
5. Βλ. για παράδειγμα τις απόψεις του Michel de Certeau για τη σχέση χώρου-τόπου (Certeau 2002).
6. Κάθε πρόταση αποτελεί μία μόνο απάντηση, ενώ θα μπορούσαν να προταθούν και άλλες στο ίδιο γενικό πνεύμα και πλαίσιο (MacLeod 2005).
7. Βλέπε τα κτίρια που μετατρέπονται σε μουσεία σε δεύτερη χρήση, αλλά και εκείνα που αλλάζουν τις εκθέσεις τους χωρίς να μπορούν να αλλάξουν το κτίριο.
8. Το Λούβρο στο Παρίσι αποτελούσε την επίσημη βασιλική κατοικία από τον 12ο αιώνα, μέχρι να το αντικαταστήσει με τις Βερσαλλίες ο Λουδοβίκος XIV. (Περισσότερα για την ιστορία του κτιρίου στον ιστότοπο του μουσείου: <http://www.louvre.fr>, τελευταία επίσκεψη 07/06/2015). Το τεράστιο κτιριακό σύμπλεγμα του Hermitage στην Αγία Πετρούπολη αναπτύχθηκε γύρω από τα Χειμερινά Ανάκτορα των τσάρων. (Περισσότερα για την ιστορία του κτιρίου στον ιστότοπο του μουσείου: <http://www.hermitagemuseum.org>). Τέλος, μπορεί το κτίριο που στέγαζε αρχικά το Βρετανικό Μουσείο στο Λονδίνο να μην ανήκε στη βασιλική οικογένεια, αποτελούσε όμως κι αυτό το παλάτι όπου έμενε ο Δούκας του Montagu. (Περισσότερα για το κτίριο και την ιστορία του, στον ιστότοπο του μουσείου: <http://www.britishmuseum.org>, τελευταία επίσκεψη 07/06/2015).
9. Αρχιτεκτονική σύνθεση: Simon Louis du Ry (1779).
10. Αρχιτεκτονική σύνθεση: Juan de Villanueva (1819).
11. Νεοκλασικισμός είναι ένα πολιτιστικό κίνημα που έκανε την εμφάνισή του στα μέσα του 18ου και τις αρχές του 19ου αιώνα και χαρακτηρίζεται από τη διάθεση αναβίωσης των αρχών της ελληνικής και ρωμαϊκής αρχαιότητας σε διάφορες μορφές της τέχνης.
12. Αυτό εκφράζει με τον πιο σαφή τρόπο, για παράδειγμα, η πινακίδα έξω από το Μουσείου Φυσικής Ιστορίας στη Βιέννη, που δηλώνει ότι ο αυτοκράτορας Franz Joseph I αφιερώνει το μουσείο «Στο βασίλειο της Φύσης και την εξερεύνησή του».
13. Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο στην Αθήνα χτίστηκε σε αρχιτεκτονική σύνθεση των Ludwig Lange και Παναγιώτη Κάλκου, ενώ την τελική διαμόρφωση πρόσοψης επιμελήθηκε ο Ernest Ziller (1893).
14. Για το ζήτημα της επιλογής του κτιριακού τύπου των πρώτων ελληνικών μουσείων ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από την Α. Γκαζή (1999), ενώ εκτενής αναφορά στις διαδικασίες ανέγερσης των πρώτων ελληνικών αρχαιολογικών μουσείων και ιδιαίτερα του Εθνικού γίνεται από την Α. Κόκκου (1977).
15. Τα ελληνικά μουσεία που υιοθετούν, αν και σε αρκετά απλοποιημένη μορφή, τον νεοκλασικό ρυθμό είναι τα αρχαιολογικά μουσεία της Σπάρτης, του Αλμυρού και το Αθανασάκειο του Βόλου.
16. Η πρόταση του LeCorbusier (1924) δεν υιοθετήθηκε παρά μόνο από τρία μουσεία. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι όταν ένα από αυτά, το National Museum of Western Art στο Τόκιο (1959), επεκτάθηκε το 1979, οι αρχιτέκτονες δεν αξιοποίησαν τις δυνατότητές του αενάως επεκτάσιμου προτύπου (Moulis 2002).
17. Για τη μεταπολεμική «βιομηχανική» παραγωγή σχολικών κτιρίων, βλ. Τσουκαλά (1998: 70-77) και Γερμανός (2006: 254).

18. Τα πιο ενδιαφέροντα από αρχιτεκτονική άποψη ελληνικά αρχαιολογικά μουσεία και σχολεία που κτίστηκαν από τη δεκαετία του 1930 έως και τη δεκαετία του 1960, σχεδιάζονται από μεγάλους έλληνες αρχιτέκτονες που προσαρμόζουν με δημιουργικό τρόπο τις αρχές του μοντέρνου κινήματος στο ελληνικό τοπίο. Για παράδειγμα, ο Πάτροκλος Καραντινός σχεδιάζει τα Αρχαιολογικά Μουσεία Ηρακλείου, Ολυμπίας, Θεσσαλονίκης, όπως και σχολεία στου Χαροκόπου, στο Μαρούσι και τα Ταμπούρια. Ο Άρης Κωνσταντινίδης σχεδιάζει τα Αρχαιολογικά Μουσεία Ιωαννίνων και Κομοτηνής, ενώ τα Αρχαιολογικά Μουσεία Φίλιππων και Καβάλας κατασκευάζονται σε σχέδια των Δημήτρη Φατούρου και Δημήτρη Τριανταφυλλίδη.
19. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ήταν ένα σωματείο που ιδρύθηκε το 1910 συγκεντρώνοντας πολλές σημαντικές πνευματικές προσωπικότητες της εποχής. Επιδίωκε την αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης, με την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και τη χρήση της δημοτικής γλώσσας. Αν και αρχικά φάνηκε ότι οι αρχές αυτές θα μπορούσαν να προωθηθούν μέσα από ένα πλέγμα μεταρρυθμίσεων της κυβέρνησης Βενιζέλου, το εγχείρημα προσέκρουσε στις συντηρητικές δομές της ελληνικής ακαδημαϊκής κοινότητας και του πολιτικού συστήματος, που αντιμετώπισαν εχθρικά ακόμη και στοιχειώδεις κινήσεις αστικού εκσυγχρονισμού στον χώρο της εκπαίδευσης.
20. Αρχιτεκτονική σύνθεση: Richard Rogers και Renzo Piano (1977).
21. Αρχικά το κτίριο στέγαζε το Bankside Power Station, αρχιτεκτονική σύνθεση: Sir Gilles Gilbert Scott (1947 και 1963). Η μετατροπή σε μουσείο έγινε από τους Herzog και de Meuron (1995).
22. Εκτός από τις επίσημες χωροτακτικές επιλογές, τα τελευταία χρόνια μια σειρά από καλλιτεχνικές κοοπερατίβες μετακινούνται σε παλιά βιομηχανικά κτίρια και αποθήκες στις εργατικές συνοικίες των αστικών κέντρων για να δείξουν, εκτός των άλλων, ότι απορρίπτουν την ακαδημαϊκή προσέγγιση της τέχνης και στο επίπεδο της έκθεσης (Greenberg et al. 1996).
23. Για την ανάπτυξη μέσω αρχιτεκτονικού τουρισμού στο Bilbao, βλ. το κείμενο του J. Ockman (2004). Για το φαινόμενο γενικά, βλ. το κείμενο του J. Bradburne (2001).
24. Όπως για παράδειγμα στο U.S. Holocaust Memorial and Museum Washington DC, που τόσο το εξωτερικό όσο και το εσωτερικό παραπέμπουν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, άσχετο αν η τοποθέτησή του στον αστικό ιστό, δίπλα σχεδόν στο Καπιτώλιο, δημιουργεί ένα κάποιο πρόβλημα (Johnson 1996).
25. Βλ. την αναλυτική παρουσίαση της δομής τριών αρχετυπικών νεοκλασικών παραδειγμάτων, της Γλυπτοθήκης (Μόναχο) και της Altes Pinakothek (Βερολίνο) του Leo von Klenze και του Altes Museum του Karl Friedrich Schinkel της M. Giebelhausen (2006).
26. Βλ. για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται ο Κυριάκος Κρόκος τους εμφανείς ξυλότυπους του ανεπίχριστου σκυροδέματος στο [Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού της Θεσσαλονίκης](#)
27. Βλ. για παράδειγμα την περίπτωση του Arizona Science Center που, σύμφωνα με τον αρχιτέκτονα του, μοιάζει «...με ένα φρούριο, κάπως αινιγματικό, με την έννοια ότι η εσωτερική ζωή του κτιρίου –ο κρυμμένος εσωτερικός κόσμος της επιστήμης– δεν αποκαλύπτεται εξωτερικά...» (Toon 2005).
28. Βλ. για παράδειγμα την περίπτωση του Μουσείου Κινηματογράφου της Θεσσαλονίκης, όπου ο χώρος της έκθεσης οργανώνεται πάνω σε μια γραμμή που μοιάζει με το φιλμ το οποίο ξετυλίγεται από μια μπομπίνα (Χουρμουζιάδη 2009).
29. Βλ. για παράδειγμα το μουσείο στη Μάα της Κύπρου, όπου το κτίριο ενσωματώνεται απόλυτα στη χερσόνησο του μυκηναϊκού οικισμού.
30. Το θέμα, όμως, ίσως δεν είναι στο να «αναπαριστούν» τον ρόλο τους και την αφήγηση που στεγάζουν αλλά να την «ενσωματώνουν» (Skolnick 2005).
31. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα μουσεία είναι πιο χρήσιμα για να μας πουν την ιστορία της αρχιτεκτονικής παρά την ιστορία της τέχνης (Greub & Greub 2006: 5-8)
32. Βλ. για παράδειγμα την επέκταση (Sainsbury Wing) της National Gallery στο Λονδίνο (αρχική αρχιτεκτονική σύνθεση: William Wilkins, 1838) από τους Robert Venturi και Denise Scott Brown (1991). Βλ. επίσης την ανάπτυξη της ιδέας από τον Robert Venturi, εδώ: https://www.youtube.com/watch?v=5-_hmXaWtkw (τελευταία επίσκεψη 15/07/2015) .
33. Ο Lampugniani (2006) το αποκαλεί ναρκισσισμό και το σχολιάζει αναλυτικά. Επισημαίνει, όμως, παράλληλα ότι αυτό το φαινόμενο δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της αντίληψης των αρχιτεκτόνων, αλλά και των παραγγελιών που δέχονται. Εκφράζει και αυτό μια αντίληψη της κοινωνίας για το πώς θέλει το μουσείο.
34. Η Torin Monahan (2002) χρησιμοποίησε τον όρο «built pedagogy», υποστηρίζοντας ότι ο τρόπος με τον οποίο ένας χώρος σχεδιάζεται επηρεάζει καθοριστικά τη μάθηση που συμβαίνει εντός του.
35. Υπάρχει μια αντίληψη που λέει ότι το εσωτερικό ενός μουσείου δεν πρέπει να ανταγωνίζεται την έκθεση,

- επομένως αυτό που μπορεί να διαχειριστεί ο αρχιτέκτονας όπως θέλει είναι το εξωτερικό του (Toon 2005).
36. Όλες αυτές οι σκέψεις έχουν σημαντικά επηρεαστεί από τους γάλλους μαρξιστές θεωρητικούς του χώρου και κοινωνιολόγους όπως ο Henri Lefebvre (1991). Ανθρωπολόγοι όπως ο Maurice Halbwachs (2013), επηρεασμένοι από τον Levi-Strauss, επισήμαναν το γεγονός ότι ο χώρος λειτουργεί ως ένα ιεραρχικό οργανωμένο σύστημα με εν δυνάμει συμβολικά στοιχεία. Από την άλλη, ο Pierre Bourdieu (n.d.) προσεγγίζει τον χώρο με την έννοια του *habitus* για να περιγράψει το πλέγμα των πολιτισμικών, κοινωνικών και φυσικών στοιχείων που συνθέτουν το περιβάλλον της ζωής των ανθρώπων.
 37. Το Crystal Palace ήταν ένα κτίριο από σίδηρο και γυαλί, με εμβαδόν 92.000 τ.μ. περίπου, που κατασκευάστηκε για να στεγάσει τη Μεγάλη Έκθεση του 1851, στο Hyde Park του Λονδίνου.
 38. Αποτελεί την πρώτη μορφή του πολύ γνωστού Victoria and Albert Museum του Λονδίνου.
 39. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το Musée d'Histoire Naturelle, Galerie de Zoologie, στο Παρίσι (1889).
 40. Είναι χαρακτηριστικό αυτό που λέει ο αρχιτέκτονας Jacques Herzog για την Tate Modern: «Μπορείς να μπεις στο Great Hall και να περάσεις όλη την ώρα σου εκεί χωρίς να έρθεις καθόλου σε επαφή με την έκθεση» (Mack 1999: 42).
 41. Το αρχικό κτίριο του σταθμού (Victor Laloux, 1898) μετατράπηκε σε μουσείο από τους ACT architecture group (1986), ενώ την εσωτερική διαμόρφωση επιμελήθηκε η Gae Aulenti.
 42. Επειδή πολύ συχνά η ομαδοποίηση των αντικειμένων σε μια αίθουσα γίνεται με βάση την ένταξή τους σε μια χρονολογική ενότητα, οι μελετητές χρησιμοποιούν τον όρο «period room» για τη μονάδα οργάνωσης του μουσειακού χώρου (Bennett 1995: 76, Krauss 1996).
 43. Οι επιστήμονες που ασχολούνται με τη «χωρική σύνταξη» (space syntax) έχουν διαπιστώσει τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τη συμπεριφορά του επισκέπτη η χωροθέτηση κάθε εκθεσιακής ενότητας, οι άξονες κίνησης, οι οπτικές συνδέσεις των χώρων, οι αποστάσεις που πρέπει να διανύσει ο επισκέπτης κλπ. (Psarra 2005: 82, Hillier & Tzortzi 2006, Tzortzi 2007).
 44. Στο Musée de Quai Branly επιχειρείται μια μάλλον αμήχανη ένταξη των χώρων αποθήκευσης και ταξινόμησης των αντικειμένων της συλλογής εντάσσοντάς ορισμένους ως άλλα «εκθέματα», μέσα σε γυάλινες προθήκες.
 45. Το κεντρικό «μότο» του μουσείου είναι «This Museum is not an answer, it is a question (Αυτό το μουσείο δεν είναι μια απάντηση, είναι ένα ερώτημα)» (Lennon & Foley 1999).
 46. Οι P. L. Goodwin και E. Durrell Stone σχεδίασαν για το MoMA, το 1939 έναν ενιαίο ανοιχτό χώρο που διέκοπταν μόνο οι μεπετονένιες κολώνες. Μπορούσε να χωριστεί με κινητά στοιχεία ανάλογα με τις ανάγκες της έκθεσης. Αναλυτικά οι τρόποι σχεδιασμού των εκθέσεων στο Museum of Modern Art της Νέας Υόρκης παρουσιάζονται και σχολιάζονται από τον Staniszewski (2001).
 47. Βλ. τις γενικές παρατηρήσεις της S. Pearce (1992: 136-143).
 48. Βλ. ενδεικτικά Hooper-Greenhill (1992), όπου θίγονται τα ζητήματα της συμβολής της χωρικής σύνταξης στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στόχων μιας μουσειακής έκθεσης.
 49. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι κατά κανόνα οι σχεδιαστές των χώρων μάθησης και οι εργοδότες τους κατασκευάζουν εκπαιδευτήρια με εργονομία, χωρική επάρκεια, ασφάλεια και ευχάριστο περιβάλλον, αλλά δεν θεωρούν πηγές μάθησης αυτούς καθαυτούς τους χώρους (Orr 1997, Foran & Olson 2012). Αν κάτι παρόμοιο διαπιστώνεται στα καινούργια εκπαιδευτήρια, δε χρειάζεται να σχολιάσουμε τι συμβαίνει στην περίπτωση των σχολείων που στεγάζονται σε container ή σε λυόμενα προκατασκευασμένα κτίρια.
 50. Στην Ελλάδα, μάλιστα, όπου οι απόπειρες για την κατασκευή νέων εντυπωσιακών μεγάλων μουσειακών συγκροτημάτων είναι σπάνιες, η δουλειά των μουσειοποιών στρέφεται κυρίως στην ανανέωση παλιών εκθέσεων ή στην εσωτερική διαμόρφωση κτιρίων που προϋπάρχουν.
 51. Βλ. την κλασική πλέον ανάλυση της Duncan (1995).
 52. Βλ. για το Imperial War Museum του Λονδίνου: <http://london.iwm.org.uk> (τελευταία επίσκεψη 10/08/2015), για το Apartheid Museum στο Johannesburg: <http://www.apartheidmuseum.org> (τελευταία επίσκεψη 10/08/2015) και το άρθρο των Rankin & Smith (2009).
 53. Βλ. την ενδιαφέρουσα ανάλυση του Paul Basu (2007) για τη λαβυρινθώδη αισθητική του μουσειακού χώρου.
 54. Είναι στο πνεύμα αυτού που υποστηρίζει ο Michel de Certeau για το πώς ο φυσικός χώρος (place) μετατρέπεται με τη χρήση σε τόπο (space) (Certeau 2002: 117). Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι η χρήση των όρων «χώρος» και «τόπος» στον de Certeau είναι αντίθετη από εκείνη των υπόλοιπων μελετητών.
 55. Για μια σχετική διεξοδική ανάλυση, βλ. τα κείμενα των Massumi (2002) και Careri (2002).

56. Ιδιαίτερα συστηματική και χρήσιμη είναι η έρευνα που γίνεται από την ομάδα της Space Syntax, στηριγμένη στις απόψεις που πρώτος διατύπωσε ο Bob Hillier. Για μια συνοπτική παρουσίαση των προσεγγίσεων αυτών, βλ. την πραγμάτευση των Hillier & Tzortzi (2006).
57. Βλ. ενδεικτικά το κείμενο του Choi (1997).
58. Από μια καθαρά παιδαγωγική άποψη, η έξοδος από τα αυστηρά κτιριακά όρια ενός μουσείου απελευθερώνει τους επισκέπτες/μαθητές, από τις συνειδητές ή υποσυνείδητες δεσμεύσεις για τις «σωστές» συμπεριφορές, και αφήνει τη μαθησιακή διαδικασία να αναπτυχθεί στον τόπο που ορίζει η ομάδα του δάσκαλου με τους μαθητές του (Foran & Olson 2012).
59. Για να είμαστε απολύτως ακριβείς, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κάθε τι ψηφιακό έχει και μια φυσική εκδήλωση, πχ. την οθόνη του υπολογιστή, αλλά επιπλέον σχετίζεται και με συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές και συνθήκες. Άρα δεν υπάρχουν αμιγώς εικονικοί, παρά μόνο υβριδικοί χώροι μάθησης (Monahan 2002).
60. Για τις δυνατότητες ανάπτυξης μουσειακών δράσεων μέσω του διαδικτύου, βλ. τον δικτυακό τόπο <http://www.archimuse.com> και τις ετήσιες συναντήσεις με το θέμα αυτό.
61. Για τον ευρύτερο κοινωνικό ρόλο που μπορεί να παίζει ένα μουσείο μέσα στην πόλη, βλ. Saumarez-Smith 1997 και Bradburne 2001.

Κεφάλαιο 9. Εκπαιδευτικά εργαλεία: Έντυπα και υλικά

Νίκη Νικονάνου

Σύνοψη

Το κεφάλαιο αυτό εξετάζει τα διαφορετικά εκπαιδευτικά εργαλεία που αξιοποιούνται στη μουσειακή εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικού υλικού που απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αλλά και σε παιδιά και οικογένειες που πραγματοποιούν μόνοι τους μια μουσειακή επίσκεψη. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία κατηγοριοποιούνται στην παρούσα ανάλυση ανάλογα με τον/τους χώρους όπου αυτά προβλέπεται να χρησιμοποιηθούν με βάση τον σχεδιασμό τους. Στην πρώτη κατηγορία εξετάζονται τα έντυπα και υλικά που χρησιμοποιούνται μέσα στο μουσείο, κυρίως με τη μορφή φύλλων/υλικών δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν την εξερεύνηση των εκθέσεων. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται το εκπαιδευτικό υλικό για χρήση εκτός μουσειακών χώρων με τη μορφή μετακινούμενου, δανειστικού υλικού όπως οι μουσειοσκευές. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή εκπαιδευτικών φακέλων ή αναμνηστικού υλικού το οποίο υποστηρίζει εκπαιδευτικές προσεγγίσεις τόσο μέσα όσο και έξω από τους μουσειακούς χώρους, στο σχολείο ή στο σπίτι. Η ανάλυση όλων των επιμέρους κατηγοριών γίνεται με βάση τις ομάδες στόχου και τα σενάρια χρήσης τους, ενώ παράλληλα εξετάζονται ζητήματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική στοχοθεσία και τη μορφή τους.

9.1 Εισαγωγή

Η μάθηση στο μουσείο βασίζεται στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσειακών αντικειμένων, των αυθεντικών υλικών και άυλων μαρτυριών του φυσικού κόσμου και του πολιτισμού. Στόχος είναι η διευκόλυνση ανάπτυξης μαθησιακών διαδικασιών για τη «συνάντηση» του επισκέπτη με αυτά. Η «συνάντηση» αυτή επιδιώκεται κατά κύριο λόγο με διαδικασίες άμεσης επικοινωνίας,¹ με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιούνται από εμψυχωτές και έχουν αναλυθεί εκτενώς στα προηγούμενα κεφάλαια. Παράλληλα, όμως συμπληρωματικά σε αυτές τις διαδικασίες, δημιουργούνται και διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών εργαλείων που έχουν άμεση θεματική συνάφεια με τα εκθέματα και τα περιεχόμενα του μουσείου και εμπίπτουν στον ευρύ τομέα της έμμεσης επικοινωνίας με το κοινό. Πρόκειται για πολιτιστικά εργαλεία που βοηθούν στην προσέγγιση και κατανόηση του πολιτισμού (Νάκου 2008).

Ο όρος «εκπαιδευτικά εργαλεία» χρησιμοποιείται για να προσδιορίζει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικού υλικού για χρήση μέσα και έξω από το μουσείο. Δεν περιλαμβάνει το σύνολο των ερμηνευτικών συστημάτων μιας έκθεσης/μουσείου, όπως ενημερωτικά φυλλάδια, έντυπα προσανατολισμού, υλικό προβολής, υποτιτλισμούς και εκθεσιακά κείμενα· στόχος του κεφαλαίου είναι να εστιάσει σε αυτά τα ερμηνευτικά μέσα που προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα και τα οποία σχεδιάζονται ως επί το πλείστον από τους μουσειοπαιδαγωγούς για να υπηρετήσουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική στοχοθεσία και αντίστοιχες δραστηριότητες.² Τα εκπαιδευτικά εργαλεία συνιστούν αναμφισβήτητα μια μορφή μουσειακής ερμηνείας, η οποία σε πολλές περιπτώσεις αναπαράγει το ιδεολογικό υπόβαθρο της μουσειακής/εκθεσιακής ερμηνείας, και αποτελούν εκδοχές του μουσειακού λόγου που συνδέεται άμεσα με τον ιδεολογικό προσανατολισμό του κάθε μουσειακού οργανισμού. Ωστόσο, δεν αποκλείεται ή καλύτερα θα πρέπει να επιδιώκεται ο εμπλουτισμός της μουσειακής/εκθεσιακής ερμηνείας με παράλληλες αφηγήσεις που να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των ομάδων κοινού στις οποίες απευθύνονται αλλά και με βάση τη σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική στοχοθεσία.³ Έτσι, τα εκπαιδευτικά εργαλεία μπορούν να παρέχουν δυνατότητες εμπλουτισμού της ερμηνείας, όχι μόνο τεχνικά, με διαφορετικά μέσα, αλλά και σχετικά με τα περιεχόμενα και τους τρόπους προσέγγισης των μουσειακών περιεχομένων με αποτέλεσμα να συμβάλλουν στη διεύρυνση της μουσειακής εμπειρίας. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που αξιοποιούνται στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη και θα αναλυθούν σε αυτό το κεφάλαιο είναι έντυπα ή υλικά αντικείμενα. Ωστόσο, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, όλο και αυξανόμενο είναι το ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ως μορφών έμμεσης επικοινωνίας με εκπαιδευτική στοχοθεσία στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη, οι οποίες αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία διαφοροποιούνται όχι μόνο ως προς το είδος του μέσου –έντυπα, υλικά, ψηφιακά– αλλά και με βάση μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών που αφορούν τη μορφή, τη χρήση και τους στόχους που καλούνται να υπηρετήσουν για διαφορετικές ομάδες κοινού. Ειδικότερα, τα χαρακτηριστικά των εργαλείων που καθορίζουν τον σχεδιασμό τους και αποτελούν κριτήρια ανάλυσής τους είναι τα παρακάτω:

- *Ομάδα Στόχου*: Κάθε εκπαιδευτικό εργαλείο σχεδιάζεται για να απευθυνθεί σε μια συγκεκριμένη ομάδα στόχου. Με βάση την ανάλυσή της προσδιορίζονται η μορφή (λεκτική και οπτική), τα περιεχόμενα (εύρος και είδος πληροφόρησης), οι νοητικές ή/και πρακτικές δραστηριότητες που επιδιώκονται αλλά και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που υπηρετούνται· αν απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, παιδιά και οικογένειες, έφηβους και ενήλικες επισκέπτες· αν χρησιμοποιούνται από μεμονωμένους επισκέπτες ή οργανωμένες ομάδες.
- *Σενάριο χρήσης*: Το σενάριο χρήσης προσδιορίζεται με βάση δύο παραμέτρους: α. τον χώρο όπου χρησιμοποιούνται τα εργαλεία και β. τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες στοχεύουν. Σε ό,τι αφορά τον χώρο, τα εκπαιδευτικά εργαλεία χρησιμοποιούνται εντός μουσείου/έκθεσης ή εκτός (π.χ. σχολικές τάξεις, πολιτιστικούς χώρους, κατ' οίκον) ή και στα δύο.
Σε σχέση με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες στοχεύουν, τα εκπαιδευτικά εργαλεία διακρίνονται:
 - α. σε αυτά που λειτουργούν αυτόνομα, δηλαδή χωρίς τη μεσολάβηση εμπνευστών, είτε για να υποστηρίξουν τους επισκέπτες στην εξερεύνηση και προσέγγιση των μουσειακών εκθεμάτων, αφηγημάτων και μηνυμάτων, είτε για να λειτουργήσουν ως αναμνηστικό μιας επίσκεψης.
 - β. σε αυτά που εντάσσονται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών διαδικασιών άμεσης επικοινωνίας (π.χ. εκπαιδευτικά προγράμματα), τις οποίες υποστηρίζουν και συμπληρώνουν, όπως φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων,⁴ εποπτικό υλικό, αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων κλπ. Τέλος, αναφορικά με τα σενάρια χρήσης, τα εκπαιδευτικά εργαλεία παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία ως προς τις δραστηριότητες που προωθούν ατομικά ή ομαδικά: από την απλή ενημέρωση και πληροφόρηση, μέχρι δραστηριότητες όπως έρευνα, έκφραση σκέψεων και ερμηνειών, δημιουργική έκφραση κλπ., ανάλογα με την εκάστοτε παιδαγωγική στοχοθεσία.
- *Παιδαγωγική στοχοθεσία*: Όπως αναφέρει ο Wertsch για τα πολιτισμικά εργαλεία γενικότερα (1991 στο Νάκου 2008), αυτά συνδέονται με τη δύναμη και την εξουσία, δεν είναι ουδέτερα, και η χρήση τους συνεπάγεται την εφαρμογή ισχύος και εξουσίας σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Επομένως ιδιαίτερα σημαντική είναι η παιδαγωγική στοχοθεσία που καλούνται να υπηρετήσουν, καθώς συνδέεται άρρηκτα και με το ιδεολογικό τους υπόβαθρο. Σημαντικές θεωρούνται, σύμφωνα με τις σύγχρονες μουσειοπαιδαγωγικές θεωρίες, οι δυνατότητες που αυτά προσφέρουν για προσέγγιση μουσειακών αντικειμένων/περιεχομένων μέσα από την προώθηση προσωπικών ερμηνειών και της προσωπικής δημιουργικής έκφρασης από τους επισκέπτες, καθώς και γενικότερα για ανάδειξη του μουσείου ως χώρου μη τυπικής μάθησης. Ειδικότερα, σημαντικό είναι να προωθούν την κριτική σκέψη και τον διάλογο, να βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης και προσέγγισης του μουσειακού περιεχομένου και να επιτρέπουν τη δόμηση εναλλακτικών ερμηνειών ως αντίβαρο στην παθητική κατανάλωση της μιας μοναδικής αφήγησης, που συχνά χαρακτηρίζει τις επίσημες αφηγήσεις των μουσείων. Τα εργαλεία θα πρέπει να προσφέρουν δυνατότητες για ψυχαγωγικές, ενδιαφέρουσες διερευνητικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, να ανατροφοδοτούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, να προκαλούν ερωτήματα, να αφήνουν χώρο σε αβεβαιότητες και υποθέσεις, να δημιουργούν διασυνδέσεις με την πραγματικότητα των επισκεπτών, να εξασκούν σύνθετες ικανότητες για την προσέγγιση και κατανόηση του κόσμου (Νάκου 2008). Σε αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να βοηθήσει ο προσανατολισμός του σχεδιασμού και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εργαλείων στο μοντέλο των Generic Learning Outcomes (Hooper-Greenhill 2007, Mergen 2013, Veldhuizen 2013). Η στοχοθεσία δηλαδή δεν θα πρέπει να εξαντλείται στην παροχή γνώσεων και κατανόησης, αλλά να περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλαγές σε νοοτροπίες, αξίες, πρόκληση ψυχαγωγίας, έμπνευσης, δημιουργικότητας, καθώς και αλλαγές σε στάσεις και τρόπους δράσης (βλ. [Κεφ. 2](#)). Η ποικιλία και εναλλαγή στις μεθοδολογικές επιλογές των εκπαιδευτικών εργαλείων μπορεί να βοηθήσουν σε αυτήν την κατεύθυνση.
- *Μορφή*: Η κατηγορία αυτή αναφέρεται σε στοιχεία του αισθητικού και γραφιστικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών εργαλείων. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία μπορεί να έχουν έντυπη μορφή, όπως ενημερωτικά φυλλάδια, φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων, παιδικά εικονογραφημένα βιβλία και κατάλογοι, σχέδια, φωτογραφίες ή να είναι πραγματικά αντικείμενα, αντίγραφα εκθεμάτων κλπ. Η επιλογή της μορφής σχετίζεται τόσο με την ομάδα στόχου, όσο και με το εκπαιδευτικό σενάριο αλλά και με το κόστος και αισθητικές επιλογές. Γενικότερα τα εκπαιδευτικά εργαλεία του μουσείου μπορούν να αντιμετωπιστούν ως πολυτροπικά κείμενα, συχνά με τον χαρακτήρα εικονογραφημένου βιβλίου,

καθώς συνδυάζουν λεκτικές και οπτικές πληροφορίες σε διαφορετικούς συσχετισμούς μεταξύ τους. Όπως αναφέρει η Γαννικοπούλου (2008) για το εικονοβιβλίο, σε αυτά τα βιβλία αναπτύσσονται διαφορετικές σχέσεις μεταξύ εικόνας και κειμένου, με αποτέλεσμα το νόημα να συνδιαμορφώνεται από τη συνδρομή διαφορετικών σημειολογικών συστημάτων. Έτσι και τα εκπαιδευτικά εργαλεία των μουσείων αξιοποιούν σχέδια, αναπαραστάσεις και φωτογραφίες από εκθέματα και εικονογραφήσεις, συχνά με τη μορφή κόμικς. Καθώς τα εκπαιδευτικά εργαλεία χρησιμοποιούνται μέσα στον μουσειακό χώρο, η συνέργεια δεν περιορίζεται μόνο στον λόγο και την εικόνα ενός εντύπου αλλά εκτείνεται και στη συνδιαλλαγή με το ίδιο το πραγματικό αντικείμενο/έκθεμα (Veldhuizen 2013). Για αυτό τα κείμενα θα πρέπει να είναι σύντομα και απλά και να παρέχουν κίνητρα για να προκαλέσουν την άμεση προσέγγιση των αντικειμένων. Ο Scholz (2008) αναφέρεται διεξοδικά στη σημασία ενός φιλικού και ελκυστικού γραφιστικού σχεδιασμού ανάλογα με την ομάδα στόχου στην οποία απευθύνονται τα εκπαιδευτικά εργαλεία, τονίζοντας ότι δεν αρκεί μόνο η γλωσσική διατύπωση αλλά χρειάζεται προσοχή και στα τυπογραφικά στοιχεία, στον αισθητικό σχεδιασμό, στον συνδυασμό κειμένου και εικόνας.

Η παρουσίαση των διαφορετικών εκπαιδευτικών εργαλείων ακολουθεί ως άξονα ανάλυσης τον χώρο στον οποίο χρησιμοποιούνται. Ο χώρος θεωρείται καθοριστικός καθώς προσδιορίζει και την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ επισκέπτη – μουσειακού αντικείμενου – εκπαιδευτικού εργαλείου και κατ' επέκταση με τα σενάρια χρήσης τους, τη στοχοθεσία και τη μορφή τους. Έτσι, τα εκπαιδευτικά μέσα χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:

α. *Μέσα στο μουσείο*: Σε αυτήν την κατηγορία εμπίπτουν όλα τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την υποστήριξη της επίσκεψης των μουσειακών εκθέσεων και την υποστήριξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα στους μουσειακούς χώρους.

β. *Έξω από το μουσείο*: Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι Μουσειοσκευές –οργανωμένο, μετακινούμενο εκπαιδευτικό υλικό που στοχεύει στο να παρέχει δυνατότητες μεταφοράς των μουσειακών περιεχομένων εκτός των μουσειακών χώρων– που απευθύνονται κυρίως σε σχολικές ομάδες, χωρίς να αποκλείονται και άλλες ομάδες τοπικής κοινωνίας, παιδιών και εφήβων.

γ. *Μέσα-έξω από το μουσείο*: Πρόκειται για εκπαιδευτικά εργαλεία που σχεδιάζονται για να υποστηρίξουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες τόσο μέσα όσο και έξω από το μουσείο. Απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε εκπαιδευτικούς, αλλά και σε γονείς και πολιτιστικούς φορείς, και στοχεύουν σε δραστηριότητες που υλοποιούν οι ίδιοι μέσα στη σχολική τάξη (ως προετοιμασία), στο μουσείο (κατά τη διάρκεια της επιτόπιας επίσκεψης) και πάλι στη σχολική τάξη (ως εμβάθυνση και μετά- επεξεργασία). Επίσης, σε αυτήν την κατηγορία εμπίπτει το αναμνηστικό υλικό, κυρίως παιδικοί κατάλογοι, το οποίο διατίθεται στους επισκέπτες (μεμονωμένους ή οργανωμένες ομάδες) μέσα στους μουσειακούς χώρους αλλά χρησιμοποιείται και έξω από αυτούς.

9.2 Μέσα στο μουσείο: Εκπαιδευτικά εργαλεία εξερεύνησης

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που αξιοποιούνται μέσα στους εκθεσιακούς χώρους αποτελούν το πιο χαρακτηριστικό εκπαιδευτικό μέσο έμμεσης επικοινωνίας με το κοινό (Νικονάνου 2010α). Διακρίνονται δύο κατηγορίες εργαλείων: α. τα έντυπα και β. τα υλικά αντικείμενα, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις έχουμε συνδυασμό των δύο. Πιο διαδεδομένα στους μουσειακούς χώρους τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς είναι τα έντυπα εκπαιδευτικά εργαλεία. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για εκπαιδευτικά εργαλεία που αποσκοπούν να υποστηρίξουν τους επισκέπτες (ατομικά ή ομαδικά) στην προσέγγιση του μουσειακού χώρου και των εκθεμάτων. Χαρακτηριστικό αυτής της διαδικασίας είναι η αυτενέργεια των επισκεπτών, καθώς δεν προβλέπεται η υποστήριξή τους από εμψυχωτές, είτε εντάσσονται ως βοηθητικά μέσα σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα (όπως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα) είτε λειτουργούν αυτόνομα για μεμονωμένους επισκέπτες. Γι' αυτό ακριβώς τα εργαλεία αυτά είναι ιδιαίτερα δημοφιλή τόσο στους επισκέπτες όσο και στα μουσεία, γεγονός που συνηγορεί στο ότι θα συνεχίσουν να είναι διαδεδομένα και στο μέλλον (Mergen 2013). Σε ό,τι αφορά τους επισκέπτες, είναι ιδιαίτερα αγαπητά σε όσους αναγνωρίζουν την ανάγκη για καθοδήγηση, αλλά προτιμούν να έχουν μια εξατομικευμένη μουσειακή εμπειρία, στον δικό τους ρυθμό και δίνοντας την έμφαση που επιθυμούν σε κάθε επιμέρους θεματική. Σε ό,τι αφορά τα μουσεία, προσφέρουν δυνατότητες παροχής εκπαιδευτικής επεξεργασίας των μουσειακών περιεχομένων χωρίς προσωπικό, εμπλουτίζοντας σημαντικά τις εκπαιδευτικές παροχές του μουσείου, όπως εξάλλου συμβαίνει και με ανάλογες ψηφιακές εφαρμογές. Αυτό είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για μουσεία με λίγο προσωπικό ή /και με μεγάλη επισκεψιμότητα.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία εξερεύνησης βρίσκονται καταρχήν σε άμεση σχέση με τον μουσειακό/εκθεσιακό χώρο και μπορούν να αξιοποιήσουν όλα τα επιμέρους στοιχεία του: εκθέματα και ερμηνευτικά συστήματα (κείμενα και ψηφιακές εφαρμογές), χωρίς ωστόσο να έρχονται σε ανταγωνισμό με αυτά. Βοηθούν τους επισκέπτες να προσανατολιστούν μέσα στις εκθέσεις, τους καθοδηγούν σε διαδρομές και εκθέματα, σε «κρυμμένους θησαυρούς», σε μια ματιά «πίσω από τις κουίντες» της έκθεσης ή «πέρα από τα εμβληματικά εκθέματα» (Mergen 2013: 5), και παρέχουν προτάσεις για την προσέγγισή τους. Στόχος είναι, όπως και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ρυθμίσεις, να μειώνουν τις αναστολές και την ανασφάλεια των επισκεπτών κατά την επαφή με την έκθεση, να διευκολύνουν τη γνωριμία τους με το μουσείο και να υποστηρίζουν την επεξεργασία των μουσειακών εκθεμάτων (Scholz 2008). Παράλληλα, πέρα από την υποστήριξη της αυτενέργειας των επισκεπτών, καθοδηγούν την αντίληψη τόσο ως προς τη θέαση όσο και ως προς τους τρόπους ανακάλυψης και επεξεργασίας των εκθεμάτων (Mergen 2013).

α. Έντυπα ως εκπαιδευτικά εργαλεία

Τα έντυπα που χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικά εργαλεία μέσα στο μουσείο ονομάζονται συχνά «φύλλα εργασίας», δανειζόμενα τον όρο από τη σχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, σε αντίθεση με τα σχολικά φύλλα εργασίας, στα μουσεία βρίσκουμε μεγάλη ποικιλία διαφορετικών μορφών, από απλές φωτοτυπίες με αναθέσεις ανεύρεσης και προσέγγισης εκθεμάτων, μέχρι παιχνίδια εξερεύνησης και υλικό για δημιουργικές δραστηριότητες (ζωγραφικής, χαρτοκοπτικής, κατασκευών κλπ.). Για αυτόν τον λόγο ο Scholz (2008: 325), προτείνει τον όρο «φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων»,⁵ καθώς στόχος είναι η δραστηριοποίηση του επισκέπτη είτε μέσα από το παιχνίδι είτε με την παρατήρηση, τον συνδυασμό, τους συνειρμούς, τη δημιουργική δραστηριότητα. Ο όρος αυτός θα υιοθετηθεί και στο παρόν κείμενο, γιατί εκτός από την καταλληλότητά του να περιγράψει το εύρος των διαφορετικών μορφών που μπορεί να έχουν τα έντυπα εκπαιδευτικά εργαλεία στα μουσεία, τα διαχωρίζει από την τυπική εκπαίδευση και αποτυπώνει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τους. Επιπλέον, εκφράζει και την ελπίδα να προστατευθεί η μουσειοπαιδαγωγική πράξη από τη μεταφορά μιας σχολικής πρακτικής που δεν ανταποκρίνεται στη φύση της μη τυπικής μάθησης στο μουσείο.

Τα φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων συνδέονται άμεσα με την εφαρμογή της ανακαλυπτικής μεθόδου στα μουσεία (κεφ. 3). Τα εργαλεία αυτά εντάσσονται λειτουργικά στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά απευθύνονται, όλο περισσότερο και στην ελληνική πραγματικότητα, και για μεμονωμένους επισκέπτες, ενήλικες, παιδιά, έφηβους και οικογένειες. Διακρίνονται επομένως δύο κατηγορίες ανάλογα με την ομάδα στόχου και τα σενάρια χρήσης:

α. Αυτόνομα φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων για μεμονωμένους επισκέπτες. Έχουν τον χαρακτήρα ενός «παιχνιδιού εξερεύνησης» μέσα στον μουσειακό χώρο ή πιο συγκεκριμένα σε μια έκθεση. Οι επισκέπτες, μόνιμοι ή σε μικρές ομάδες όπως οι οικογένειες, χρησιμοποιούν το υλικό για να πραγματοποιήσουν μια συγκεκριμένη διαδρομή μέσα στην έκθεση, να ανακαλύψουν συγκεκριμένα εκθέματα και πληροφορίες, να σκεφτούν, να φανταστούν, να συζητήσουν γραπτά ή προφορικά για αυτά και να δημιουργήσουν, όπως για παράδειγμα να ζωγραφίσουν, να σχεδιάσουν κλπ. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η αυτόνομη εξερεύνηση του χώρου (Εικόνα 9.1, 9.2, 9.3, 9.4).

Εικόνα 9.1 Στο Μουσείο Μοντέρνας τέχνης στη Νέα Υόρκη (MOMA) παρέχει [παιχνίδια εξερεύνησης για οικογένειες και παιδιά](#) που μπορεί κανείς να τα κατεβάσει από τον ιστότοπο του μουσείου.

Εικόνα 9.2 [Art Cards](#) για μεμονωμένους καλλιτέχνες που παρουσιάζονται στις εκθέσεις του MOMA και ειδικότερα το φύλλο/υλικό δραστηριοτήτων για το έργο του [Pablo Picasso](#) «Αρλεκίνος».

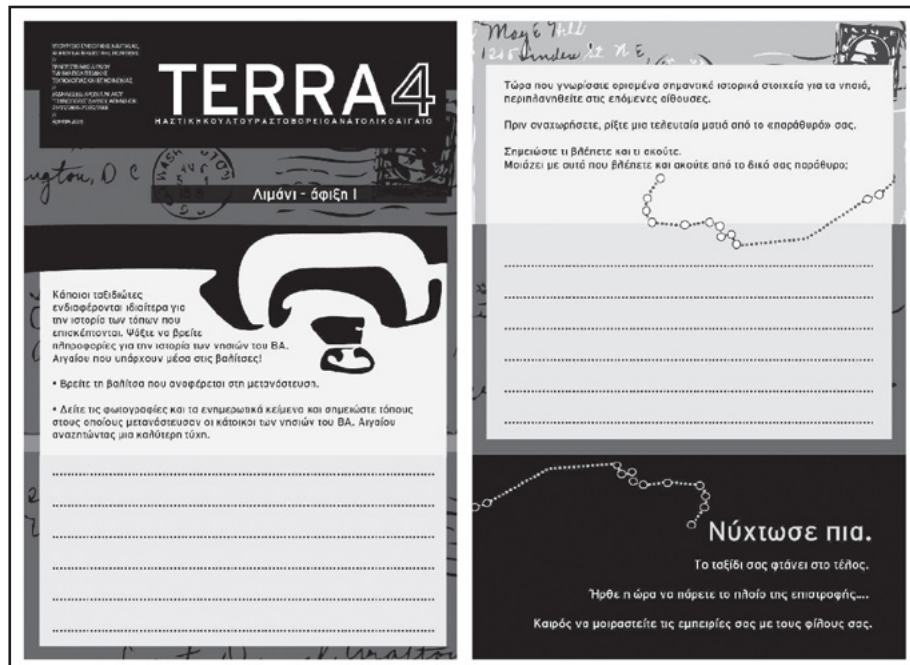
Εικόνα 9.3 [Χάρτης/Κάτοψη του Μουσείου MET για παιδιά](#).

Εικόνα 9.4 Φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων για επιμέρους [θεματικές ενότητες του Μουσείου MET](#).

β. Φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων ενταγμένα σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για οργανωμένες ομάδες επισκεπτών. Ομάδα στόχου είναι συνήθως μαθητές όλων των βαθμίδων χωρίς να αποκλείεται και η εφαρμογή τους για άλλες ομάδες κοινού στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρόκειται για την αξιοποίησή τους με την εφαρμογή της αποκαλυπτικής μεθόδου ως ένα επιμέρους μεθοδολογικό στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, κατά τη διάρκεια του οποίου τα μέλη της ομάδας ατομικά, αν και πιο συχνά χωρισμένοι σε ολι-

γομελίες υπό-ομάδες, με αφετηρία το φύλλο/υλικό δραστηριοτήτων εντοπίζουν συγκεκριμένα εκθέματα ή άλλο εκθεσιακό υλικό και το προσεγγίζουν, ενώ δεν αποκλείονται οι μορφές προσωπικής δημιουργικής έκφρασης με αφετηρία αυτό το εκθεσιακό υλικό (Εικόνα 9.5, 9.6).

Εικόνα 9.5 Φύλλο/υλικό δραστηριοτήτων από το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού ενταγμένο στο πρόγραμμα: «*Όψεις της καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή*».



Εικόνα 9.6 Φύλλο/υλικό δραστηριοτήτων από την έκθεση: *Terra 4, Διοργάνωση: Πανεπιστήμιο Αιγαίου & Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας, Αιγαίου και Νησιωτικής Ελλάδας στην Τεχνόπολη, Γκάζι, Αθήνα (22-25/05/2008).*

Σε ό,τι αφορά στην κοινωνική διάσταση της εμπειρίας, αυτή εξαρτάται από το αν τα εκπαιδευτικά εργαλεία προβλέπονται για ατομική ή ομαδική χρήση. Όταν χρησιμοποιούνται από ολιγομελείς ομάδες, μπορεί να δημιουργηθεί ένα πεδίο συζήτησης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη ([κεφ. 3](#)).

Τα φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων έχουν πολύ πρώιμα επικριθεί ότι αναπαράγουν μορφές και διαδικασίες σχολικής μάθησης μέσα στο μουσείο (Reither 2005: 173), κυρίως γιατί λειτουργούν περιοριστικά για τα στοιχεία της έκπληξης και της περιπέτειας, μειώνουν τον αυθορμητισμό των επισκεπτών και μεταφέρουν μια πίεση επίδοσης (Fina 1982). Σε αυτήν την περίπτωση επηρεάζουν αρνητικά την εμπειρία των επισκεπτών και ιδιαίτερα των μαθητών, που δεν μπορούν να διαχωρίσουν το μουσείο από το σχολείο και να αναγνωρίσουν την ιδιαιτερότητά του ως χώρου μη τυπικής εκπαίδευσης. Η κριτική αυτή, ωστόσο, δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τα περιεχόμενα, τη μορφή και τη στοχοθεσία των φύλλων/υλικού δραστηριοτήτων. Αφορά δηλαδή συγκεκριμένα είδη εντύπων που περιλαμβάνουν ερωτήσεις γνώσεων, σταυρόλεξα, ακροστιχίδες, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωση προτάσεων ή κενών, που παραπέμπουν σε σχολικές διαδικασίες ελέγχου επίδοσης, ενώ παράλληλα σημαντικός είναι ο τρόπος διατύπωσης ερωτήσεων και αναθέσεων, αλλά και η αισθητική τους ταυτότητα.

Σε ό,τι αφορά τις δύο κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, αυτά που απευθύνονται σε μεμονωμένους επισκέπτες είναι πιο πιθανό να ξεπερνούν τέτοια ζητήματα, καθώς είναι ξεκάθαρος ο προσανατολισμός στον ελεύθερο χρόνο και ως επακόλουθο αποδίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην ψυχαγωγική τους διάσταση. Αυτός ο προσανατολισμός αντικατοπτρίζεται συνήθως τόσο στη γραφιστική επεξεργασία και την αισθητική τους γενικότερα, όσο και στα περιεχόμενα και κατ' επέκταση στην παιδαγωγική τους στοχοθεσία. Η τυπωμένη και αισθητικά προσεγμένη μορφή τους συνδέεται ενδεχομένως και με το στοιχείο ότι συνήθως πωλούνται στους επισκέπτες. Αντίθετα, όσα απευθύνονται σε σχολικές ομάδες και εντάσσονται στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να είναι και απλές φωτοτυπίες, χωρίς ιδιαίτερη γραφιστική επιμέλεια, ενώ διατίθενται δωρεάν και μάλιστα για μεγάλους αριθμούς επισκεπτών, εφόσον πρόκειται κυρίως για σχολικές ομάδες. Βέβαια θα πρέπει να αναφερθεί ότι πολυτελείς παραγωγές εκπαιδευτικών εργαλείων δεν συνιστούν αυτόματα και μια καλύτερη παιδαγωγική προσέγγιση.

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών αυτών εργαλείων αφορά τόσο την επιλογή των περιεχομένων όσο και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται για την επεξεργασία τους. Ως προς το πρώτο, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις της επιλέγονται ορισμένα από τα μουσειακά περιεχόμενα που παρουσιάζονται στην έκθεση. Συχνά τα περιεχόμενα αυτά εμπλουτίζονται και επεκτείνονται και με άλλες θεματικές που δεν παρουσιάζονται στην έκθεση, αλλά εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα της ομάδας στόχου. Ως προς το δεύτερο, τις διαδικασίες επεξεργασίας των περιεχομένων, σημαντική είναι η μεθοδολογική ποικιλία. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας που προτείνονται στους επισκέπτες μπορούν να υπηρετήσουν τις διευρυμένες διαστάσεις της μάθησης, όπως αυτές προσδιορίζονται σύμφωνα με τα Generic Learning Outcomes (Hooper-Greenhill 2007).

Ειδικότερα σε σχέση με την ανακαλυπτική μέθοδο και την έννοια της εξερεύνησης είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στην επισήμανση του G. Hein ότι η ελάχιστη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί μια διαδικασία εξερεύνησης είναι η αποδοχή της πιθανότητας και ενός λανθασμένου συμπεράσματος και ότι αν θέλουμε να υποστηρίξουμε μια ενεργητική διαδικασία στην προσέγγιση και επεξεργασία της γνώσης θα πρέπει να αποδεχθούμε ότι δεν αρκεί οι επισκέπτες να επεξεργάζονται προεπιλεγμένο υλικό και να καταλήγουν σε προκαθορισμένα συμπεράσματα (1998:31-33). Μια τέτοια προσπάθεια έγινε στο Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης για την προσέγγιση της μόνιμης συλλογής από σχολικές ομάδες. Οι μαθητές καλούνται με τη βοήθεια του φύλλου/υλικού δραστηριοτήτων να περιδιαβούν ελεύθερα στις αίθουσες χωρισμένοι σε ολιγομελείς ομάδες, να επιλέξουν ένα οποιοδήποτε αντικείμενο που τους έκανε εντύπωση, να συλλέξουν πληροφορίες από τα ερμηνευτικά συστήματα της έκθεσης και από ερωτήσεις στους εμψυχωτές-εθελοντές της ισραηλιτικής κοινότητας που βρισκόταν στον εκθεσιακό χώρο (Νικονάνου 2010β).⁶ Αντίστοιχα παραδείγματα βρίσκουμε και σε προτάσεις εξερεύνησης για οικογένειες και παιδιά ως μεμονωμένους επισκέπτες.

Τα παραπάνω διαμορφώνουν ένα πλαίσιο προβληματισμού για τον σχεδιασμό των φύλλων/υλικού δραστηριοτήτων. Καταρχάς αυτό που θα πρέπει να γίνει σαφές είναι ότι τα φύλλα/υλικό δεν θα πρέπει να έχουν τη μορφή έλεγχου, εξέτασης των γνώσεων που είτε έχει είτε θα πρέπει να έχει αποκτήσει ο επισκέπτης από την επαφή του με το μουσειακό υλικό. Αντίθετα θα πρέπει να παρέχουν κίνητρα στους επισκέπτες για να εξερευνήσουν τον μουσειακό χώρο, να ανακαλύψουν πληροφορίες σχετικές με τα εκθέματα και να δομήσουν τα ατομικά τους νοήματα και ερμηνείες. Θα πρέπει να διασφαλίζονται δυνατότητες ώστε οι επισκέπτες να εκφράσουν προσωπικές απόψεις και ιδέες, να ανακαλέσουν δικές τους εμπειρίες και να συνδέσουν τα εκάστοτε περιεχόμενα με τη δική τους πραγματικότητα. Επιπλέον, η παροχή κινήτρων για την ανάληψη προσωπικών πρωτοβουλιών με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των επισκεπτών είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς και η ενδυνάμωση του ψυχαγωγικού χαρακτήρα της επίσκεψης μέσα από την εξάσκηση δεξιοτήτων και την προσωπική δημιουργία. Έτσι για παράδειγμα το φύλλο/υλικό δραστηριοτήτων για οικογένειες από το MOMA [Places and Spaces Passport](#) (τελευταία επίσκεψη 17/6/2015) δίνει τη δυνατότητα στους επισκέπτες να επιλέγουν τα εκθέματα με τα οποία θέλουν να ασχοληθούν, αυτά που τους κινούν το ενδιαφέρον, καθώς προτείνει στους επισκέπτες να επιλέξουν οι ίδιοι ποια εκθέματα θα προσεγγίσουν και θα ερευνήσουν. Μπορούμε, λοιπόν, να διακρίνουμε διαφορετικά φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων, ανάλογα και με τον βαθμό αυτενέργειας που επιτρέπει στους επισκέπτες αλλά και ανάλογα με τους τρόπους που θα γίνει η επεξεργασία των μουσειακών αντικειμένων. Μάλιστα σύμφωνα με την Veldhuizen (2013) ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται σε ένα φύλλο/υλικό δραστηριοτήτων, είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την επιτυχία τους.

Συγκεκριμένα προτείνει:

- εναλλαγή στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων και στη μορφή των πιθανών απαντήσεων
- ερωτήσεις που για να απαντηθούν προϋποθέτουν λεπτομερή παρατήρηση των μουσειακών εκθεμάτων
- ερωτήσεις που προϋποθέτουν μια μορφή εμβάθυνσης
- προσδιορισμό της δράσης που επιδιώκεται, για παράδειγμα: εξήγησε..., ανέφερε... σύγκρινε... σημείωσε...
- να είναι σαφές πού μπορεί να βρει ο επισκέπτης την απάντηση
- έλεγχο από τους σχεδιαστές για το αν μπορούν να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι μπορούν να συνδυαστούν «κλειστές» και «ανοιχτές», «συγκλίνουσες» και «αποκλίνουσες» ερωτήσεις, αλλά και ερωτήσεις κρίσεως. Οι ερωτήσεις μπορούν να εστιάζουν στο να περιγραφούν οπτικές αξίες των αντικειμένων, να αναφερθούν πληροφορίες που μπορεί να αντλήσουν οι επισκέπτες από τα ερμηνευτικά συστήματα μιας έκθεσης και ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τους επισκέπτες να εκφράσουν συναισθήματα, απόψεις, ερμηνείες ή τους κινητοποιούν για μια μορφή προσωπικής δημιουργικής έκφρασης. Ο Scholz (2008: 328) επιχειρεί με το παρακάτω σχήμα να δώσει ορισμένες κατευθυντήριες για τον σχεδιασμό φύλλων/υλικού δραστηριοτήτων αναδεικνύοντας τη σχέση αντικειμένων και ερωτήσεων:

Κριτήρια επιλογής Αντικειμένων	Πιθανές αναθέσεις	Διαμόρφωση κειμένου
Ελκυστικά Υπηρετούν στόχους Κατάλληλα για ηλικιακή ομάδα Προσβάσιμα Θέση τους στα γενικά εκθεσιακά συμφραζόμενα	Αναζητώ, παρατηρώ, συγκρίνω, ταξινομώ, επιλέγω, πληροφορούμαι, εκφράζω άποψη, αναπτύσσω ιδέες μέσα από: συγγραφή, σχέδιο, ζωγραφική κλπ.	Εύκολη γλώσσα χωρίς δύσκολες εκφράσεις και περιορισμένη επιστημονική ορολογία, εποπτικά, εκφράσεις που κινητοποιούν, ενεργητικά ρήματα, ενεργητική φωνή, αποφυγή παρανοήσεων, ροή σκέψης που μπορεί να την παρακολουθήσουν κ.ά.

Σε ό,τι αφορά στα έντυπα εκπαιδευτικά εργαλεία που αξιοποιούνται μέσα στους εκθεσιακούς χώρους κεντρικό ζήτημα αποτελεί το σκεπτικό και η διαδικασία του σχεδιασμού τους, καθώς εκτός από την επίδραση στην αποτελεσματικότητά τους προσδιορίζουν και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Scholz (2008), η επικέντρωση του επισκέπτη στην ενασχόληση με το μουσειακό έκθεμα είναι κεντρική αλλά δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να διατηρήσει ομάδες επισκεπτών ήσυχες, όπως αντίστοιχα και ο προσδιορισμός της διαδρομής μέσα στην έκθεση δεν θα πρέπει να τους κουράζει. Σημαντικό είναι επίσης να υπάρχει μια ισορροπία στον βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων/δράσεων που περιλαμβάνονται, ώστε για παράδειγμα να μην είναι ούτε πολύ δύσκολες ούτε πολύ επιφανειακές, προκειμένου να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του κοινού. Επίσης, η χρήση τους δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στη γρήγορη συμπλήρωση του φύλλου/υλικού δραστηριοτήτων. Μέριμνα πρέπει να δίνεται στην παροχή μια γενικής εικόνας του μουσείου, στην καθοδήγηση σε συγκεκριμένα εκθέματα, στη σε βάθος επεξεργασία ορισμένων, στην ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα κλπ. Βασικό στοιχείο της προετοιμασίας για τον σχεδιασμό ενός φύλλου/υλικού δραστηριοτήτων είναι η επιλογή αντικειμένων σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ιδεών και τη δόμηση πληροφοριών γύρω από αυτά. Σε αυτήν την επιλογή πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ομάδες στόχου, οι θεματικές τις οποίες θα επεξεργαστούν και η χωροθέτηση των αντικειμένων μέσα στη μουσειακή έκθεση σε συνάρτηση με το σενάριο χρήσης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι επιλογές αφορούν την ανάπτυξη των κειμένων και της γλώσσας, την επιλογή της εικονογράφησης και τον γραφιστικό σχεδιασμό (layout, γραμματοσειρές κλπ.). Ζητήματα αναπαραγωγής και διανομής του υλικού προσδιορίζουν επίσης τις σχεδιαστικές επιλογές.

Η Mergen (2013) προσδιορίζει τέσσερα στάδια για τον σχεδιασμό, τη διαμόρφωση, την παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών εργαλείων για χρήση μέσα στο μουσείο:

α. Σχεδιασμός

- Καθορισμός θεμάτων ανάλογα με την ομάδα στόχου και τα περιεχόμενα έκθεσης.
- Προσδιορισμός στόχων.
- Επιλογή αντικειμένων: δυναμικά, αναγνωρίσιμα, με δυνατότητες να ερευνηθούν από τους επισκέπτες αν είναι δυνατό και με απτικές δραστηριότητες.
- Ποικιλία μεθόδων: γνωστικές, συναισθηματικές και απτικές δυνατότητες.
- Ποικιλία δράσεων/ερωτήσεων με κείμενο, εικόνα, σκίτσο, συζήτηση.
- Ωθηση για: έκφραση απόψεων, ανάκληση αναμνήσεων και εμπειριών από τους επισκέπτες και συνδέσεις με το παρόν.
- Διαφοροποίηση στη μαθησιακή διαδικασία: παρατήρηση, περιγραφή, ταξινόμηση, δημιουργία νέων συμφοραζομένων, ανάλυση, αποτίμηση, συζήτηση.

β. Υλοποίηση

- Συγγραφή κειμένων και επιλογή εικόνων.
- Προσδιορισμός της κίνησης: επιλογή στάσεων είτε με συγκεκριμένη αλληλουχία είτε ελεύθερη.
- Συσχετισμός έκτασης υλικού σε σχέση με τον χρόνο επεξεργασίας.
- Καθορισμός σεναρίων χρήσης.

γ. Διαμόρφωση και παραγωγή

- Συνεργασία με γραφίστα: γραφιστική επιμέλεια εικόνας/κειμένου, είδος γραμματοσειράς, επιλογή χαρτιού και άλλων στοιχείων οπτικής επικοινωνίας.
- Έλεγχος διαμόρφωσης σελίδων (layout): προσιτό, ποιοτικό, πλούσιο σε εικόνες και απουσία μεγάλων κειμένων.
- Προσδιορισμός χρήσης: φιλικό στον χρήστη, εύκολα προσβάσιμο, κατάλληλο για να διατεθεί στο διαδίκτυο (πνευματικά δικαιώματα).

δ. Αξιολόγηση

- Έλεγχος συστατικών στοιχείων με αξιολογήσεις από το προσωπικό των μουσείων και ομάδες εστίασης από το προσδοκώμενο κοινό.
- Έλεγχος των πρωτοτύπων από ειδικούς, ομάδες εστίασης και παρακολούθηση επισκεπτών κατά τη χρήση τους, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.
- Ανατροφοδότηση συνεχής με ερωτηματολόγια.
- Έρευνα κοινού.

Τέλος η Veldhuizen (2013) προσδιορίζει ορισμένες σημαντικές παραμέτρους για επιτυχημένα φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων:

1. Κάθε στοιχείο πρέπει να υπηρετεί την παιδαγωγική στοχοθεσία και να παροτρύνει τον επισκέπτη σε δράσεις με βάση τα στοιχεία των Generic Learning Outcomes. Σε κάθε στάση μπορεί να εξυπηρετούνται διαφορετικοί στόχοι, αλλού η κατανόηση, αλλού η ψυχαγωγία κλπ.
2. Συντομία κειμένων.
3. Βιώσιμα σενάρια και κίνηση στον χώρο, τον χρόνο, τις διαδρομές των ομάδων.
4. Βαρύτητα στην παρατήρηση των μουσειακών αντικειμένων και όχι στην ανάγνωση, άρα σύντομα και κατανοητά κείμενα.
5. Εισαγωγή στοιχείων που ωθούν στην παρατήρηση. Να μπορεί ο επισκέπτης να περάσει άμεσα στην παρατήρηση του αντικειμένου, χωρίς να αφιερώσει πολύ χρόνο στο κείμενο.
6. Κατάλληλη διαμόρφωση σελίδων (layout).
7. Έλεγχος και αναπροσαρμογές.

Τα φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα αυτά που απευθύνονται σε σχολικές ομάδες και λειτουργούν ως συστατικά στοιχεία της εξερεύνησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι διαδεδομένα στην ελληνική μουσειοπαιδαγωγική πράξη σε πολλές διαφορετικές μορφές.⁷ Για παράδειγμα το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης δημιουργεί τυπωμένα φυλλάδια με χαρακτήρα παιδικού καταλόγου (Εικόνα 9.7), που περιλαμβάνουν πληροφοριακά κείμενα για επιλεγμένα εκθέματα, συνοδευόμενα από ερωτήσεις έρευνας και σπανιότερα δράσεις δημιουργικής έκφρασης (Πλατή 2010), ενώ σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται απλές φωτοτυπίες με ερωτήσεις και δράσεις.

Εικόνα 9.7 Λίστα με έντυπο υλικό με τη μορφή [παιδικού καταλόγου](#) από το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και ειδικότερα το

έντυπο: [Οι φίλοι μου τα ειδώλια](#) (τελευταία επίσκεψη 19/8/2015).

Τα τελευταία χρόνια, με την αυξανόμενη έμφαση που δίνεται και στην Ελλάδα πλέον στην υποστήριξη των οικογενειακών επισκέψεων, δημιουργούνται όλο και πιο συχνά φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων για άτομα (συνήθως οικογένειες ή παιδιά), τα οποία πραγματοποιούν μια επίσκεψη χωρίς μουσειοπαιδαγωγική υποστήριξη, όπως στο παράδειγμα του Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης (Εικόνα 9.8) και του Μουσείου Ακρόπολης (Εικόνα 9.9).

Εικόνα 9.8 [Αυτόνομη Εκπαιδευτική Δράση για παιδιά και ενήλικες](#): Φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων για γονείς και παιδιά στο Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (τελευταία επίσκεψη 19/8/2015).

Εικόνα 9.9 [Εξερευνήσεις για παιδιά και γονείς](#): Φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων στο Μουσείο Ακρόπολης (τελευταία επίσκεψη 19/8/2015).

β. Συλλογές υλικών αντικειμένων ως εκπαιδευτικά εργαλεία

Εκτός από το εκπαιδευτικό υλικό σε έντυπη μορφή που αναλύθηκε εκτενώς στην προηγούμενη ενότητα, υπάρχουν και συγκεκριμένα αντικείμενα που αξιοποιούνται ως εκπαιδευτικά εργαλεία μέσα στους μουσειακούς χώρους. Αυτά διακρίνονται στις παρακάτω κατηγορίες: α. πραγματικά υλικά και αντικείμενα και β. βοηθητικά αντικείμενα για την υλοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει μια τρίτη κατηγορία που περιλαμβάνει και τις δύο παραπάνω μαζί με φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων σε έντυπη μορφή: τα σακίδια εξερεύνησης.

Στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν πρωτότυπα ή αντίγραφα αυθεντικών αντικειμένων και καθημερινά σύγχρονα αντικείμενα που σχετίζονται με τις μουσειακές θεματικές. Αυτά στις περισσότερες περιπτώσεις εντάσσονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σπανιότερα διατίθενται και μέσα στους εκθεσιακούς χώρους για αυτόνομη χρήση από μεμονωμένους επισκέπτες και τότε είναι συχνά συγκεντρωμένα σε κουτιά, τα «κουτιά ανακάλυψης», ή σε ειδικές αίθουσες, όπως οι «αίθουσες ανακάλυψης» (κεφ. 3). Στόχος είναι ο εμπλουτισμός της βιωματικής εμπειρίας των επισκεπτών με την εισαγωγή απτικών δραστηριοτήτων συνήθως σε αρχαιολογικά μουσεία ή μουσεία πολιτισμού αλλά και φυσικής ιστορίας κ.ά. Για παράδειγμα η συλλογή νεολιθικών εργαλείων που αξιοποιείται στο πρόγραμμα «Ο Νεολιθικός Πολιτισμός στη Θεσσαλία» στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου (Καλογιάννη 2011). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα έχουν τη δυνατότητα να πιάσουν τα αντίγραφα στα χέρια τους, να τα περιεργαστούν, να τα παρατηρήσουν, να κάνουν ερωτήσεις και να προβούν σε προσωπικές ερμηνείες (Εικόνα 9.10, 9.11).



Εικόνα 9.10-9.11 Το καλάθι με τα αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων και απτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Αντίστοιχα πρακτικές ακολουθούν και άλλα είδη μουσείων, όπως για παράδειγμα το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλανδρή (Εικόνα 9.12)



Εικόνα 9.12 Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλανδρή, καλάθι με υλικά και απτικές δραστηριότητες.

Η ένταξη υλικών είτε είναι αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων είτε είναι σύγχρονα, καθημερινά αντικείμενα μπορεί να εμπλουτίσει την εμπειρία των επισκεπτών με τη συμμετοχή περισσότερων αισθήσεων, να αποτελέσει ώθηση για σκέψη και συζήτηση, έκφραση προσωπικών απόψεων αλλά και να στηρίξει δημιουργικές βιωματικές δραστηριότητες.

Η δεύτερη κατηγορία, τα βοηθητικά αντικείμενα για την υλοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, είναι υλικά που βοηθούν την έρευνα των επισκεπτών στους μουσειακούς χώρους, όπως για παράδειγμα μεγεθυντικοί φακοί, μετροταινίες κλπ. (Εικόνα 9.13), ή υλικά που υποστηρίζουν τη δημιουργική έκφραση των επισκεπτών, για παράδειγμα μπογιές, χαρτί για χαρτοκοπτική, υλικά δραματοποίησης κλπ. (Εικόνα 9.14). Αυτά αποτελούν επίσης συμπλήρωμα μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, χωρίς όμως την άμεση συνάφεια με τις μουσειακές θεματικές που διακρίνεται στην πρώτη κατηγορία. Χρησιμοποιούνται ως μέσα για να υλοποιηθούν κάποιες δραστηριότητες.



Εικόνα 9.13 Από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για σχολικές ομάδες «Στη Βεργίνα» και την εξερεύνηση του Ανακτόρου.



Εικόνα 9.14 Από οικογενειακό πρόγραμμα στο Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.

Μια διευρυνμένη μορφή των φύλλων/υλικού δραστηριοτήτων για χρήση μέσα στους μουσειακούς χώρους που κερδίζει έδαφος την τελευταία δεκαετία στη διεθνή μουσειοπαιδαγωγική αλλά πρόσφατα και στην Ελλάδα είναι το μετακινούμενο υλικό δράσης με τη μορφή σακιδίου εξερεύνησης. Η μορφή αυτή τσάντας ή σακιδίου εμφανίστηκε πρώτα σε μουσεία των Η.Π.Α. και της Βρετανίας με τον όρο Activity Backpack for Families (Böller 2013). Μια πλούσια συλλογή σακιδίων με διαφορετικές θεματικές μπορεί κάποιος να βρει στο [Βρετανικό Μουσείο](#).

Περιλαμβάνουν εκπαιδευτικό υλικό σε έντυπη μορφή μαζί με αντικείμενα –αντίγραφα μουσειακών ή σύγχρονα αντικείμενα– και υλικά που βοηθούν την έρευνα και τη προσωπική δημιουργική δραστηριότητα των επισκεπτών συγκεντρωμένα σε ένα μέσο που μπορεί να μετακινείται. Απευθύνεται σε μεμονωμένους επισκέπτες, παιδιά και οικογένειες, χωρίς να αποκλείεται η χρήση του και από σχολικές ομάδες. Στόχος είναι μέσα από την έμφαση που δίνεται στην έρευνα, την περιπέτεια και το παιχνίδι, να κινητοποιηθούν οι χρήστες (παιδιά ή παιδιά και γονείς), για μια κοινή εξερεύνηση του Μουσείου, για την ανακάλυψη «θησαυρών», για να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από ζωγραφική, κατασκευές κ.ά. αλλά και για να διασκεδάσουν (Böller 2013). Παράλληλα, τα παιδιά μαθαίνουν έναν τρόπο να επεξεργάζονται μόνα τους τα μουσεία. Το υλικό αυτό, ιδιαίτερα όταν απευθύνεται σε οικογένειες, καλείται να προσφέρει μια δημιουργική διέξοδο στη συχνή αμηχανία μιας οικογενειακής επίσκεψης (Water 2013). Εκτός από μουσεία και εκθέσεις, σακίδια εξερεύνησης προσφέρονται για χρήση έξω από το μουσείο, για την προσέγγιση οικιστικών συνόλων ή άλλων ευρύτερων χώρων πολιτισμικής αναφοράς (Kollar 2013).

Συνήθως επιλέγονται περιορισμένες θεματικές, όπως στην περίπτωση του Μουσείου Ακρόπολης με το σακίδιο [Αρχαϊκά Χρώματα](#). Σε αυτό περιέχεται ένα παιχνίδι αναζήτησης και αναγνώρισης λεπτομερειών που αποσκοπεί στον εντοπισμό, την παρατήρηση και την επεξεργασία μουσειακών εκθεμάτων (στο σκεπτικό των έντυπων φύλλων/υλικών δραστηριοτήτων), επίσης μια κασετίνα με πραγματικά ορυκτά χρώματα και μολύβια για την προσωπική δημιουργική απασχόληση των οικογενειών αλλά και ένα παιχνίδι ντόμινο. Ενδιαφέρον έχει ότι στη διαδικτυακή παρουσίαση των δανειστικών σακιδίων προτείνεται και η ενασχόληση με ψηφιακές εφαρμογές με αντίστοιχες θεματικές ως μια άλλη μορφή κοινής δραστηριότητας για την οικογένεια, εκτός μουσείου, στο σπίτι.

9.3 Έξω από το μουσείο: Μουσειοσκευές

Το πιο διαδεδομένο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται εκτός των χωρικών του ορίων είναι οι μουσειοσκευές. Ο όρος μουσειοσκευές περιγράφει το οργανωμένο μετακινούμενο εκπαιδευτικό υλικό για χρήση εκτός μουσειακών χώρων, το οποίο δίνει την ευκαιρία σε ομάδες κοινού που δεν μπορούν να επισκεφτούν συγκεκριμένα μουσεία να έρθουν σε επαφή με τα μουσειακά περιεχόμενα. Οι μουσειοσκευές είναι βαλίτσες ή κάποιες μορφής κιβώτια, που περιλαμβάνουν αντιπροσωπευτικά αντικείμενα του μουσείου (αυθεντικά ή αντίγραφα), οπτικοακουστικό και εποπτικό υλικό, βιβλία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, υλικό για δραστηριότητες, καθώς και ενημερωτικό υλικό, οδηγίες και προτάσεις για την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση. Με τη βοήθεια αυτού του υλικού παρέχονται δυνατότητες για τη διασύνδεση άλλων εποχών και τόπων με υλικές μαρτυρίες, καθώς και δυνατότητες για βιωματική μάθηση και μάθηση μέσα από την εξερεύνηση και τον πειραματισμό (Ströter-Bender 2009: 18-19), όπως συμβαίνει και στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στο μουσείο. Σύμφωνα, μάλιστα, με την Ströter-Bender, πρόκειται για μετακινούμενα διδακτικά μέσα στα οποία «συνοψίζονται» κλασικές λειτουργίες του μουσείου, η συλλογή και διατήρηση, η αρχειοθέτηση, η τεκμηρίωση, η παρουσίαση κ.ο.κ. (2009: 9).

Οι μουσειοσκευές εμπίπτουν στη γενικότερη κατηγορία εκπαιδευτικού δανειστικού υλικού, εκθεμάτων και υλικών (Loan Exhibits and Materials). Διαφοροποιούνται ωστόσο από τις δανειστικές συλλογές, καθώς παρέχουν συγκεκριμένες προτάσεις εκπαιδευτικής αξιοποίησης, αλλά και από άλλες συλλογές υλικών όπως τα δανειστικά σακίδια που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, καθώς χρησιμοποιούνται εκτός μουσειακών χώρων. Κύρια ομάδα στόχου στην οποία απευθύνονται είναι οι σχολικές ομάδες, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Σπανιότερα δανείζονται σε βιβλιοθήκες, Δήμους ή πολιτιστικά κέντρα. Αυτό σημαίνει ότι υπεύθυνοι για την αξιοποίηση του υλικού των μουσειοσκευών και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων ή σπανιότερα εμψυχωτές που απασχολούνται σε Δήμους, βιβλιοθήκες κλπ.

Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό είναι αυτόνομο, δηλαδή δεν συνδέεται απαραίτητα με μια μουσειακή επίσκεψη. Έτσι οι μουσειοσκευές συχνά «ταξιδεύουν» σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές για να αξιοποιηθούν από ομάδες κοινού που δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση στο μουσείο. Ωστόσο, δεν αποκλείεται να πραγματοποιηθεί μια επίσκεψη στο μουσείο πριν ή μετά την επεξεργασία του υλικού των μουσειοσκευών στη σχολική τάξη, όταν αυτό είναι εφικτό. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις η επεξεργασία μιας μουσειοσκευής μπορεί να συνδυαστεί με επισκέψεις σε άλλα μουσεία, τα οποία διαθέτουν συλλογές με παρεμφερείς θεματικές και βρίσκονται στην περιοχή όπου διαμένει η ομάδα στόχου. Για παράδειγμα το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης έχει αναπτύξει μουσειοσκευές με γενικότερα θέματα, όπως «Αρχαία Κεραμική», «Παίζοντας στην αρχαία Ελλάδα» και «Το ένδυμα στην Αρχαία Ελλάδα», η επεξεργασία των οποίων σε μια σχολική τάξη μπορεί να συνδυαστεί με διάφορα τοπικά αρχαιολογικά μουσεία (Πλάτη 2010). Συνοψίζοντας, διακρίνονται οι παρακάτω κατηγορίες χρήσης των μουσειοσκευών: α. μόνο εκτός του Μουσείου που τη δημιούργησε, β. σε συνδυασμό με επίσκεψη στο Μουσείο, γ. σε συνδυασμό με επίσκεψη σε άλλα μουσεία.

Γενικότερα, εμπίπτουν στις «δραστηριότητες προσέγγισης» ενός μουσείου (Μουσούρη 1999), οι οποίες επιδιώκουν να κάνουν τις μουσειακές συλλογές προσιτές σε ομάδες μη επισκεπτών, σε ομάδες κοινού που εξαιτίας διαφόρων λόγων (π.χ. κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών ή χωρικής εγγύτητας) δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν μια επίσκεψη στο μουσείο (βλ. [κεφ. 6](#)). Έτσι καλούνται να υπηρετήσουν τον στόχο της διεύρυνσης του μουσειοπαιδαγωγικού έργου συναντώντας το εν δυνάμει κοινό στον χώρο στον οποίο ζει. Επίσης, την ίδια φιλοσοφία και τους στόχους των μουσειοσκευών διακρίνουμε και στα μουσειολεωφορεία, σε κινητές, δηλαδή, μονάδες που μετακινούνται και παρουσιάζουν μουσειακό υλικό στον τόπο κατοικίας και κοινωνικής δραστηριότητας του κοινού.⁸ Επίσης, το ίδιο σκεπτικό ακολουθούν και οι μετακινούμενες εκπαιδευτικές εκθέσεις, όπως αυτές που έχουν διοργανωθεί στην Ελλάδα από το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας (Τ.Ε.Π.Ε.) και έχουν παρουσιαστεί σε διαφορετικές περιοχές στην Ελλάδα (Νικονάνου 2002, Χρυσούλακη & Πίνη 2008).

Σύμφωνα με τον Gach (2005), μια από τις πιο πρώιμες μορφές κινητής συλλογής με πετρώματα και ένα συνοδευτικό φυλλάδιο αναπτύχθηκε από τον Goethe την εποχή του Διαφωτισμού. Επίσης, πρώιμες μορφές θεωρούνται και οι συλλογές παράξενων και αξιοπερίεργων αντικειμένων, τα γνωστά Cabinet de Curiositas ή Wunderkammer, τα οποία κατά τη διάρκεια του 16ου αιώνα είχαν και κινητή μορφή σε ντουλάπια ή κουτιά, και εκτός από την αισθητική πρόθεση της παρουσίασης των αντικειμένων στόχευαν και στην κινητοποίηση της περιέργειας και στην εξάσκηση της θέασης (Ströter-Bender 2009: 11-16).

Οι μουσειοσκευές, με τη μορφή που τις γνωρίζουμε σήμερα, έχουν την αφετηρία τους στις Η.Π.Α. στις αρχές του 20ού αιώνα και ειδικότερα συνδέονται αρχικά με εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες παιδικών μουσείων. Το Παιδικό Μουσείο της Βοστώνης /Boston Children's Museum είναι από τα πρώτα μουσεία που δημιούργησαν μουσειοσκευές, γνωστές ως Kits, για την ενίσχυση της συνεργασίας με τα σχολεία (König 2002: 59). Ωστόσο η χρήση τους δεν περιορίστηκε μόνο στα παιδικά μουσεία ούτε μόνο στις Η.Π.Α. Σύμφωνα με την έρευνα του Gach (2005), πολλά ευρωπαϊκά μουσεία έχουν υιοθετήσει το αμερικανικό παράδειγμα, με εξέχουσες τις πρωτοβουλίες Σουηδικών και Ολλανδικών μουσείων. Μουσείοσκευές αναπτύχθηκαν και στη Βρετανία, τη Γερμανία, την Αυστρία και την Ελβετία, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1970, αλλά και την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και την Ασία.⁹

Στην Ελλάδα εκτός από το όρο μουσειοσκευές συναντάμε και τον όρο μουσειοβαλίτσες χωρίς ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στη μορφή και λειτουργία τους. Εισήχθησαν σχετικά πρώιμα στην ελληνική μουσειοπαιδαγωγική πραγματικότητα μέσα από τις πρωτοβουλίες του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης, του Μουσείου Μπενάκη, του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Κέντρου Μελετών Ακροπόλεως, του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης και του Κοινοτικού Μουσείου Μηλεών Πηλίου.¹⁰ Στόχος ήταν να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη ζήτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για σχολικές ομάδες, οι οποίες δεν μπορούσαν να εξυπηρετηθούν από το υπάρχον ανθρώπινο δυναμικό των φορέων αλλά και να δοθεί η δυνατότητα επαφής με το μουσειακό υλικό σε σχολικές ομάδες που δεν μπορούσαν να το επισκεφτούν. Σήμερα μία σειρά ελληνικών μουσείων διαφορετικών ειδών –αρχαιολογικά, λαογραφικά, φυσικής ιστορίας, παιδικά, ιστορικά κ.ά.– προσφέρουν Μουσείοσκευές για δανεισμό¹¹ (Εικόνα 9.15, 9.16, 9.17, 9.18)· το ίδιο και περιβαλλοντικοί φορείς, όπως για παράδειγμα ο Σύλλογος για την προστασία της θαλάσσιας χελώνας ΑΡΧΕΛΩΝ με τη μουσειοσκευή [Η βαλίτσα της Χελώνας](#) (τελευταία επίσκεψη 26/5/2015).

Εικόνα 9.15 [Λίστα με Μουσείοσκευές](#) από το Μουσείο Ακρόπολης.

Εικόνα 9.16 Μουσείοσκευή [Ο Κύκλος του Ψωμιού](#) από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης.

Εικόνα 9.17 [Λίστα με Μουσείοσκευές](#) από το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης (τελευταία επίσκεψη 26/5/2015).

Εικόνα 9.18 [Μουσείοσκευή Γαϊώραμα: ανακαλύπτω τα φυτά του Απολιθωμένου Λάσους και Θεόφραστος: Η βαλίτσα του Ηφαιστείου](#) από το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Απολιθωμένου Λάσους Λέσβου (τελευταία επίσκεψη 26/5/2015).

Το υλικό που περιλαμβάνεται στις Μουσείοσκευές οφείλει να παρέχει δυνατότητες συστηματικής ενασχόλησης και εμπάθυνσης σε επιλεγμένα μουσειακά περιεχόμενα μέσα από διεξαγωγή βιωματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Βασική αρχή που τις διέπει είναι η μάθηση μέσα από την πράξη, η μάθηση μέσω των αισθήσεων βασισμένη σε απτικές δραστηριότητες, η προώθηση της δημιουργικότητας σε συνδυασμό με τη διανοητική επεξεργασία των περιεχομένων. Πρόκειται για δυνατότητες ολιστικής επεξεργασίας με τον νου, την καρδιά και το χέρι (Gach 2005). Έτσι, εξίσου σημαντικές με την απτική επεξεργασία υλικών αντικειμένων είναι και οι «ιστορίες» που μπορούν να αναπτυχθούν γύρω από αυτά και τις θεματικές μιας μουσειοσκευής, ώστε να δίνουν «ένανσμα για ταξίδια με τη φαντασία, διηγήσεις παραμυθιών, μύθων και θρύλων, την επινόηση φανταστικών βιογραφιών, τη γνωριμία με λογοτεχνικά κείμενα» (Ströter-Bender 2009: 44). Εξάλλου, η ιδιαίτερη διάδοσή τους συνδέεται με τις δυνατότητες που παρέχουν για βιωματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη συμμετοχή των αισθήσεων, χαρακτηριστικές για τη μάθηση στο μουσείο και τόσο περιορισμένες στη σχολική τάξη.

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να υλοποιούνται ενότητες μαθημάτων με διεπιστημονικό χαρακτήρα και σχέδια εργασίας. Ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση είναι οι προτάσεις επεξεργασίας που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες πρέπει να είναι σαφείς αλλά όχι απαραίτητα γραμμικά διαρθρωμένες, ώστε να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την ευελιξία να διαμορφώνουν μια αλληλουχία δραστηριοτήτων της επιλογής τους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες και τις προτιμήσεις της σχολικής τους ομάδας και ανάλογα με τις πιθανές διασυνδέσεις που επιθυμούν να κάνουν με το αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν πρέπει εξάλλου να αποκλείεται η δυνατότητα να επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές δραστηριότητες και τρόπους επεξεργασίας του υλικού. Ενδιαφέρον έχει και η πρόταση της Ströter-Bender (2009: 27) ότι η επαφή και επεξεργασία μιας μουσειοσκευής μπορεί να παρέχει εναύσματα για τη δημιουργία μουσειοσκευών από τους ίδιους τους μαθητές για θέματα που τους ενδιαφέρουν.

Βίντεο 9.1 [*Παρουσίαση μουσειοσκευών του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης.*](#)

Καθώς πρόκειται για δανειστικό και μετακινούμενο υλικό, προκύπτουν διάφορα ζητήματα τόσο κατά την κατασκευή τους όσο και κατά τη διαχείρισή τους. Κατ' αρχάς στις περισσότερες περιπτώσεις δεν πρόκειται για μαζικές παραγωγές αλλά για έναν πολύ περιορισμένο αριθμό αντιτύπων που δημιουργείται από τα μουσεία. Η κατασκευή οφείλει να χαρακτηρίζεται από ανθεκτικότητα, ώστε να μπορεί να «ταξιδεύει» και να χρησιμοποιείται κατ' επανάληψη από διαφορετικές ομάδες κοινού. Η μορφή της βαλίτσας πέρα από τη διασφάλιση της δυνατότητας μετακίνησης, μεταφέρει την αίσθηση του «ταξιδιού», δημιουργώντας συνειρμούς που μπορεί να εμπνεύσουν, να γεννήσουν προσδοκίες και να αφυπνίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών να εξερευνήσουν τα περιεχόμενά της (Gach 2005: 48). Εξάλλου, το άνοιγμα της «βαλίτσας» στη σχολική τάξη μπορεί να αξιοποιηθεί για την εμπύχωση της ομάδας ιδιαίτερα εφόσον συνδεθεί με τη διήγηση μιας εισαγωγικής ιστορίας ή ακόμη περισσότερο όταν δοθεί βαρύτητα στην παρουσίασή της ως μιας μορφής περφόρμανς / επιτέλεσης (Ströter-Bender 2009: 22).

Συνοψίζοντας για τις Μουσειοσκευές μπορούμε να σημειώσουμε τα παρακάτω σχετικά με: α. τη μορφή, β. τα περιεχόμενα και γ. την εκπαιδευτική επεξεργασία.

α. Μορφή	β. Περιεχόμενα	γ. Εκπαιδευτική επεξεργασία
• Να μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα απαραίτητα περιεχόμενα σύμφωνα με τον σχεδιασμό. • Να είναι ανθεκτική για μετακινήσεις και επαναλαμβανόμενες χρήσεις. • Να είναι αισθητικά ελκυστική αλλά και λειτουργική.	• Αντικείμενα: αυθεντικά ή αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων. • Οπτικό-ακουστικό υλικό: βίντεο, ηχητικά ντοκουμέντα, πολυμεσικές εφαρμογές. • Ενημερωτικό υλικό για το Μουσείο, για τις λειτουργίες των μουσείων γενικά και για τα συγκεκριμένα περιεχόμενα των επιλεγμένων θεματικών. • Προτάσεις για τη διδακτική επεξεργασία των περιεχομένων της μουσειοσκευής που υπηρετούν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους και περιλαμβάνουν ποικιλία μεθόδων αξιοποίησης: φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων, διασυνδέσεις με σχολικά μαθήματα και αναλυτικό πρόγραμμα, διασυνδέσεις με άλλες μουσειακές συλλογές, • Εποπτικό υλικό: φωτογραφίες, σχέδια, χάρτες,¹² διαγράμματα, μοντέλα κ.ά. • Βιβλιογραφία σχετική με τα περιεχόμενα των μουσειοσκευών. • Εκπαιδευτικά παιχνίδια, π.χ. επιτραπέζια. • Υλικά για δραστηριότητες: εργαλεία, χρώματα, γαντόκουκλες και μαριονέτες, υλικά δραματοποίησης, μουσικά όργανα, επιστημονικά όργανα κ.ά.	• Ποικιλία διαφορετικών προτεινόμενων δραστηριοτήτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αυτές που είναι κατάλληλες για τη σχολική τους ομάδα και να διαμορφώσουν ένα δικό τους σενάριο εκπαιδευτικής επεξεργασίας των περιεχομένων της μουσειοσκευής. • Απτικές δραστηριότητες με χρήση των αντικειμένων που περιλαμβάνονται στη μουσειοσκευή. • Δραστηριότητες με την αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων: υλικές-αισθητικές δραστηριότητες, δραστηριότητες παραστατικών τεχνών και γραμματισμού (κεφ. 3). • Δραστηριότητες που κινητοποιούν τους μαθητές για έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, σε βιβλιοθήκες, ακόμα και στην καθημερινή ζωή και τον τόπο στον οποίο ζουν. • Δραστηριότητες που προσομοιάζουν με τις λειτουργίες του μουσείου: συλλογή, έρευνα, προστασία, διατήρηση, τεκμηρίωση, ερμηνεία, έκθεση και επικοινωνία (για παράδειγμα με τη διοργάνωση εκθέσεων από τους μαθητές στον χώρο του σχολείου). • Προτάσεις για τη λειτουργία της μουσειοσκευής ως ενάυσματος και εμπύχωσης για την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας και την επίσκεψη και εξερεύνηση άλλων μουσειακών χώρων.

Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της κινητικότητας των μουσειοσκευών από την πλευρά του μουσείου, αυτή αποτελεί ένα απαιτητικό έργο των εκπαιδευτικών τμημάτων των μουσείων. Σε περιπτώσεις που τα μουσεία διακινούν πολλές διαφορετικές μουσειοσκευές μπορεί να δημιουργηθούν και ειδικά τμήματα, όπως αυτά που βλέπουμε κυρίως σε αμερικανικά παιδικά μουσεία, ως Kits Departments (Gach 2005). Αν και σήμερα, τόσο εξαιτίας του υψηλού κόστους παραγωγής των μουσειοσκευών, όσο και της απαιτητικής διαδικασίας διαχείρισής τους, όλο και περισσότερα μουσεία τείνουν να δίνουν βαρύτητα σε ψηφιακές εφαρμογές, οι μουσειοσκευές συνεχίζουν να διατηρούν την ιδιαίτερή τους σημασία ως εκπαιδευτικά εργαλεία που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των αίσθησεων και την ανάπτυξη βιωματικών δραστηριοτήτων και εκτός μουσειακού χώρου.

9.4 Μέσα-έξω: Εκπαιδευτικοί φάκελοι και αναμνηστικά

Σε αυτήν την κατηγορία εκπαιδευτικού υλικού εντάσσεται το υλικό εκείνο που αφορά δραστηριότητες μέσα στο μουσείο αλλά και έξω από αυτό. Υπάρχουν δύο είδη τέτοιου υλικού που διαφοροποιούνται στη μορφή, στα περιεχόμενα, στα σενάρια χρήσης και τη στοχοθεσία. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε υλικό που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, το οποίο συναντάμε συχνά με τον όρο «εκπαιδευτικοί φάκελοι» ή «εκπαιδευτικά πακέτα». Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται το αναμνηστικό υλικό για μεμονωμένους επισκέπτες (κυρίως παιδιά και σπανιότερα οικογένειες), μια μορφή δηλαδή βιβλίων-καταλόγων του μουσείου διαμορφωμένων ειδικά για συγκεκριμένες ομάδες στόχου.

9.4.1 Εκπαιδευτικοί φάκελοι

Οι εκπαιδευτικοί φάκελοι στοχεύουν στην ενημέρωση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών προκειμένου να προετοιμάσουν μια επίσκεψη στο μουσείο με τους μαθητές τους, να υλοποιήσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στο μουσείο και να εμβαθύνουν μετά την επίσκεψη με δραστηριότητες στη σχολική τάξη. Όπως και στην περίπτωση των μουσειοσκευών, κεντρικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Αυτοί αναλαμβάνουν τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού σεναρίου, μόνο που σε αυτήν την περίπτωση οι δραστηριότητες δεν περιορίζονται στον χώρο του σχολείου αλλά υλοποιούνται και στο μουσείο. Αντίστοιχα το υλικό που αφορά τις δραστηριότητες μέσα στο μουσείο ακολουθεί κατά πολύ τα χαρακτηριστικά των φύλλων/υλικού δραστηριοτήτων εξερεύνησης όπως αυτά παρουσιάστηκαν παραπάνω. Από την άλλη πλευρά, το υλικό που αφορά τις δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη διαφοροποιείται από τις μουσειοσκευές καθώς δεν περιλαμβάνει πραγματικά αντικείμενα.

Περιεχόμενα εκπαιδευτικών φακέλων:

- Ενημερωτικό υλικό για τον εκπαιδευτικό σχετικά με τις θεματικές ενότητες του φακέλου.
- Προτάσεις δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική τάξη και στο μουσείο.
- Φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων για επιτόπιες δραστηριότητες στο μουσείο (παιχνίδια εξερεύνησης, καρτέλες ρόλων κλπ.)
- Χάρτες, σχέδια, φωτογραφίες και έντυπο εποπτικό υλικό
- Άλλο υλικό: επιτραπέζια παιχνίδια, παραμύθια, video.

Πρόκειται για υλικό με το οποίο το μουσείο στοχεύει στο να δημιουργηθούν «πολλαπλασιαστές» που θα μπορέσουν να αναλάβουν τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε μουσεία –ιδιαίτερα σε όσα δέχονται πολλές αιτήσεις για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων τις οποίες δεν μπορούν να ικανοποιήσουν– αποδεσμεύοντας με αυτόν τον τρόπο το μειωμένο, συνήθως, προσωπικό του μουσείου από τη διαδικασία υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με σκοπό την απασχόλησή του σε διαδικασίες σχεδιασμού δραστηριοτήτων, υλικού και αξιολογήσεων. Παράλληλα, όμως, η ανάθεση ενός κεντρικού ρόλου στους εκπαιδευτικούς διασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν μπορούν να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης κάθε φορά ομάδας, καθώς οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τη σχολική τους τάξη. Για να επιτευχθεί, ωστόσο, το παραπάνω, θα πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς κατάλληλο ενημερωτικό υλικό, που δεν θα αφορά μόνο πιθανά περιεχόμενα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων –πληροφορίες για το μουσείο, τις συλλογές και συγκεκριμένες θεματικές– αλλά και μεθοδολογικές προτάσεις που να ανταποκρίνονται στους στόχους της μουσειακής εκπαίδευσης. Στόχος δεν πρέπει να είναι απλώς να αναπαραχθεί ένα «μάθημα στο μουσείο», αλλά να αξιοποιηθούν οι ιδιαιτερότητες της μουσειακής εκπαίδευσης, δηλαδή της μάθησης μέσα από τα αντικείμενα, σε διαμορφωμένους χώρους, να διευκολυνθούν βιωματικές προσεγγίσεις και η διασύνδεση της μάθησης με την ψυχαγωγία, την έμπνευση και τη δημιουργία.

Η δημιουργία εκπαιδευτικών φακέλων, κυρίως με τον όρο εκπαιδευτικά πακέτα (teacher's pack), προέρχεται από την αγγλοσαξονική εμπειρία, όπου υπάρχει μακρά εμπειρία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, συχνά σε άμεση διασύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων (Φουρλίγκα κ.ά. 2002). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Βρετανικό Μουσείο, όπου το υλικό αυτό, διαθέσιμο πλέον στο διαδίκτυο ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο από τους εκπαιδευτικούς, ομαδοποιείται τόσο με βάση τα μουσειακά περιεχόμενα –διαφορετικοί πολιτισμοί και γνωστικά αντικείμενα– όσο και με τις ηλικιακές ομάδες και αντίστοιχα με τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Εικόνα 9.19).¹³

Εικόνα 9.19 [Κατάλογος εκπαιδευτικών φακέλων](#) από το Βρετανικό Μουσείο.

Στην Ελλάδα σημαντική ήταν η συνεισφορά του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για εκπαιδευτικούς με στόχο να αναλάβουν τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων προετοιμασίας, μουσειακής επίσκεψης και επεξεργασίας στη συνέχεια στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού που υλοποιήθηκε από το 1995-2001 δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για έναν μεγάλο αριθμό μουσείων και χώρων πολιτισμικής αναφοράς σε ολόκληρη την Ελλάδα. Συγκεκριμένα παράχθηκε υλικό για 58 μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς με θέματα λαϊκού πολιτισμού που απευθύνονταν στην Α' και Β' τάξη Δημοτικού, 48 με θέματα από τις προϊστορικές και κλασικές αρχαιότητες που απευθύνονταν στη Γ' και Δ' Δημοτικού και 20 με θέματα από τις βυζαντινές αρχαιότητες και τα νεότερα μνημεία που απευθύνονταν στην Ε' και Στ' Δημοτικού αντίστοιχα. Το εκπαιδευτικό [υλικό από το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ](#) ήταν σε έντυπη μορφή και περιλάμβανε δύο βιβλία, ένα για τον εκπαιδευτικό και ένα για τον μαθητή.¹⁴ Η εμπειρία του εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργήθηκε στο πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ», αν και περιορισμένη όσον αφορά το χρονικό διάστημα υλοποίησής της, οδήγησε σε μια διευρυμένη αποκέντρωση και γεωγραφική διασπορά των μουσειοπαιδαγωγικών παροχών και ευαισθητοποίησε εκπαιδευτικούς και υπευθύνους φορέων πολιτισμού για τις δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης μουσείων και χώρων πολιτισμικής αναφοράς.¹⁵

Αν και σήμερα προσφέρονται εκπαιδευτικοί φακέλοι από μια σειρά ελληνικών μουσείων, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι πρόκειται για ιδιαίτερα διαδεδομένη πρακτική. Μουσεία τέχνης και πολιτισμού, όπως το [Μουσείο Μπενάκη](#), το [Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης](#), το [Μουσείο Ακρόπολης](#) (τελευταία επίσκεψη 20/8/2015), είναι ορισμένα από αυτά, που έχουν έτσι και αλλιώς μακρά παράδοση σε τέτοιου είδους συνεργασίες με εκπαιδευτικούς επισκέψεων (Χατζηασλάνη 2010, Πλάτη 2010). Επίσης, Μουσεία Φυσικής Ιστορίας, όπως το [Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας](#) και το [Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Απολιθωμένου Δάσους Λέσβου](#) (τελευταία επίσκεψη 20/8/2015) και περιβαλλοντικές και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις¹⁶ δίνουν βαρύτητα στην παραγωγή εκπαιδευτικών φακέλων στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες του Δικτύου Μουσείων του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς,¹⁷ το οποίο εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό μια εκπαιδευτική πολιτική για τις σχολικές ομάδες βασισμένη στον δανεισμό εκπαιδευτικών φακέλων. Τέλος, εκπαιδευτικοί φακέλοι για γενικότερες θεματικές παράγονται και από ανεξάρτητους εκδοτικούς οίκους.¹⁸

9.4.2 Αναμνηστικά

Στα αναμνηστικά με εκπαιδευτικό χαρακτήρα συγκαταλέγονται οι παιδικοί κατάλογοι για παιδιά, έφηβους και οικογένειες, όπως επίσης φυλλάδια ως αναμνηστικά συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε μαθητές. Και στις δύο περιπτώσεις η απόκτησή τους συνδέεται με τη μουσειακή επίσκεψη, πριν ή μετά.

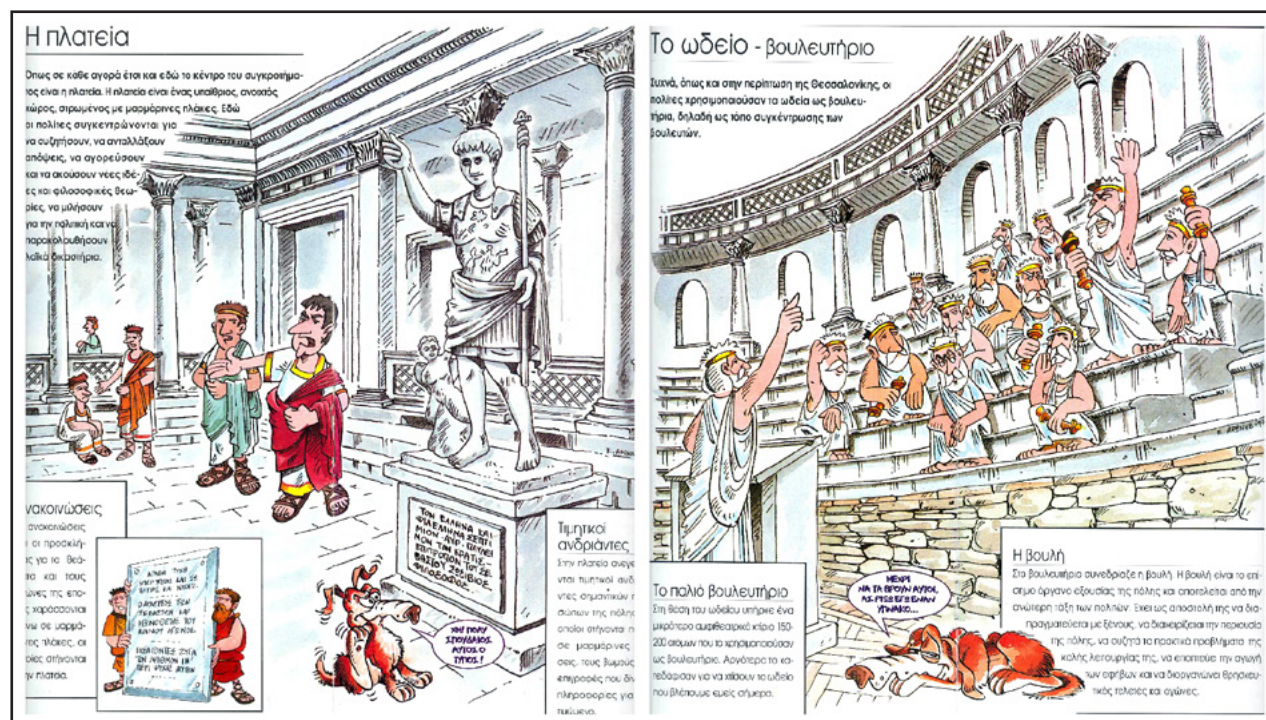
Οι παιδικοί κατάλογοι απευθύνονται σε παιδιά και έφηβους που πραγματοποιούν μια επίσκεψη χωρίς μουσειοπαιδαγωγική υποστήριξη και μπορούν πριν ή μετά την επίσκεψή τους στο μουσείο να προμηθευτούν –συνήθως στα πωλητήρια– αυτά τα έντυπα. Οι παιδικοί κατάλογοι είναι εικονοβιβλία στα οποία παρουσιάζεται ένα μικρός αριθμός επιλεγμένων εκθεσιακών θεματικών και αντιπροσωπευτικών εκθεμάτων και κατόψεις των μουσειακών εκθέσεων για τον εύκολο εντοπισμό τους. Αναφέρονται στις μόνιμες συλλογές του μουσείου ή σε συγκεκριμένες περιοδικές εκθέσεις (Εικόνα 9.20, 9.21). Ο λόγος και η επιλογή των πληροφοριών που συνοδεύουν εκθεσιακές θεματικές και εκθέματα είναι προσαρμοσμένα για την παιδική ή εφηβική ηλικία και συχνά συνοδεύονται από ερωτήσεις που μπορούν να προκαλέσουν τη σκέψη ή/και συζήτηση με άλλα παιδιά ή μέλη της οικογένειας. Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχουν και προτάσεις για δημιουργική ενασχόληση, στη συνέχεια, στο σπίτι. Οι παιδικοί κατάλογοι δημιουργούνται από τους μουσειοπαιδαγωγούς των μουσείων.

Εικόνα 9.20 [Παιδικός Κατάλογος](#) από το Metropolitan Museum στη Νέα Υόρκη.

Εικόνα 9.21 [Παιδικός Κατάλογος](#) για το Μουσείο του Λούβρου.

Τα αναμνηστικά φυλλάδια απευθύνονται κυρίως σε μαθητές που έχουν παρακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και έχουν και αυτά τη μορφή του εικονοβιβλίου αλλά διανέμονται δωρεάν. Συχνά περιλαμβάνουν και τα φύλλα δραστηριοτήτων με τα οποία έχουν δουλέψει οι ομάδες κατά τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς επίσης βασικές πληροφορίες στις οποίες εστίαζε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μπορούν ενδεχομένως να αξιοποιηθούν και για δραστηριότητες εμβάθυνσης στη συνέχεια στη σχολική τάξη, εφόσον το επιθυμεί ο εκ-

παιδευτικός, αλλά στόχος τους είναι να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες μαθητές ένα αναμνηστικό της εμπειρίας τους και να μπορέσουν να μεταφέρουν αυτήν την εμπειρία στο οικείο περιβάλλον τους, κυρίως το οικογενειακό (Εικόνα 9.22).



Εικόνα 9.22 Αναμνηστικό Φυλλάδιο για πρόγραμμα στην Αρχαία Αγορά Θεσσαλονίκης (Πηγή: Αδάμ-Βελένη, Νικονάνου, Φουρλίγκα 1997, εικονογράφηση Κ. Αρωνής).

9.5 Επίλογος

Ο σχεδιασμός, η παραγωγή, η διάθεση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εργαλείων που αξιοποιούνται στη μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί έναν βασικό τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής έρευνας και πρακτικής. Τα μουσεία έχουν αναπτύξει μεγάλη ποικιλία διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη μαθησιακών διαδικασιών τόσο μέσα όσο και έξω από τους μουσειακούς χώρους, και εμπίπτουν στις μορφές έμμεσης επικοινωνίας που επιστρατεύει το μουσείο στην προσπάθεια μιας διευρυμένης εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την ανταπόκριση στις ιδιαιτερότητες διαφοροποιημένων ομάδων κοινού. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι μεγάλη έμφαση δίνεται στα εκπαιδευτικά εργαλεία που απευθύνονται σε σχολικές ομάδες, όχι μόνο για την υποστήριξη της μάθησης μέσα στο μουσείο, αλλά και για την παροχή δυνατοτήτων προετοιμασίας και εμβάθυνσης στη σχολική αίθουσα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι μια από τις βασικές ομάδες κοινού στις οποίες απευθύνονται τα εκπαιδευτικά εργαλεία προκειμένου όχι μόνο να τους ενημερώσουν, αλλά να τους ενδυναμώσουν ώστε να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με αφετηρία τις μουσειακές συλλογές. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά και στην Ελλάδα, σχεδιάζονται εκπαιδευτικά εργαλεία για να εμπλουτίσουν την εμπειρία των μεμονωμένων επισκεπτών, παιδιών και οικογενειών. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία δεν είναι, όμως, απλώς συμπληρωματικά διδακτικά μέσα για τη βελτίωση των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων και τη λειτουργία των εκθέσεων ως χώρων μάθησης, επικοινωνίας και εμπειρίας. Προσφέρουν συχνά ένα επιπλέον επίπεδο ερμηνείας των μουσειακών και εκθεσιακών περιεχομένων, που δύναται να λειτουργεί παράλληλα με τις υπόλοιπες ερμηνευτικές στρατηγικές των μουσείων, με αποτέλεσμα να απαντούν στις ιδιαιτερότητες ενός διαφοροποιημένου κοινού και να αναπτύσσουν παράλληλες μουσειακές αφηγήσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Böller, R. 2013. "Auf Weltreise mit einem Entdeckerrucksack", *Standbein-Spielbein*, 96, 35-37.
- Fina, K. 1982. "Inflation der Arbeitsblätter. Eine museumsdidaktische Besinnung", *Museumskunde*, Vol. 47, No. 3, 140-149.
- Gach, H.-J. 2005. *Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern*, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts.
- Gesser, S. & Kraft, H., 2006. *Anschauen, Vergleichen, Ausprobieren. Historisches Lernen in Kinder- und Jugendmuseen*, Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts.
- Hein, G. 1998. *Learning in the Museum*, Routledge: London.
- Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge: London.
- Kichhoff, H. & Schmidt, M. (επιμ.) 2007. *Das magische Dreieck. Die Museumsausstellung als Zusammenspiel von Kuratoren, Museumspädagogen und Gestaltern*, Transcript Verlag: Bielefeld.
- Kollar, E. 2013. "Kultur vermitteln - Kultur verstehen", *Standbein-Spielbein*, 96, 24-27.
- König, G. 2002. *Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte*, Leske & Budrich: Opladen.
- Mergen, S. 2013. "Überlegungen zur Konzeption und Produktion didaktischer Materialien", *Standbein-Spielbein*, 96, 4-7.
- Reither, I. 2005. "Erkundungsbogögen im Museum", στο Kunz-Ott, H. (επιμ.), *Museum und Schule. Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*, Deutscher Kunstverlag: München Berlin, 173-182.
- Roberts, L. 1997. *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*, Smithsonian Institution Press: Washington & London.
- Scholz, F. 2008. "Aktivblätter im Museum", στο Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (επιμ.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig.
- Ströter-Bender, J. 2009. *Museumskoffer, Material- und Ideenlisten*, Tectum Verlag: Marburg.
- Veldhuizen, A., van. 2013. "Ziele und Werkzeuge. Einblick in die Werkstattliste der Museumspädagoginnen", *Standbein-Spielbein*, 96, 18-23.
- Water, B. van de 2013. "Kisten, Koffer und ein Detektivspiel", *Standbein-Spielbein*, 96, 32-34.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the Mind. A Socio-Cultural Approach to Mediated Action*, Harvester-Wheatsheaf: London.

Ελληνόγλωσσες

- Αδάμ-Βελένη, Π., Νικονάνου, Ν. & Φουρλίγκα, Ε. 1997. *Αρχαιολογικοί περίπατοι στη Θεσσαλονίκη: «Η ΑΡΧΑΙΑ ΑΓΟΡΑ»*, εκδ. ΟΠΠΕΘ '97: Θεσσαλονίκη.
- Γιαννικοπούλου, Α. 2008. *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*, Παπαδόπουλος: Αθήνα.
- Καλογιάννη, Αι. 2011. «Εκπαιδευτικά προγράμματα της ΙΓ΄ Εφορείας Προϊστορικών & Κλασικών Αρχαιοτήτων», στο Γαβριλάκη Ει. (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Η άνοιξη των μουσείων»*, ΚΕ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων & Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου: Ρέθυμνο, 277-285.
- Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. 2008. «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 69-101.
- Μουσούρη, Θ. 1999. «Μουσεία για όλους: Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο», *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 73, 65-69.
- Νάκου, Ει. 2008. «Προσεγγίζοντας το παρελθόν με διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 96-121.
- Νικονάνου, Ν. 2002. *Αρχαιολογικά μουσεία και σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή: Θεσσαλονίκη.

- Νικονάνου, Ν. 2010α. «Η μουσειοπαιδαγωγική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου», στο Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ειρ. (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Νήσος: Αθήνα, 47-55.
- Νικονάνου, Ν. 2010β. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*, Πατάκης: Αθήνα.
- Παϊζης, Ν. 2010. «Μουσεία και εκπαίδευση: εμπειρίες και προοπτικές», στο Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Νήσος: Αθήνα, 375-378.
- Πλατή, Μ. 2010. «Εκπαίδευση στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, παιδιά και ενήλικες», στο Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Νήσος: Αθήνα, 387-392.
- Σακαλή, Ο. 2015 (υπό έκδοση). «Ο Μουσειοπαιδαγωγικός λόγος στα έντυπα των αρχαιολογικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εθνικές και έμφυλες αφηγήσεις», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 10.
- Τσιαμάγκα, Ε. 2013. *Ταξιδεύουμε ... στην Αρχαία Μακεδονία: μια μουσειοσκευή για την αντίστοιχη μόνιμη έκθεση του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Φουρλίγκα, Ε. 2008. «Ανιχνεύοντας το παρελθόν στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού: Ζητήματα ερμηνείας και εμπειρίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 238-259.
- Φουρλίγκα, Ε., Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ. & Γαβριηλίδου, Ι. 2002. «Μουσειακή εκπαίδευση και αρχαιολογία. Παραδείγματα από τρεις ευρωπαϊκές χώρες», *Αρχαιολογία και τέχνες*, 85β, 113-122.
- Χατζηασλάνη, Κ., Καϊμάρα, Ει. & Λεοντή Α. 2010. «Ακρόπολη και εκπαίδευση: Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικό υλικό», στο Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Νήσος: Αθήνα, 379-386.
- Χρυσούλακη, Σ. & Πίνη, Ε. 2008. «Το κόκκινο νήμα: αρχαιολογικές εκπαιδευτικές εκθέσεις», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 208-237.

Σημειώσεις

1. Ως διαδικασίες άμεσης επικοινωνίας χαρακτηρίζονται αυτές που στηρίζονται στην προσωπική επικοινωνία, στη διαμεσολάβηση ειδικών, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η έμμεση επικοινωνία περιλαμβάνει την ίδια την έκθεση και όλα τα ερμηνευτικά της συστήματα, καθώς και εκπαιδευτικό υλικό (Νικονάνου 2010α).
2. Αν και έχει αναγνωριστεί ότι η ίδια η μουσειακή έκθεση έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αυτό δεν έχει οδηγήσει ως σήμερα σε μια εκτεταμένη συμμετοχή των μουσειοπαιδαγωγών στη διαμόρφωσή της, παρόλο που αποτελεί πάγιο αίτημά τους. Έτσι, η συμμετοχή των μουσειοπαιδαγωγών στην εκπαιδευτική διάσταση της έκθεσης αφορά ένα τμήμα μόνο των ερμηνευτικών συστημάτων που συνδέονται άμεσα με εκπαιδευτικές δραστηριότητες και κυρίως σε συνάρτηση με συγκεκριμένες ομάδες κοινού. Για παράδειγμα, ένας παιδικός κατάλογος έκθεσης είναι αρμοδιότητα της μουσειοπαιδαγωγικής, ενώ για τους ενήλικες των επιμελητών της έκθεσης. Αντίστοιχα ένα εκπαιδευτικό έντυπο για παιδιά ή οικογένειες συντάσσεται από τους μουσειοπαιδαγωγούς, ενώ ένα φυλλάδιο έκθεσης για ενήλικες κατά κύριο λόγο από τους επιμελητές της έκθεσης (Roberts 1997, Kirchhoff & Schmidt 2007).
3. Για παράδειγμα, αξιοποιώντας τα μουσειακά αντικείμενα ως φορείς ποικίλων αφηγήσεων είναι δυνατό ένα εκπαιδευτικό εργαλείο να εστιάσει σε διαφορετικά περιεχόμενα από αυτά της εκθεσιακής αφήγησης.
4. Ο όρος «φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων» χρησιμοποιείται για να εξειδικεύσει τον χαρακτήρα που έχουν τα φύλλα εργασίας όταν χρησιμοποιούνται σε μουσειακά περιβάλλοντα (βλ. και 9.2 στο παρόν κεφάλαιο).
5. “Aktivblatt” ή “Aktivmaterial”.
6. Συγκεκριμένα τα φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων περιλάμβαναν τις παρακάτω ερωτήσεις: Τα αντικείμενα διηγούνται ενδιαφέρουσες ιστορίες!! Κάνε μια βόλτα στο μουσείο και διάλεξε ένα αντικείμενο που σου αρέσει, που σου φαίνεται ενδιαφέρον. α. Τι είναι; β. Περιγράψέ το! (μεγάλο-μικρό, χρώμα, υλικό, σχήμα). γ. Συνήθως τα αντικείμενα στα μουσεία έχουν και μια «ταντότητα». Ψάξε να βρεις τις πληροφορίες για το αντικείμενο που διάλεξες. δ. Γράψε κάτι από την «ιστορία» του αντικειμένου που ανακάλυψες!
7. Ερευνητικά δεδομένα από συστηματικές αξιολογήσεις της χρήσης τους δεν είναι παρά περιορισμένα διαθέσιμα και αφορούν κυρίως την πρόσληψη του παρελθόντος και του μουσειακού υλικού από τους μαθητές (π.χ. Φουρλίγκα 2008, Σακαλή 2015).

8. Η πρωτοβουλία ξεκίνησε από το Παιδικό Μουσείο στην Ουάσινγκτον και παρουσιάστηκε πρώτη φορά το 1946 στη συνεδρίαση του ICOM στο Παρίσι (König 2002: 81-84). Αντίστοιχα το «Μουσείο στη βαλίτσα»/ Museum im Koffer, μια πρωτοβουλία τη δεκαετία του 1970 στη Γερμανία, μεταφερόταν σε σχολεία, όπου παρουσίαζε κινητές εκθέσεις και πραγματοποιούσε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Gesser & Kraft 2006: 42-44). Για ένα σύγχρονο παράδειγμα κινητού μουσείου με τη μορφή μουσειολεωφορείου από το Πανεπιστήμιο της Ιόβας στις Η.Π.Α., βλ. <http://discover.research.uiowa.edu/mobile-museum> (τελευταία επίσκεψη 20/5/2015).
9. Ο ενθουσιασμός για τις Μουσειοσκευές δεν ήταν ανεξάρτητος από την αλλαγή στα εκπαιδευτικά υλικά που αξιοποιούνταν στα σχολεία από τη δεκαετία του 1970 και μετά και ειδικότερα σε σχέση με τον προσανατολισμό του σχολικού μαθήματος στη μετάδοση πληροφοριών οπτικά με εικόνες και φωτοτυπίες καθώς προσέφεραν δυνατότητες βιωματικής μάθησης με τη συμμετοχή των αισθήσεων (Ströter-Bender 2009: 18-19).
10. Βλ. και Νικονάνου 2010β: 65, όπου και σχετική βιβλιογραφία.
11. Μουσείο Μπενάκη: <http://www.benaki.gr/index.asp?id=3030103&lang=gr>, Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος: http://www.jewishmuseum.gr/gr/education/holocaust_education/classroom_workshop.html, Ελληνικό Παιδικό Μουσείο: <http://www.hcm.gr/BIGFrame/BIGFramesMainFirstPage.asp?LANG=GR>, Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα: <http://www.imma.edu.gr/imma/education/index.html#2> (τελευταία επίσκεψη 26/5/2015) κ.ά. Αναλυτικά για τις Μουσειοσκευές που προσφέρονται από ελληνικά μουσεία, βλ. Τσιαμάγκα 2013.
12. Οι χάρτες αλλά και άλλου είδους εποπτικό υλικό είναι καλύτερα να είναι τυπωμένοι σε ύφασμα, για να είναι πιο ανθεκτικοί και να μετακινούνται πιο εύκολα.
13. Το Βρετανικό Μουσείο διαχωρίζει το εκπαιδευτικό υλικό σε υλικό για την επίσκεψη και σε υλικό για το μάθημα, ώστε ο εκπαιδευτικός να επιλέγει αυτά που ταιριάζουν καλύτερα στο δικό του εκπαιδευτικό σενάριο. Επίσης, η ηλεκτρονική μορφή προώθησης αυτού του υλικού δίνει δυνατότητες, εκτός από κείμενα και φωτογραφίες που μπορούν να τυπωθούν, να περιλαμβάνονται και παρουσιάσεις με τη μορφή power-point για να παρουσιαστούν μέσα στη σχολική τάξη.
14. Εκτός από το υλικό αυτό, που αφορούσε συγκεκριμένα μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς, δημιουργήθηκαν και θεματικοί φάκελοι με γενικότερες θεματικές, χωρίς άμεση διασύνδεση με μουσεία και χώρους, που ονομάστηκαν φάκελοι κορμού. Βλ. για παράδειγμα Παραδοσιακή τέχνη, Νεολιθικός Πολιτισμός, Η κοινωνική ζωή στο Βυζάντιο κ.ά.
15. Σχετικά με το Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» βλ. Νικονάνου 2002, όπου και σχετική βιβλιογραφία και Παϊζης 2010.
16. Βλ. [Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων- Υγροτόπων](#) και [Αρκτούρος](#) (τελευταία επίσκεψη 19/8/2015).
17. Σχετικά με το Δίκτυο Μουσείων, βλ. <http://www.piop.gr/el/diktuo-mouseiwn.aspx>, και ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς φακέλους: [http://www.piop.gr/el/Activities/ekpaideutika-programma-mouseion.aspx](http://www.piop.gr/el/Activities/ekpaideutika-programmata-mouseion.aspx) (τελευταία επίσκεψη 5/6/2015).
18. Για παράδειγμα ο εκδοτικός οίκος Καλειδοσκόπιο έχει παραγάγει μια σειρά από εκπαιδευτικούς φακέλους όπως «Το κουτί της γραφής: Πάνω σε τι και με τι..», «Ένα κουτί γεμάτο νερό» κ.ά. (<http://kaleidoscope.gr/ekpaideytika.html>, τελευταία επίσκεψη 4/6/2015).

Κεφάλαιο 10. Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη μουσειοπαιδαγωγική

Νικολέτα Γιαννούτσου

Σύνοψη

Η ευρεία διάδοση των ψηφιακών τεχνολογιών στη ζωή μας γενικότερα και στον χώρο των μουσείων συγκεκριμένα, δεν είναι πλέον κάτι αξιοσημείωτο όπως πριν από μερικά χρόνια, αλλά ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός που δεν αποτελεί έκπληξη για κανέναν. Για την ανάλυση που επιχειρεί αυτό το κεφάλαιο, το στοιχείο που έχει ενδιαφέρον στη διάδοση των τεχνολογιών δεν είναι ούτε ο ρυθμός της εξάπλωσής τους ούτε η ραγδαία εξέλιξή τους. Αλλά, με δεδομένα αυτά (τη διάδοση και τη ραγδαία εξέλιξη), ενδιαφέρον έχει να δούμε πώς ένας χώρος όπως το μουσείο α. εντάσσει τέτοιες τεχνολογίες στην πρακτική του για να την εμπλουτίσει, κάνοντας πράγματα που δεν μπορούσε να κάνει αποτελεσματικά πριν και β. αξιοποιεί τις δυνατότητες των τεχνολογιών για να ανακαλύψει νέες πτυχές και κατευθύνσεις στην εμπειρία που προσφέρει, κάνοντας πράγματα που δεν μπορούσε να φανταστεί πριν. Κατά συνέπεια η τεχνολογία και οι δυνατότητές της από μόνες τους έχουν μόνο θεωρητική αξία. Πραγματική αξία αποκτούν όταν εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από την πρακτική των ανθρώπων που λειτουργούν μέσα σ' αυτό. Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τεχνολογίες όπως οι χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές και εργαλεία ενδυνάμωσης των χρηστών. Η εξέταση των τεχνολογιών αυτών θα εστιάσει σε στοιχεία του σχεδιασμού και της χρήσης τους στο μουσείο, προκειμένου να αναδειχθεί πώς μπορούν οι τεχνολογίες αυτές να υποστηρίξουν με νέους τρόπους πρακτικές της μουσειοπαιδαγωγικής όπως η συμμετοχή, ο ενεργητικός ρόλος του επισκέπτη και η εξατομίκευση της πολιτισμικής εμπειρίας.

10.1 Εισαγωγή

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου, δεν είναι να αποτυπώσει εξαντλητικά όλες τις τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται σήμερα στα μουσεία.¹ Με τον ρυθμό που αλλάζουν οι ψηφιακές τεχνολογίες σήμερα, η έμφαση στις εφαρμογές αυτές καθεαυτές (ποιες είναι και τι κάνουν) θα καθιστούσε αυτό το κεφάλαιο πολύ σύντομα παρωχημένο. Ωστόσο, η αναλυτική παρουσίαση ορισμένων κατηγοριών ψηφιακών τεχνολογιών με έμφαση στον σχεδιασμό και τη χρήση τους μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, ανεξάρτητα από τις αλλαγές της ίδιας της τεχνολογίας. Αυτός ο προβληματισμός είναι πιο ουσιαστικός, γιατί σχετίζεται, όπως θα δούμε παρακάτω, με το πλαίσιο του μουσείου, και ειδικότερα αφορά θέματα όπως η σχέση του μουσείου με τον επισκέπτη, ο ρόλος του επισκέπτη και του μουσείου στη δημιουργία της μουσειακής εμπειρίας, ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού κλπ.

Συγκεκριμένα για να ενταχθεί μια τεχνολογία σε ένα πλαίσιο όπως αυτό του μουσείου θα πρέπει σε πρώτη φάση να ενταχθεί σε αυτό το πλαίσιο απαντώντας για παράδειγμα σε κάποιες ανάγκες του (π.χ. ενεργητικός ρόλος επισκέπτη, εξατομίκευση της μουσειακής εμπειρίας κλπ.).

Σε δεύτερη φάση, η τεχνολογία μπορεί να συμβάλει στο να ανακαλυφθούν νέες κατευθύνσεις στις πρακτικές του μουσείου αξιοποιώντας τις τεχνολογικές δυνατότητες. Ποιος θα μπορούσε να σκεφτεί ακόμη και στις αρχές του 2000 ότι τα μουσεία θα επεδίωκαν να ψηφιοποιήσουν τις συλλογές τους και να τις διαθέτουν ελεύθερα στο διαδίκτυο είτε συμμετέχοντας σε ευρύτερες πρωτοβουλίες (όπως το πανευρωπαϊκό αρχείο της [Europeana](#), το «[Google Art project](#)» κλπ.) είτε λειτουργώντας αυτόνομα (όπως το Rijkmuseum με την εφαρμογή [Rijkstudio](#)); Αυτή η αλλαγή στην πρακτική ήταν δύσκολο να γίνει αντιληπτή παλιότερα, διότι το πιο διαδεδομένο μοντέλο μέσα από το οποίο προσέγγιζε το μουσείο το κοινό ήταν αυτό της επιτόπιας επίσκεψης. Σήμερα, και μέσα από την ευρεία ψηφιοποίηση των συλλογών, το μοντέλο αυτό έχει εμπλουτιστεί με δράσεις που δεν αναιρούν αλλά συμπληρώνουν και εμπλουτίζουν την εμπειρία της επίσκεψης, επιτρέποντας για παράδειγμα στον επισκέπτη να μελετήσει από πριν κάποια έργα που τον/την ενδιαφέρουν, να τυπώσει σε μια μπλούζα το έργο που του/της άρεσε και ακόμη να δημιουργήσει κάτι δικό του παρεμβαίνοντας σε ένα διάσημο έργο.² Επιπλέον η ψηφιοποίηση των συλλογών έχει ανοίξει δρόμους τόσο για συνεργασίες μουσείων μεταξύ τους (σκεφτείτε τι μπορεί να σημαίνει μια συνεργασία ενός μεγάλου μουσείου της Αθήνας με ένα μικρό περιφερειακό μουσείο τόσο σε επίπεδο δημοσιοποίησης όσο και σε επίπεδο τεχνογνωσίας και απόκτησης υλικού) όσο και για συνεργασίες μουσείων και με άλλους φορείς ή χώρους (όπως π.χ. ο χώρος των ψηφιακών παιχνιδιών, ο χώρος της εκπαίδευσης, των ταινιών, της μόδας κλπ.).

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εστιάσουμε σε τεχνολογίες οι οποίες υποστηρίζουν κατά κάποιον τρόπο και τις δύο κατευθύνσεις που αναφέραμε νωρίτερα. Δηλαδή θα μελετήσουμε κυρίως χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές αλλά και εφαρμογές ανάλυσης μεγάλου όγκου δεδομένων οι οποίες εμπλουτίζουν αντίστοιχα πρακτικές της μουσειοπαιδαγωγικής όπως είναι ο ενεργητικός ρόλος του επισκέπτη και η εξατομίκευση της μουσειακής εμπειρίας. Θα αναφερθούμε όμως και στον ρόλο των ονομαζόμενων εργαλείων ενδυνάμωσης «τελικών χρηστών», τα οποία φαίνεται να αναδεικνύουν νέους τρόπους συμμετοχής του επισκέπτη στη διαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας αλλά και στη σχέση του επισκέπτη με το μουσείο.

10.2 Ψηφιακές τεχνολογίες σε μουσεία: Γενική επισκόπηση

Σήμερα η μουσειοπαιδαγωγική έχει στη διάθεσή της μία ευρεία γκάμα ψηφιακών μέσων για να υποστηρίξει και να εμπλουτίσει την εμπειρία του επισκέπτη. Ένα μέρος αυτών των μέσων αφορά το διαδίκτυο και ο χρήστης μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ανεξάρτητα από την επίσκεψή του στο μουσείο. Αυτού του είδους οι εφαρμογές μπορεί να αξιοποιηθούν εύκολα από σχολεία που οργανώνουν την επίσκεψή τους στο μουσείο, από οικογένειες, από μεμονωμένους επισκέπτες ή και από το ίδιο το μουσείο στο πλαίσιο όμως δραστηριοτήτων τύπου εργαστηρίου (βλ. [10.3.2](#)). Ένα άλλο μέρος των ψηφιακών μέσων αφορά σε εφαρμογές που έχουν σχεδιαστεί για χρήση στο μουσείο και έχουν ως στόχο να εμπλουτίσουν την επίσκεψη.

Οι εφαρμογές διαδικτύου που απευθύνονται στο κοινό κυρίως όταν βρίσκεται εκτός του χώρου του μουσείου μπορεί να περιλαμβάνουν:

- κοινωνικά δίκτυα τα οποία ως επί το πλείστον αξιοποιούνται από το μουσείο για δημοσιοποίηση των δράσεων του και για εμπλοκή-προσέλκυση επισκεπτών μέσα από συζητήσεις, ερωτήματα διαγωνισμούς κλπ.
- εικονικές περιηγήσεις (virtual tours) σε επιλεγμένες συλλογές που διατίθενται συνήθως από τα μουσεία (βλ. για παράδειγμα τις εικονικές περιηγήσεις που διαθέτει το [Μουσείο του Λούβρου](#)) αλλά και εικονικές περιηγήσεις που είναι ενταγμένες σε συλλογικές προσπάθειες όπως το Google Art project (π.χ. η εικονική περιήγηση γύρω από τη [Ζωφόρο του Παρθενώνα](#) μέσα στο μουσείο της Ακρόπολης)
- μεγάλα αρχεία (archives) που προσφέρουν πρόσβαση³ σε ψηφιοποιημένα εκθέματα και συλλογές τόσο από μουσεία σε όλη την Ευρώπη (π.χ. [Europeana](#)) όσο και από μουσεία από όλο τον κόσμο (π.χ. Google Art Project).⁴ Ωστόσο υπάρχουν και αρχεία που δημιουργούν τα ίδια τα μουσεία για το ψηφιοποιημένο τους υλικό (βλ. το ψηφιακό αρχείο του [Museum of Modern Art](#) στη Νέα Υόρκη, που διαθέτει μέχρι τώρα 61.000 εκθέματα από τα 200.000 που έχει στη συλλογή του). Να σημειωθεί ότι μέρος του αρχειακού υλικού που διατίθεται σε αρχεία όπως τα παραπάνω μπορεί να περιλαμβάνουν και τρισδιάστατες αναπαραστάσεις χώρων μνημείων κλπ., όπως επίσης και πολυμεσικό υλικό.
- Εικονικά μουσεία: Τα εικονικά μουσεία τα οποία διαφέρουν από τις εικονικές περιηγήσεις ως προς το ότι οι τελευταίες αφορούν κάποιες συγκεκριμένες διαδρομές μέσα σε ένα μουσείο και δεν αποτελούν μεταφορά ολόκληρου του μουσείου σε έναν εικονικό κόσμο. Τέτοιες προσπάθειες γίνονται σε εικονικούς κόσμους που συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό παικτών, όπως είναι περιβάλλοντα παιχνιδιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός τέτοιου μουσείου είναι η προσπάθεια μεταφοράς του [Βρετανικού Μουσείου](#) στον κόσμο του παιχνιδιού Minecraft, η δημιουργία του Κολοσσαίου στον ίδιο ψηφιακό χώρο,⁵ και άλλων σημαντικών μνημείων. Εικονικά μουσεία επίσης μπορεί να υπάρχουν μόνο στον ψηφιακό κόσμο και όχι στον φυσικό, όπου ο επισκέπτης «βλέπει» τα εκθέματα καθώς περιηγείται στον εικονικό τρισδιάστατο κόσμο και όχι με τη μορφή απλών εικόνων όπως φιλοξενούνται στα μεγάλα ψηφιακά αρχεία που αναφέραμε νωρίτερα.
- επιμέρους εφαρμογές που διαθέτουν τα μουσεία για τους επισκέπτες τους, π.χ. πολυμεσικές εφαρμογές για επιλεγμένο υλικό του μουσείου, παιχνίδια τύπου παζλ, κουίζ, εργαλεία ζωγραφικής κλπ.

Ένα μουσείο μπορεί να συνδυάζει στη διαδικτυακή του σελίδα διαφορετικές από τις παραπάνω δυνατότητες, για να γίνεται ευρύτερα γνωστό και να εμπλέκει με διαφορετικούς τρόπους το κοινό. Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα είναι η πρωτοβουλία του Rijksmuseum με το Rijkstudio, όπου οι χρήστες του διαδικτύου μπορούν να διαλέξουν ένα έργο από τη συλλογή του μουσείου (εκτός από τα έργα που διατίθενται ψηφιακά, μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει και φωτογραφίες έργων που έβγαλε κατά την επίσκεψή του) και να το αξιοποιήσουν π.χ. αλλάζοντας ένα έργο (π.χ. προσθέτοντας μουστάκι εκεί που δεν υπήρχε), παίρνοντας ένα μέρος του έργου για να φτιάξουν τις δικές τους δημιουργίες (π.χ. να τα εντάξουν σε κοσμήματα, σε ρούχα, σε tattoo). Πέρα από αυτήν τη δυνατότητα πρόσβασης και επεξεργασίας των έργων τέχνης, το μουσείο αξιοποιεί τη δυνατότητα κοι-

νωνικής δικτύωσης, καθώς οι χρήστες της εφαρμογής μπορούν να βλέπουν, να σχολιάζουν και να βαθμολογούν τις δημιουργίες άλλων, ενώ το ίδιο το μουσείο οργανώνει διαγωνισμούς όπου βραβεύονται με σημαντικά ποσά οι τρεις καλύτερες δημιουργίες.

Οι εφαρμογές που έχουν σχεδιαστεί για χρήση μέσα στον χώρο του μουσείου σήμερα, φιλοξενούνται κυρίως σε κινητές συσκευές (tablets, έξυπνα κινητά)⁶ και διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε εφαρμογές για κινητά και σε χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές. Οι πρώτες είναι απλώς εφαρμογές που μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα έξυπνο κινητό (όπως για παράδειγμα ένας φυλλομετρητής, οι εφαρμογές των κοινωνικών δικτύων κλπ.), ενώ οι δεύτερες λαμβάνουν υπόψη τους τη θέση του χρήστη στον χώρο και λειτουργούν μόνο στον χώρο για τον οποίο σχεδιάστηκαν.

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει κυρίως στη δεύτερη κατηγορία εφαρμογών για κινητές συσκευές, δηλαδή στις χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές και σε άλλες διαδεδομένες σήμερα χρήσεις της τεχνολογίας στα μουσεία (π.χ. εξατομίκευση, δεδομένα μεγάλου όγκου για την ανάλυση της πολιτισμικής εμπειρίας, εργαλεία ενδυνάμωσης τελικών χρηστών), που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εξάπλωση των κινητών συσκευών. Η επιλογή αυτή γίνεται επειδή οι χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης σε ένα μουσείο εμπλουτίζοντάς την και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μεγάλο αριθμό επισκεπτών χωρίς το μουσείο να χρειάζεται να αγοράσει ειδικό εξοπλισμό, καθώς σήμερα η πλειονότητα των επισκεπτών διαθέτει από ένα έξυπνο κινητό. Οι εφαρμογές αυτές συχνά, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για οδηγούς σε ένα μουσείο ή έναν αρχαιολογικό χώρο, ευνοούν τη χρήση τους από μεμονωμένους επισκέπτες και σε αρκετές περιπτώσεις συντελούν στην απομόνωσή τους. Ωστόσο, όπως θα φανεί από τα παραδείγματα που θα αναλύσουμε στη συνέχεια, το πώς θα αξιοποιηθούν τέτοιες εφαρμογές εξαρτάται τόσο από τον σχεδιασμό τους όσο και από την ένταξή τους σε μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις.

10.3 Χωροευαίσθητες εφαρμογές – ενεργητικός ρόλος του επισκέπτη

Οι χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές σχεδιάζονται ειδικά για συγκεκριμένους χώρους (π.χ. εφαρμογή για κινητά ενός οδηγού για την πόλη της Αθήνας) και λαμβάνουν υπόψη τη θέση του χρήστη στον χώρο. Οι εφαρμογές αυτές δημιουργούνται για κινητές συσκευές και αξιοποιούν είτε τις δυνατότητες των συσκευών αυτών να αναγνωρίζουν τη θέση του χρήστη στον χώρο (π.χ. μέσω του GPS) είτε άλλες δυνατότητες ενσωματωμένες στα κινητά όπως η κάμερα, προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν ψηφιακή πληροφορία που είναι ενσωματωμένη στον χώρο με τη μορφή, για παράδειγμα, Ετικέτας Γρήγορης Ανταπόκρισης (QR codes: Quick Response Codes).⁷



Εικόνα 10.1 Παράδειγμα ετικέτας QR.

Η κάμερα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τη λειτουργικότητα αναγνώρισης εικόνας, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε έναν χρήστη να σκανάρει μια εικόνα (για παράδειγμα έναν ζωγραφικό πίνακα ή ένα γλυπτό) και να δει, αξιοποιώντας τη σύνδεσή του στο διαδίκτυο, τη διαθέσιμη πληροφορία για αυτό. Αυτήν τη δυνατότητα έχει αξιοποιήσει το μουσείο Getty, το οποίο σε συνδυασμό με την εφαρμογή αναγνώρισης εικόνας Google Goggles για κινητά παραπέμπει σε πληροφορίες που έχει δημιουργήσει το ίδιο το μουσείο για τα εκθέματά του ([Mobile collection pages](#)).

Αξιοποιώντας δυνατότητες όπως οι παραπάνω στο πλαίσιο χωρο-ευαίσθητων εφαρμογών, οι χρήστες μπορούν να χρησιμοποιήσουν κινητές συσκευές για να πραγματοποιήσουν ενέργειες όπως οι ακόλουθες:

- Να συλλέξουν στη συσκευή τους πληροφορίες που σχετίζονται με κάποιο αντικείμενο ή σημείο του χώρου (αυτές οι πληροφορίες, όπως θα δούμε στη συνέχεια, μπορεί να είναι κομμάτι μιας ιστορίας, περαιτέρω οδηγίες, μια ερώτηση, ένας γρίφος, ένα σημείο πάνω στον χάρτη κλπ.).
- Να πραγματοποιήσουν κάποιες ενέργειες (π.χ. να λύσουν ένα παζλ σε δεδομένη χρονική στιγμή ή σε συγκεκριμένη θέση) ή, όταν βρεθούν στο κατάλληλο σημείο, να αλληλεπιδράσουν με έναν ψηφιακό χαρακτήρα (Non Player Character – NPC): Πρόκειται για ψηφιακούς χαρακτήρες οι οποίοι δεν είναι πραγματικοί παίκτες και χρησιμεύουν για να δώσουν πληροφορία, να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να οδηγήσουν τον παίκτη κάπου.
- Να συνδέσουν ένα ψηφιακό αντικείμενο (π.χ. κείμενο, ήχο, εικόνα) με ένα φυσικό αντικείμενο ή σημείο του χώρου όταν βρεθούν στο κατάλληλο σημείο.
- Να τροποποιήσουν την κατάσταση ενός ψηφιακού αντικειμένου όταν βρεθούν στο κατάλληλο σημείο (π.χ. να το ξεκλειδώσουν έτσι ώστε να το βλέπουν όλοι ή να το κλειδώσουν έτσι ώστε να μην μπορεί άλλος να έχει πρόσβαση στην ψηφιακή πληροφορία γύρω από αυτό. Τέτοιες ενέργειες είναι χρήσιμες κυρίως σε παιχνίδια).
- Να μεταφέρουν ψηφιακά αντικείμενα στην κινητή τους συσκευή όταν βρεθούν σε συγκεκριμένο σημείο στον φυσικό χώρο. Ή να μεταφέρουν ψηφιακά αντικείμενα από τη μια κινητή συσκευή σε μια άλλη.

Τις περισσότερες από τις παραπάνω δυνατότητες θα τις δούμε να έχουν ενσωματωθεί στα παραδείγματα που περιγράφουμε στη συνέχεια. Οι χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους χώρους πολιτισμού, διότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να υποστηρίξουν την πολιτισμική εμπειρία κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, αλλά και επειδή είναι δυνατόν μέσα από την καταγραφή της να συνδεθεί αυτή η εμπειρία με το πριν και το μετά της επίσκεψης. Παραδείγματα τέτοιων εφαρμογών μπορεί να είναι χωρο-ευαίσθητα παιχνίδια, οδηγοί (guides), διαδραστικές ιστορίες, ηχο-διαδρομές (soundwalks) κλπ. Στη συνέχεια αυτής της ενότητας θα περιγράψουμε τρεις τέτοιες εφαρμογές και θα κάνουμε και μια κριτική ανάλυση ως προς τη χρήση τους στο πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής. Οι δύο από αυτές τις εφαρμογές είναι χωροευαίσθητες ιστορίες και η άλλη είναι χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι.

Στις χωρο-ευαίσθητες ιστορίες, η ιστορία εξελίσσεται σε σχέση με τον χώρο (βλ. ενότητα 10.2.1) ή συμπληρώνεται σε σχέση με τον χώρο (βλ. ενότητα 10.2.2). Η σχέση ιστορίας-χώρου μπορεί να πάρει διάφορες μορφές: α. μέρη της ιστορίας ξεκλειδώνονται καθώς ο χρήστης μεταβαίνει από το ένα σημείο του χώρου στο επόμενο ή β. η ιστορία καθοδηγεί τον χρήστη να εξερευνήσει τον χώρο και του δίνει μια οπτική γωνία για να «δει» αυτόν τον χώρο.

Στα χωρο-ευαίσθητα παιχνίδια ο χώρος καθορίζει τους πόντους που παίρνει ο παίκτης και την εξέλιξη του παιχνιδιού. Η σχέση χώρου και παιχνιδιού μπορεί οριστεί με διάφορους τρόπους: α. ο παίκτης κερδίζει πόντους ή αποκτά σημαντική πληροφορία αν βρεθεί σε ένα σημείο του χώρου και κάνει τη σωστή ενέργεια (αυτό είναι το παράδειγμα που παρουσιάζουμε στην ενότητα 10.2.3), β. ο παίκτης κερδίζει πόντους αν πάει από το ένα σημείο στο άλλο με τη σωστή σειρά, γ. ο παίκτης κερδίζει πόντους ή αποκτά σημαντικές πληροφορίες για να εξελιχθεί το παιχνίδι (π.χ. πού πρέπει να πάει μετά), αν βρεθεί σε ένα (όποιο) σημείο την ίδια στιγμή μαζί με άλλους παίκτες ή αν βρεθεί σε καθορισμένο σημείο μαζί με άλλους παίκτες την ίδια στιγμή. Αυτές οι σχέσεις χώρου-παιχνιδιού είναι ενδεικτικές και δεν εξαντλούν όλες τις πιθανότητες.

10.3.1 Χωρο-ευαίσθητες ιστορίες: Ποιος σκότωσε τη Hanne Holmgaard

Μία από τις πρώτες εφαρμογές χωρο-ευαίσθητων ιστοριών ονομάζεται «Ποιος σκότωσε τη Hanne Holmgaard» (Paay et al. 2008) και σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί στην πόλη του Aalborg της Δανίας. Βασίζεται σε ένα βιβλίο με τίτλο *Η κρυφή πλευρά του Aalborg (The Hidden Side of Aalborg)*, που περιγράφει τη ζωή δύο αστυνομικών τη δεκαετία του 1940 στη συγκεκριμένη πόλη. Η εφαρμογή αυτή έχει ως στόχο να χρησιμοποιήσει μία από τις αστυνομικές ιστορίες του βιβλίου ως μέσο για να ανακαλύψουν οι παίκτες την πόλη του Aalborg. Οι χρήστες της εφαρμογής υποδύονται δύο αστυνομικούς στοχεύοντας να βρουν τον δολοφόνο και ουσιαστικά δραματοποιούν την ιστορία αναλαμβάνοντας σχετικούς ρόλους (enactment). Το παιχνίδι έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να είναι συνεργατικό. Αυτό σημαίνει ότι η επίλυση του μυστηρίου βασίζεται στη συνεργασία των δύο αστυνομικών.

Αλληλεπίδραση με την ιστορία: Η ιστορία ξετυλίγεται γραμμικά (δηλαδή η ιστορία ξεκινάει από την αρχή, μετά περνάει στη δεύτερη σκηνή, μετά στην τρίτη κλπ.), καθώς οι αστυνομικοί πηγαίνουν από το

ένα μέρος της πόλης στο άλλο ακολουθώντας τα στοιχεία. Ειδικότερα, η ιστορία ξεκινάει σε ένα πάρκο της πόλης όπου βρίσκεται το σώμα της καλόγριας Hanne. Οι παίκτες μαθαίνουν κάποια πράγματα σε σχέση με τη δολοφονημένη καλόγρια από έναν ψηφιακό χαρακτήρα (NPC) που είναι ο αστυνομικός βάρδιας και εμφανίζεται όταν οι χρήστες πλησιάσουν στο συγκεκριμένο σημείο που είναι σημειωμένο πάνω στον χάρτη της πόλης. Ο χάρτης δίνεται στους χρήστες με την έναρξη του παιχνιδιού. Μόνο το σημείο εκκίνησης είναι γνωστό από την αρχή στους παίκτες και όχι τα υπόλοιπα. Οι παίκτες μαθαίνουν περισσότερα στοιχεία για το έγκλημα είτε λύνοντας κάποια πάζλ (π.χ. κολλώντας τα κομμάτια ενός σκισμένου γράμματος) είτε ανακρίνοντας υπόπτους κλπ. Οι ύποπτοι είναι ψηφιακοί χαρακτήρες (NPCs), τους οποίους οι αστυνομικοί μπορούν να ανακρίνουν μέσα από ένα σύνολο ερωτήσεων που έχουν στη διάθεσή τους (οι ερωτήσεις δηλαδή είναι προκατασκευασμένες και μπορούν οι παίκτες να χρησιμοποιήσουν κάποιες από αυτές).

Συνεργασία: Όπως αναφέρθηκε, το παιχνίδι έχει σχεδιαστεί για να παίζεται συνεργατικά. Οι σχεδιαστές έχουν κάνει αναγκαία τη συνεργασία των παικτών μέσα από τα εξής χαρακτηριστικά του παιχνιδιού: Οι πληροφορίες που δίνονται ή που μπορεί να ανακαλύψει ο κάθε αστυνομικός είναι συμπληρωματικές και όχι ίδιες με τις πληροφορίες που δίνονται στον άλλον. Επίσης και οι δυο αστυνομικοί μπορούν να ανακρίνουν τον ίδιο ύποπτο. Επειδή όμως ο ένας αστυνομικός έχει διαφορετικό χαρακτήρα από τον άλλο, οι ερωτήσεις που κάνει έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετικό ύφος. Έτσι, για παράδειγμα αν ο ένας αστυνομικός που είναι πιο επιθετικός από τον άλλον κάνει μια ερώτηση με έντονο ύφος στην ηγουμένη του μοναστηριού, τότε είναι πιθανόν να πάρει μια αόριστη απάντηση. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάκρισης, οι παίκτες σε κάποια στιγμή της εξέλιξης του παιχνιδιού λαμβάνουν στη συσκευή τους ένα σύμβολο το οποίο είναι κομμένο στη μέση. Μόνο εφόσον συνδυάσουν τα κομμένα σύμβολα μπορούν να βρουν πάνω στον χάρτη το επόμενο σημείο στο οποίο πρέπει να πάνε για να δουν τη συνέχεια της ιστορίας. Αυτό επαναλαμβάνεται για όλα τα σημεία της πόλης που χρησιμοποιούνται από το παιχνίδι για την χωρο-ευαίσθητη ιστορία.

Χώρος: Όπως φάνηκε από τη μέχρι τώρα περιγραφή του παιχνιδιού, ο χώρος αποτελεί το υπόβαθρο στο οποίο διαδραματίζεται η ιστορία. Η ιστορία έχει «μοιραστεί» στα διάφορα σημεία της πόλης και για να μπορέσουν οι παίκτες να την «ανακαλύψουν» πρέπει να βρεθούν στο συγκεκριμένο σημείο. Έτσι, η θέση των παικτών στον χώρο είναι αυτή που ενεργοποιεί είτε την εμφάνιση των ψηφιακών χαρακτήρων, είτε των πάζλ, είτε της εμφάνισης της ιστορίας με τη μορφή αποκομμάτων εφημερίδας κλπ.

Βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού: Η σύνοψη των βασικών χαρακτηριστικών του παιχνιδιού έχει ως στόχο να αναδείξει πώς έχει δομηθεί η χωρο-ευαίσθητη αφήγηση:

- Ο χώρος αποτελεί το σκηνικό στο οποίο διαδραματίζεται η ιστορία.
- Μέρη της ιστορίας έχουν συνδεθεί χωρικά μέσω της εφαρμογής με τα σημεία στα οποία διαδραματίζεται (π.χ. στο πάρκο βρέθηκε το πτώμα, σε ένα μοναστήρι που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης ζούσε η Hanne κλπ.).
- Πληροφορίες για τα διαφορετικά μέρη της ιστορίας ενεργοποιούνται, όταν οι χρήστες της εφαρμογής φτάνουν στο σημείο με το οποίο σχετίζεται το αντίστοιχο μέρος της ιστορίας.
- Η συνεργασία των παικτών αποτελεί οργανικό μέρος του παιχνιδιού –δεν είναι δηλαδή απλώς μια δήλωση ή απαίτηση να συνεργαστούν οι χρήστες– και υποστηρίζεται με τους εξής τρόπους: α. με τη δημιουργία δύο διαφορετικών χαρακτήρων-ρόλων, που παίρνουν διαφορετικές πληροφορίες από τους ψηφιακούς χαρακτήρες (NPCs) ανάλογα με τον χαρακτήρα, β. με την παροχή διαφορετικών – συμπληρωματικών πληροφοριών για την ιστορία σε κάθε χαρακτήρα και γ. με την ανάγκη οι παίκτες να συνδυάσουν τα σύμβολα που εμφανίζονται στις συσκευές τους προκειμένου να ανακαλύψουν το επόμενο σημείο στον χάρτη.
- Οι χρήστες της εφαρμογής δεν παρακολουθούν απλώς την ιστορία, αλλά την δραματοποιούν (enactment) και κινούνται μέσα στον χώρο έχοντας έναν συγκεκριμένο στόχο (να ανακαλύψουν τον δολοφόνο).
- Κριτική: Επιχειρώντας μια κριτική επισκόπηση της εφαρμογής αυτής αναγνωρίζουμε μια σειρά από πλεονεκτήματα:
- Δημιουργεί ένα πλαίσιο (αυτό της αστυνομικής ιστορίας) που κεντρίζει την προσοχή και προκαλεί το ενδιαφέρον του χρήστη, τόσο λόγω της επιλογής του θέματος όσο και λόγω του ότι ο χρήστης δεν είναι απλώς παρατηρητής, αλλά παίζει και έναν ρόλο με συγκεκριμένο στόχο.
- Υπάρχει συγκεκριμένος σχεδιασμός στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η εφαρμογή (mechanics) προκειμένου να χρειάζεται οι παίκτες να συνεργαστούν. Η συνεργασία ωστόσο, όπως σημειώνουν και οι σχεδιαστές, αρκετές φορές παρέμεινε σε επιφανειακό επίπεδο (Paay et al. 2008) γεγονός το οποίο

αναδεικνύει τόσο τη σύνθετη φύση της συνεργασίας γενικότερα όσο και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες καλούνται να συνεργαστούν οι χρήστες της εφαρμογής: είναι εν κινήσει ή στέκονται όρθιοι, ενδεχομένως βιάζονται να πάνε στο επόμενο σημείο, είναι σε χώρους πολυσύχναστους, όπου μπορεί η προσοχή τους να διασπάται, μπορεί να είναι πολύ διαφορετικοί άνθρωποι, με διαφορετική εμπειρία στη συνεργασία κλπ.

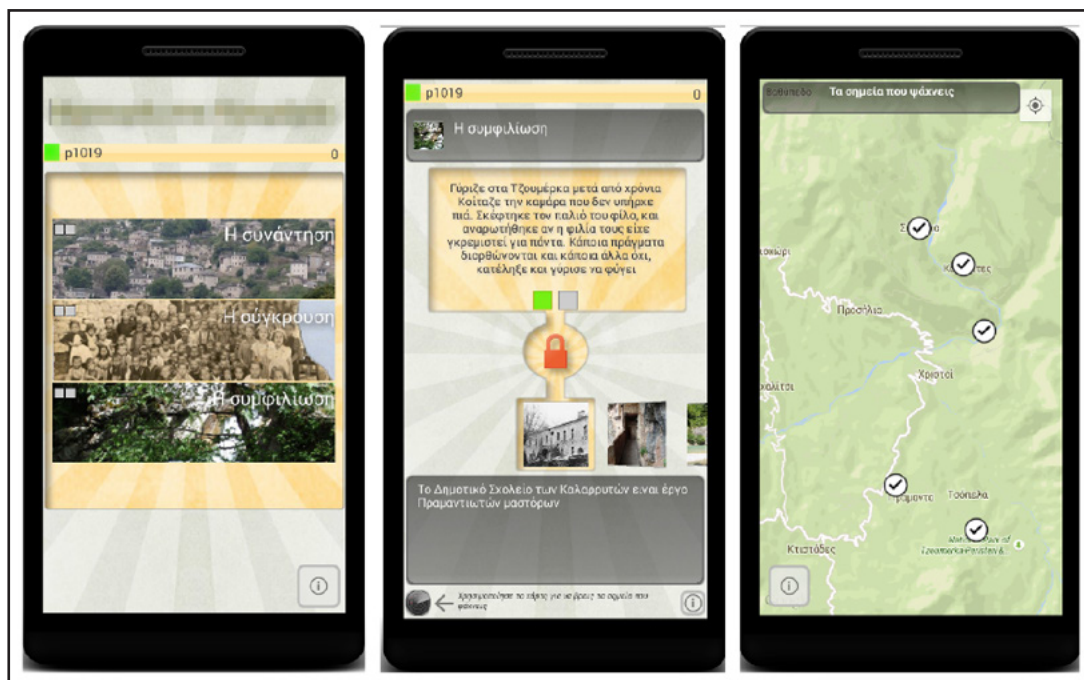
Αν αντιμετωπίσουμε αυτήν την εφαρμογή ως ένα εργαλείο το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει την επίσκεψη στο ιστορικό κέντρο μιας πόλης με στόχο τη μάθηση, εντοπίζουμε ορισμένα ζητήματα τα οποία χρήζουν προσοχής:

- Ο χώρος βρίσκεται στο παρασκήνιο αυτής της δραστηριότητας, καθώς οι παίκτες ενδιαφέρονται περισσότερο να βρουν τον δολοφόνο και τα στοιχεία, παρά να παρατηρήσουν την ίδια την πόλη.
- Οι χρήστες της εφαρμογής φαίνεται να περνούν αρκετό χρόνο μπροστά στη συσκευή τους διαβάζοντας πληροφορίες και στοιχεία της ιστορίας, παρά να δίνουν σημασία στον χώρο.
- Στο τέλος η μάθηση σχετικά με την πόλη μοιάζει να έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα, χωρίς να αγγίζει άλλες πτυχές της πολιτισμικής εμπειρίας και μάθησης (όπως για παράδειγμα στοιχεία αισθητικά ή στοιχεία που αναδεικνύουν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε συγκεκριμένους χώρους και εποχές).
- Το ενδιαφέρον των χρηστών αλλά και η έμφαση σε μάθηση πληροφοριακού χαρακτήρα (factual knowledge) είναι εμφανή στα σχόλια των παικτών κατά την αξιολόγηση της εφαρμογής:
«Όλοι οι χρήστες διασκέδασαν περπατώντας στην πόλη του Aalborg. Για την ακρίβεια ακόμη και κάτοικοι της πόλης δήλωσαν ότι έμαθαν καινούρια πράγματα για την πόλη τους. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η ύπαρξη της γυναικείας μονής κοντά στο εμπορικό κέντρο της πόλης και ο ρόλος της στην αντίσταση κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.» (Paay et al. 2008: 128)

Ολοκληρώνοντας, η χωρο-ευαίσθητη ιστορία «Ποιός σκότωσε τη Hanne Holmgaard» αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα προς αξιοποίηση από τα μουσεία, γιατί δείχνει πώς μια κατηγορία ιστοριών που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη μπορεί να μεταφερθεί στον χώρο της μουσειακής εμπειρίας για να κινητοποιήσει και να προκαλέσει το ενδιαφέρον των επισκεπτών. Το πλαίσιο των αστυνομικών ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες περιπτώσεις χωρο-ευαίσθητων παιχνιδιών όπως το «Mystery at the museum» (Klopfer et al. 2005), όπου οι σχεδιαστές δανείζονται μόνο το πλαίσιο των αστυνομικών ιστοριών (δεν αφηγούνται ιστορία) και οι παίκτες αναζητούν λέξεις-κλειδιά στις περιγραφές των εκθεμάτων ενός μουσείου για να βρουν ποιοι είναι οι κλέφτες ενός έργου τέχνης. Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο της εφαρμογής για την πόλη του Aalborg, είναι ότι δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση της πολιτισμικής εμπειρίας, εντάσσοντας οργανικά στον σχεδιασμό της εφαρμογής τη σημασία της συνεργασίας. Τα προβλήματα που εντοπίστηκαν και έχουν σχέση με τη μειωμένη εστίαση στον χώρο και την έμφαση σε πληροφοριακής μορφής γνώση επιχειρούνται να αντιμετωπιστούν στις δύο εφαρμογές που παρουσιάζουμε στις ενότητες 10.2.2 και 10.2.3.

10.3.2 Κυνήγι ιστοριών – Τζουμέρκα

Μία άλλη εκδοχή χωρο-ευαίσθητης ιστορίας που έχει όμως και χαρακτηριστικά παιχνιδιού, καθώς οι παίκτες πρέπει να συγκεντρώσουν συγκεκριμένο σκορ,⁸ είναι το κυνήγι ιστοριών που έχει σχεδιαστεί από την [Om-nipresent Games](#) για το [Εθνικό Πάρκο των Τζουμέρκων](#). Δεν θα περιγράψουμε αναλυτικά τη συγκεκριμένη εφαρμογή, αλλά θα αναδείξουμε πώς αποτελεί μια διαφορετική υλοποίηση των χωρο-ευαίσθητων ιστοριών σε σύγκριση με την εφαρμογή που παρουσιάσαμε προηγουμένως. Στόχος της εφαρμογής αυτής είναι οι παίκτες να συγκεντρώσουν όσο περισσότερους πόντους μπορούν συνδέοντας επεισόδια τριών διαφορετικών ιστοριών με τα σημεία στα οποία διαδραματίστηκαν. Για να γίνουν αυτές οι συνδέσεις οι παίκτες πρέπει να αναζητήσουν το σημείο στο οποίο διαδραματίζεται το επεισόδιο στον χώρο και να ψάξουν να βρουν την ετικέτα QR που θα δώσει την εικόνα του σημείου και γενικές πληροφορίες για το σημείο. Οι παίκτες έχουν στη διάθεσή τους από την αρχή τα επεισόδια των ιστοριών, καθώς επίσης μπορούν να δουν πάνω στον χάρτη της εφαρμογής τα σημεία του χώρου (Εικόνα 10.4) στα οποία ο παίκτης πρέπει να αναζητήσει την ετικέτα QR. Μόλις ο παίκτης βρει την ετικέτα QR, θα πρέπει να τη σκανάρει με το κινητό του για να μπει στην εφαρμογή η εικόνα του σημείου και η πληροφορία που το αφορά (Εικόνα 10.3).



Εικόνα 10.2, 10.3, 10.4 Στην πρώτη εικόνα βλέπουμε τις τρεις ιστορίες, στη δεύτερη ένα επεισόδιο μιας ιστορίας και τα σημεία που έχουν βρεθεί μαζί με τις περιγραφές τους και στην τρίτη τον χάρτη της εφαρμογής με τα σημεία που βρίσκονται οι ετικέτες QR.

Αυτό που αποτελεί πρόκληση για το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι α. να βρεθούν οι ετικέτες QR, οι οποίες τοποθετούνται σε μη εμφανή μέρη του χώρου (για παράδειγμα κρυμμένα πίσω από μια πέτρα ή στην καμάρα ενός γεφυριού) και β. να γίνουν οι σωστές συνδέσεις ανάμεσα στις ιστορίες και τα σημεία. Επειδή το παιχνίδι διαδραματίζεται σε εξωτερικό χώρο μεγάλης έκτασης (περιλαμβάνονται τρία χωριά και μονοπάτια εκτός κατοικημένων περιοχών που κανείς μπορεί να διασχίσει μόνο πεζός) είναι αναγκαίο να σημειωθεί πάνω στον χάρτη που περίπου πρέπει να πάει ο παίκτης για να ψάξει για την ετικέτα QR. Η αναζήτηση της ετικέτας QR θα πρέπει να βασιστεί και στο περιεχόμενο των επεισοδίων. Τα επεισόδια όμως αυτά δεν καταδεικνύουν την ακριβή θέση του ετικέτας QR αλλά τη γενικότερη περιοχή που πρέπει να ψάξουν (π.χ. να ψάξουν στο γεφύρι ή στο γειτονικό δέντρο). Από τη στιγμή που ξέρουν ότι ψάχνουν την ετικέτα QR στο γεφύρι, οι παίκτες στη συνέχεια θα πρέπει να επιστρατεύσουν την παρατηρητικότητα τους και να ψάξουν προσεκτικά σε όλα τα πιθανά σημεία γύρω από το γεφύρι, π.χ. σε κάποια από τις καμάρες του (αν υπάρχει πρόσβαση), στα ανοίγματα των πλευρών του, στην είσοδο του γεφυριού, στην έξοδο. Εδώ κερδίζει αυτός που είναι πιο παρατηρητικός και μπορεί να ψάχνει συστηματικά. Αφού βρεθεί η ετικέτα QR, τότε οι παίκτες θα πρέπει να την σκανάρουν με το κινητό τους. Μόλις ο παίκτης πραγματοποιήσει και αυτήν την ενέργεια, βλέπει στο κινητό του γενικές πληροφορίες για το σημείο, π.χ. το γεφύρι, και τη φωτογραφία του γεφυριού. Στη συνέχεια ο παίκτης πρέπει να διαβάσει με προσοχή τα επεισόδια και να διαλέξει να συνδέσει το σημείο που βρήκε με το επεισόδιο που διαδραματίζεται στο συγκεκριμένο σημείο (Εικόνα 10.3).

Παράδειγμα επεισοδίου: «*Αύριο [...] [ήταν] του Ευαγγελισμού. Ένας Καλαρρυτινός πήγαινε για κάμπο-ση ώρα με το πρόσφορο παραμάσχαλα. Στάθηκε να ζαποστάσει. Καθώς αγνάντευε νόμισε πως είδε κάποιον κάτω από το γεφύρι. Κοίταξε καλύτερα και τον είδε να παραπατάει και να πέφτει δίπλα στην καμάρα*». **Χώρος:** Μονοπάτι από Καλαρρύτες προς το Μοναστήρι της Βύλιζας. **Περιγραφή που αναφέρεται στο σημείο:** «*Σε υψόμετρο 750 μέτρα περίπου φαίνεται το πέτρινο μονότοξο Γεφύρι του Καρλίμπου που χύνεται στον Καλαρρύτικο και είχε παλιά κοντά του μύλο και μαντάνια*». Το επεισόδιο αναφέρεται σε στοιχεία της θρησκευτικής ζωής της περιοχής. Από τη γιορτή (Ευαγγελισμού) και το σημείο έναρξης (Καλαρρύτες) αναμένεται οι παίκτες να συμπεράνουν ποια διαδρομή πρέπει να ακολουθήσουν· διαβάζοντας το επεισόδιο θα πρέπει να αναζητήσουν την ετικέτα QR σε σημείο από όπου φαίνεται το γεφύρι που αναφέρεται στην περιγραφή και στο τέλος να συνδέσουν το επεισόδιο με τη συγκεκριμένη περιγραφή και τη φωτογραφία που θα εμφανιστεί.

Επειδή οι χωρο-ευαίσθητες ιστορίες μπορούν να υλοποιηθούν με αρκετά διαφορετικούς τρόπους, όπως είδαμε και στην εισαγωγή της ενότητας 10.2, θα εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιείται το «Κυ-

νήγι Ιστοριών» από την χωρο-ευαίσθητη ιστορία «Ποιός σκότωσε τη Hanne Holmgaard». Η διαφοροποίηση αυτή έχει σαν στόχο να δείξει τις διαφορετικές σχεδιαστικές επιλογές που έχει κάποιος όταν φτιάχνει μια τέτοια εφαρμογή.

- Τα επεισόδια των ιστοριών είναι δοσμένα από την αρχή στους παίκτες.
- Η σειρά με την οποία διαβάζει κανείς τα επεισόδια, μεταβαίνει από τη μια ιστορία στην άλλη ή κάνει τις συνδέσεις, δεν είναι σημαντική για το παιχνίδι.
- Τα επεισόδια έχουν μια σχετική αυτονομία (βγάζουν νόημα από μόνα τους), αλλά όταν ιδωθούν όλα μαζί, δίνουν μια συνολική εικόνα, που όμως δεν περιγράφει αναλυτικά την ιστορία αλλά δίνει ένα αδρομερές πλαίσιο. Οι σχεδιαστές ισχυρίζονται ότι αναφέρονται σε ιστορίες που τα μοτίβα τους είναι γνωστά στο ευρύ κοινό (π.χ. ληστείες, απαγωγές) και άρα οι παίκτες περισσότερο συμπεραίνουν παρά διαβάζουν όλη την ιστορία.
- Το παιχνίδι αυτό είναι ανταγωνιστικό, καθώς η κάθε ομάδα προσπαθεί να ξεπεράσει σε πόντους τις υπόλοιπες. Κάθε ομάδα προβλέπεται να έχει περισσότερα από ένα μέλη, που όμως όλοι χρησιμοποιούν μία συσκευή, άρα η συνεργασία εδώ δεν είναι στοιχείο ενταγμένο στην εφαρμογή, αλλά γίνεται μέρος του τρόπου με τον οποίο παίζεται το παιχνίδι κυρίως λόγω των χαρακτηριστικών του χώρου (π.χ. ψάχνουν καλύτερα περισσότεροι από ένας για τις ετικέτες QR).

Επιχειρώντας να δούμε κριτικά το «Κυνήγι Ιστοριών» μπορούμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη εφαρμογή φαίνεται να δίνει έμφαση στον χώρο και όχι στην ιστορία. Δηλαδή τα επεισόδια των ιστοριών σε συνδυασμό με τον χάρτη αποτελούν μια οπτική γωνία μέσα από την οποία οι παίκτες εξερευνούν τον χώρο. Επιπλέον, τα επεισόδια εστιάζουν κυρίως στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται ο χώρος (lived-in spaces) και σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (π.χ. σημεία με θέα, όπως φάνηκε στο παράδειγμα), παρά στο να δώσουν πληροφοριακής μορφής γνώση, αν και συμπεριλαμβάνεται και αυτή στις περιγραφές των σημείων (Εικόνα 10.3). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που έχει αυτή η εφαρμογή είναι ότι επιχειρεί έναν καινούριο τρόπο αφήγησης ιστοριών: αφηγείται την ιστορία με βάση τον χώρο και όχι με βάση τη χρονική σειρά εξέλιξης των γεγονότων. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς μιας κινητής συσκευής ως προς το περιεχόμενο που μπορεί να προβάλει και το γεγονός ότι οι παίκτες βρίσκονται σε κίνηση, η εφαρμογή αυτή βασίζεται περισσότερο στο περίγραμμα της ιστορίας και έτσι οι παίκτες μάλλον συμπεραίνουν παρά διαβάζουν την ιστορία. Βεβαίως αυτό ακριβώς το γεγονός, ότι δηλαδή τα επεισόδια της εφαρμογής περιγράφουν με λεπτομέρεια κάποια στοιχεία της ιστορίας και κάθε επεισόδιο οριοθετεί το βασικό της περίγραμμα και όχι την ίδια την ιστορία, ενδεχομένως να μην ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των παικτών να διαβάσουν τις ιστορίες, οι τίτλοι των οποίων φαίνονται στην αρχική οθόνη.⁹

10.3.3 Χωροευαίσθητα παιχνίδια: Taggling

Το «Taggling» είναι ένα χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι που δημιουργήθηκε για το Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης στη Θεσσαλονίκη. Αφετηρία για τον σχεδιασμό αποτέλεσε η παρατήρηση ότι συχνά επισκέπτες μουσείων σύγχρονης τέχνης έχουν δυσκολία να επικοινωνήσουν με τα μουσειακά αντικείμενα (Yiannoutsou et al. 2014). Η παρατήρηση αυτή εδράζεται σε μελέτες της συμπεριφοράς των επισκεπτών, οι οποίες έχουν καταγράψει τα εξής: α. οι επισκέπτες δεν περνάνε πολύ χρόνο μπροστά από ένα έργο τέχνης, β. δηλώνουν ότι «δεν ξέρουν και πολλά από τέχνη», στοιχείο που υποδηλώνει ότι οι επισκέπτες νιώθουν άβολα ή ότι αισθάνονται πως δεν έχουν επαρκή μόρφωση, γ. συχνά οι επισκέπτες υποβιβάζουν την αξία της σύγχρονης τέχνης (βλ. σχόλια του τύπου: «γιατί είναι αυτό τέχνη;»), επειδή δεν μπορούν να την καταλάβουν (Worts 1990 και 1995).

Θοδωρής: Τώρα κάτι ήθελε να πει ο ποιητής εδώ.

Δήμητρα: Ποιος ποιητής παιδί μου! Ζωγράφος.

Θοδωρής: Ναι, ο ζωγράφος. Κάτι ήθελε, με όλο αυτό το κόκκινο, με όλη αυτήν την κοκκινιά ας πούμε τώρα, που 'χει γεμίσει τον τόπο. Κάτι υπονοεί.

Δήμητρα: Κοίταζε να δεις, θα σου πω εγώ, έτσι αυτό που βλέπω εδώ, αυτό το κόκκινο, δείχνει την ένταση του καλλιτέχνη.

Θοδωρής: Α! Δηλαδή είχε νεύρα όταν ζωγράφιζε;

Δήμητρα: Όχι νεύρα! Μιλάω για σύγκρουση εσωτερική, ένα πάθος εσωτερικό το οποίο ίσως βγήκε σε κόκκινο. Τι να πω! Εσύ τι νιώθεις έτσι που το βλέπεις, αυτό; Τι αισθάνεσαι;

Θοδωρής: Τίποτα.

Δήμητρα: Δεν μπορεί να μην αισθάνεσαι τίποτα! Κάτι νιώθεις! Εδώ έχουμε ένα ερέθισμα. Το οποίο όταν το εισπράττεις, τι αισθάνεσαι; Αυτήν τη στιγμή όπως το βλέπεις, τι αισθάνεσαι ΤΩΡΑ;

Θοδωρής: Πείνα!

Απόσπασμα από το επεισόδιο 14 της σειράς «Σ' αγαπώ – Μ' αγαπάς», που δείχνει τη δυσκολία επικοινωνίας με το έργο τέχνης.



Εικόνα 10.5 Μπροστά σε ένα έργο σύγχρονης τέχνης: Εικόνα από το επεισόδιο 14 της σειράς «Σ' αγαπώ – Μ' αγαπάς».

Επομένως, το βασικό ερώτημα εδώ είναι τι χρειάζεται ο επισκέπτης προκειμένου να μπορέσει να δημιουργήσει κάποιου είδους σχέση με το έργο τέχνης. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τον σχεδιασμό της εφαρμογής είναι αυτή «των ερμηνευτικών εργαλείων» που εστιάζουν στο αντικείμενο, δηλαδή στο έργο τέχνης (*Object focused interpretive devices*).¹⁰ Ειδικότερα, τα ερμηνευτικά εργαλεία χρησιμοποιούνται για να παρέχουν στους επισκέπτες πληροφορία σχετικά με το έργο τέχνης, η οποία όμως α. απαιτεί από τον επισκέπτη να έχει ενεργητικό ρόλο (να την κάνει δηλαδή κάτι ή να την χρησιμοποιήσει κάπως) και β. να έχει τέτοια μορφή και επίπεδο λεπτομέρειας-αφαίρεσης, έτσι ώστε όχι μόνο να ενεργοποιήσει τη σκέψη και τα συναισθήματα του επισκέπτη, αλλά και να του επιτρέψει να δημιουργήσει τη δική του ερμηνεία, η οποία να είναι συμβατή και να λαμβάνει υπόψη την τεκμηρίωση του μουσείου. Η συγκεκριμένη εφαρμογή δημιουργήθηκε με στόχο να υποστηρίξει τον επισκέπτη να επικοινωνήσει με το έργο τέχνης. Αυτό σημαίνει ότι στόχος της εφαρμογής ήταν να φέρει τον επισκέπτη σε επαφή με τα χαρακτηριστικά του έργου ή με σχετική πληροφορία για το έργο, έτσι ώστε: α. να περάσει τον απαραίτητο χρόνο μπροστά στο έργο τέχνης και να μπορέσει να το παρατηρήσει στο σύνολό του

(Worts 1990), β. να εντάξει το έργο τέχνης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που έχει νόημα για τον επισκέπτη (Worts 1990), γ. να δημιουργήσει συνδέσεις με προσωπικές εμπειρίες, ενδιαφέροντα και συναισθήματα και δ. να αισθανθεί κάτι για το έργο τέχνης, ακόμη και αν αποφασίσει ότι δεν του/της αρέσει (πβ. το απόσπασμα δίπλα στην Εικόνα 10.5). Αυτή η λίστα είναι ενδεικτική και δεν σημαίνει ότι για να επικοινωνήσει κάποιος με το έργο τέχνης πρέπει να κάνει απαραίτητα όλες τις παραπάνω ενέργειες.

Περιγραφή του παιχνιδιού: Η εφαρμογή περιλαμβάνει έναν υποσύνολο από τα έργα τέχνης του μουσείου (14 έργα), τα οποία είναι μοιρασμένα σε δύο διαφορετικούς ορόφους. Κάθε ένα από τα έργα αυτά περιγράφεται από 5 ετικέτες (Tags).¹¹ Κάθε ετικέτα μπορεί να περιλαμβάνει δύο έως τρεις λέξεις-κλειδιά που αποτελούν και βασικές έννοιες της σύγχρονης τέχνης (π.χ. ευτελές υλικό, αποδόμηση κλπ.) ή μια μικρή φράση (βλ. το παράδειγμα στη συνέχεια για το «Δάσος» του Παύλου).

Παύλος, Δάσος

Ετικέτα 1: Ευτελές υλικό

Ετικέτα 2: Είναι πραγματικά ζωγραφική;

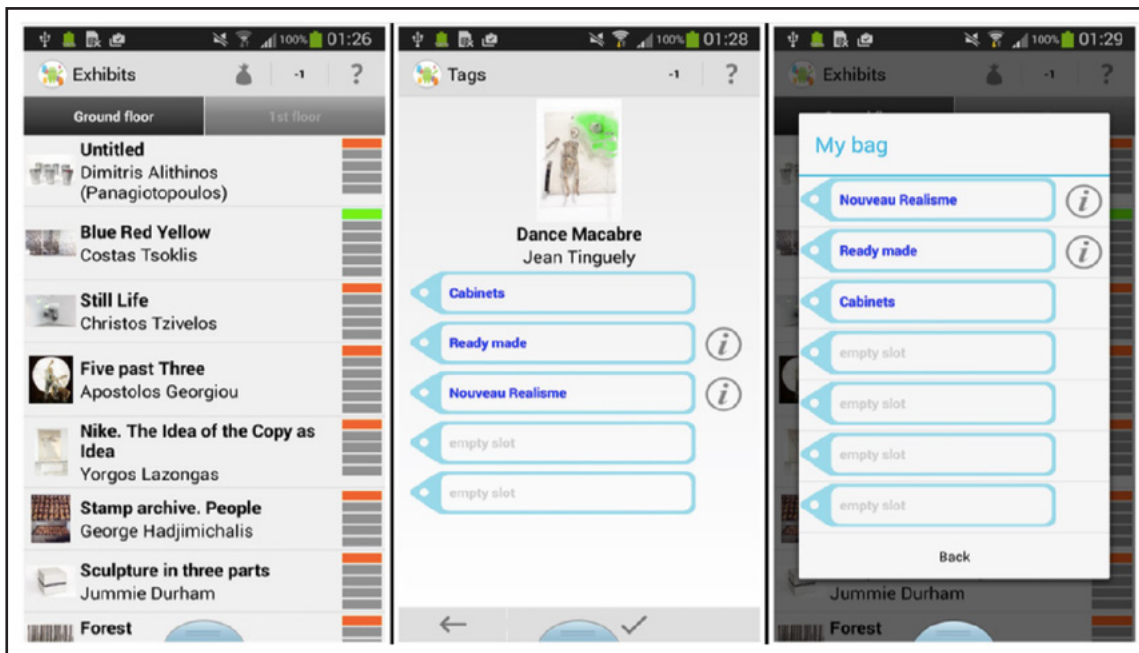
Ετικέτα 3: Αλλαγή χρήσης καθημερινού αντικειμένου

Ο τίτλος του έργου και οι ετικέτες που δημιουργήθηκαν για το παιχνίδι.



Εικόνα 10.6 Το έργο Δάσος του Παύλου όπως φιλοξενείται στο [Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης](#).

Με την έναρξη του παιχνιδιού οι ετικέτες των έργων ανακατεύονται και κάποιες από τις ετικέτες μοιράζονται στα λάθος έργα, ενώ οι υπόλοιπες μοιράζονται στα κινητά των παικτών. Στόχος των παικτών είναι να ξεμπερδέψουν τις ετικέτες και να τις τοποθετήσουν στα σωστά έργα, χρησιμοποιώντας τις κινητές συσκευές για να μεταφέρουν τις ετικέτες από τα κινητά τους στα έργα και το αντίθετο. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση ετικετών QR, οι οποίες δείχνουν ποιες ετικέτες είναι τοποθετημένες στο έργο, ποιες από αυτές είναι σωστές (σημαδεύονται με πράσινο), ποιες είναι λάθος (σημαδεύονται με πορτοκαλί) και πόσες κενές θέσεις υπάρχουν ακόμη στο έκθεμα (σημαδεύονται με γκρι). Αν δεν υπάρχουν κενές θέσεις στο έκθεμα, τότε ο παίκτης πρέπει να «πάρει» με το κινητό του μια λάθος ετικέτα από έκθεμα για να δημιουργήσει κενό και να βάλει στη θέση της τη σωστή ετικέτα από αυτές που έχει διαθέσιμες στο κινητό του, προκειμένου να πάρει τους πόντους. Κάθε ομάδα πρέπει να πλησιάσει το έργο, να το παρατηρήσει, να μελετήσει τις ετικέτες και να τις μεταφέρει από το ένα έργο στο άλλο με εργαλείο το κινητό, αντικαθιστώντας τις λανθασμένες ετικέτες με τις σωστές. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλες οι ετικέτες μπουν στα σωστά έργα ή όταν περάσει συγκεκριμένος χρόνος. Το παιχνίδι έχει σχεδιαστεί για πολλούς παίκτες (multiplayer game), όπου η κάθε ομάδα εξοπλισμένη με μία μόνο συσκευή προσπαθεί να κερδίσει τους περισσότερους πόντους.¹²



Εικόνα 10.7 Τρεις διαφορετικές οθόνες της εφαρμογής: Στην πρώτη εικόνα αριστερά φαίνεται η λίστα με τα έργα που έχουν συμπεριληφθεί στην εφαρμογή οργανωμένα ανά όροφο, οι σωστές ετικέτες (με πράσινο), οι λάθος ετικέτες (με πορτοκαλί) και οι κενές θέσεις με γκρι χρώμα. Στη μεσαία εικόνα η οθόνη δείχνει τι βλέπει ο χρήστης όταν σκανάρει το QR ενός εκθέματος: τον τίτλο του έργου, τον δημιουργό και τις ετικέτες που υπάρχουν στο έκθεμα (το κουμπί “i” δίπλα σε ορισμένες ετικέτες δίνει κάποια περαιτέρω επεξήγηση σχετικά με το έκθεμα. Στην τρίτη εικόνα μπορούμε να δούμε πώς φαίνονται οι ετικέτες που βρίσκονται στη συσκευή του χρήστη. (Η εικόνα αναδημοσιεύεται από το Manoli et al. 2015).

Αξιολόγηση της χρήσης της εφαρμογής: Η εφαρμογή αυτή χρησιμοποιήθηκε με επτά επισκέπτες που προσφέρθηκαν εθελοντικά να πάρουν μέρος στην αξιολόγησή της. Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες: μία με τέσσερα άτομα και μία με τρία άτομα, που έπαιξαν το παιχνίδι για μιάνιση ώρα. Στην αξιολόγηση συμμετείχαν δύο μέλη της ομάδας σχεδιασμού της εφαρμογής και δύο μουσειοπαιδαγωγοί, οι οποίοι α. παρουσίασαν την εφαρμογή στους εθελοντές, β. εξήγησαν τους κανόνες του παιχνιδιού, γ. παρατηρούσαν τους επισκέπτες να παίζουν παρέχοντας όποια τεχνική βοήθεια χρειαζόταν, και δ. στο τέλος οργάνωσαν μια «αναστοχαστική» συζήτηση με τους εθελοντές, όπου οι τελευταίοι διατύπωσαν τη γνώμη τους τόσο για το παιχνίδι όσο και για τα έργα με τα οποία ήρθαν σε επαφή (Yiannoutsou et al. 2014). Η αξιολόγηση βασίστηκε τόσο στα δεδομένα της παρατήρησης κατά τη διάρκεια της χρήσης της εφαρμογής όσο και στην αναστοχαστική συζήτηση στο τέλος. Μερικά από τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται εδώ και δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τους σχεδιαστικούς στόχους της εφαρμογής που αναφέρθηκαν νωρίτερα:

1. **Επιστροφή στο έργο τέχνης:** Ο τρόπος που λειτουργούσε το παιχνίδι απαιτούσε οι παίκτες να επιστρέφουν ξανά και ξανά σε κάθε ένα από τα έργα τέχνης προκειμένου να δουν τι ετικέτες υπάρχουν εκεί, να πάρουν κάποια ετικέτα ή να αφήσουν κάποια που θεωρούσαν ότι ταιριάζει. Καθώς έπαιζαν, και μετά από κάμποσες επισκέψεις, είχαν στον νου τους τη μορφή και τα χαρακτηριστικά των έργων που είχαν ενταχθεί στο παιχνίδι και μόλις έβρισκαν μια λάθος ετικέτα σε ένα έργο πήγαιναν κατευθείαν στο έργο που νόμιζαν ότι ήταν το σωστό. Αυτό σημαίνει ότι τουλάχιστον κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι παίκτες συγκρατούσαν τη γενική εικόνα των έργων στο μυαλό τους. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η ετικέτα «ευτελές υλικό». Οι παίκτες βρήκαν την ετικέτα σε ένα έργο του Τάκη. Αμέσως, όλη η ομάδα είπε: «Πάμε στους κάδους» (εννοούσαν το έργο του Αληθινού), χωρίς να χρειαστεί να δουν τη λίστα των έργων που υπήρχε στη συσκευή τους (Εικόνα 10.7). Αν και τελικά επρόκειτο για λάθος επιλογή, αυτό που έχει σημασία εδώ είναι ότι το έργο είχε αποτυπωθεί στους παίκτες και όταν βρήκαν μια ετικέτα που θεώρησαν ότι ήταν συμβατή με κάποιο από τα χαρακτηριστικά του, πήγαν κατευθείαν σε αυτό. Κανείς από τους παίκτες δεν δήλωσε ότι η επιστροφή στα ίδια έργα ήταν κουραστική, αντίθετα ένας από αυτούς είπε πως όταν ταίριαζε μια ετικέτα, ένιωθε πως ανακάλυπτε κάτι επιπλέον για το έργο.



Εικόνα 10.8 *Χωρίς Τίτλο Δ. Αληθεινός*. Πρόκειται για το έργο στο οποίο η ομάδα θεωρεί ότι ταιριάζει η ετικέτα «ευτελές υλικό».

2. Οι ετικέτες σαν ερεθίσματα για την παρατήρηση του έργου: Οι ετικέτες είχαν περιγραφεί σε ένα επίπεδο αφάιρσης που απαιτούσε από τους παίκτες να προσπαθήσουν να δουν πώς η ετικέτα είχε πάρει μορφή σε ένα έργο και συχνά εξέφραζαν δυνατά τη συλλογιστική τους. Έτσι λοιπόν όταν δοκίμασαν να βάλουν την ετικέτα «ευτελές υλικό» στο έργο του Αληθεινού και είδαν ότι δεν ταιριάζει, καθώς δεν πήραν τους πόντους που περίμεναν, σχολίασαν: «Μα γιατί; Αφού οι κάδοι είναι ευτελείς». Ωστόσο η συζήτηση δεν συνεχίστηκε. Μια άλλη ομάδα μπροστά στο ίδιο έργο θεωρούσε ότι ταιριάζει η ετικέτα με τη λέξη «επανάληψη», επειδή «επαναλαμβάνεται το ίδιο αντικείμενο, δηλαδή ο κάδος», ωστόσο και αυτή η ετικέτα ήταν λάθος. Επειδή όμως –σε αντίθεση με το ευτελές υλικό– η εξήγηση που δόθηκε από την ομάδα για την ετικέτα της επανάληψης είχε μια βάση, η συγκεκριμένη ετικέτα χρειάστηκε να αλλάξει στην επόμενη έκδοση του παιχνιδιού.

3. Λάθος συνδέσεις: Ακόμη και οι λάθος συνδέσεις, ιδιαίτερα όταν οι παίκτες θεωρούν λογική την επιλογή τους, μπορεί να αποτελέσουν έναυσμα για εμβάθυνση σε θέματα σχετικά με ένα συγκεκριμένο έργο ή την τέχνη γενικότερα. Αυτό μπορεί να μη συμβεί –και συνήθως δε συμβαίνει– κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς οι παίκτες δεν δίνουν πολύ χρόνο στην ανάλυση ενός θέματος και περνάνε στο επόμενο έργο που θα τους δώσει πόντους για να κερδίσουν το παιχνίδι. Κάτι ανάλογο συνέβη και με την ετικέτα «ευτελές υλικό», που τελικά ταίριαζε στο «Δάσος» του Παύλου (Εικόνα 10.6): Η ομάδα αφού πήρε την ετικέτα από το έργο του Αληθεινού, όπου διαπίστωσε ότι δεν ταίριαζε, τη δοκίμασε στο «Δάσος» του Παύλου και πήρε τους πόντους χωρίς να καταλάβει τι ήταν το ευτελές σε αυτό το έργο. Αυτό φάνηκε στην αναστοχαστική συζήτηση που ακολούθησε το παιχνίδι και περιλάμβανε ερωτήσεις όπως: ποιο έργο σάς άρεσε από αυτά που είδατε, ποια ετικέτα σας δυσκόλεψε πιο πολύ, ποια ετικέτα νομίζατε ότι ταιριάζει σε άλλο έργο και παραξευεντήκατε που δεν ταίριαζε κ.ά. Στο πρώτο ερώτημα, ένα μέλος της ομάδας που χρησιμοποίησε την ετικέτα «ευτελές υλικό», ανέφερε το «Δάσος», επειδή «είναι μεγάλο και πυκνό, σου δημιουργεί μια ωραία αίσθηση, σαν να είσαι σε δάσος». Όταν η υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανέφερε ότι το έργο είναι εξολοκλήρου φτιαγμένο από συρματάκι σφουγγαριού κουζίνας ο παίκτης απάντησε: «Δεν το προσέξαμε αυτό! Είναι απίθανο! Θέλω να το ξαναδώ!». Στοιχείο που δείχνει την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, που ήταν και ένας από τους σχεδιαστικούς στόχους του παιχνιδιού.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα για το «Taggling» έχουμε να κάνουμε τις εξής επισημάνσεις: α. Η εφαρμογή έδωσε στους παίκτες έναν ενεργητικό ρόλο, όπου αντί να καταναλώνουν παθητικά πληροφορίες για το έργο, να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να παρατηρήσουν το έργο προκειμένου να ταιριάξουν σωστά τις ετικέτες. β. Το επίπεδο αφάιρσης στην περιγραφή των έργων (ετικέτες) ήταν τέτοιο, που κινητοποιούσε τους επισκέπτες να σκεφτούν και να παρατηρήσουν το έργο. γ. Οι ετικέτες αποτέλεσαν ένα ερέθισμα για παρατήρηση και ανάλυση του έργου. δ. Το παιχνίδι δημιούργησε ένα πλαίσιο όπου οι παίκτες αντί να περνάνε

λίγα λεπτά σε κάθε έργο, χρειαζόταν να επιστρέφουν σε αυτό ξανά και ξανά χωρίς αυτό να είναι ανιαρό. Από την άλλη μεριά, οι παίκτες φαίνεται να έμειναν περισσότερο σε επίπεδο παρατήρησης παρά να προχώρησαν να συνθέσουν ερμηνεία για τα έργα που είδαν, και σε αρκετές περιπτώσεις η αντίληψή τους για το έργο ίσως ήταν αποσπασματική, βασισμένη μόνο στις ετικέτες που χρησιμοποίησαν. Ωστόσο, όπως θα δείξουμε και σε επόμενη ενότητα (βλ. ενότητα [10.7.2](#)), το παιχνίδι μπορεί να δημιουργήσει ένα γόνιμο έδαφος για τους μουσειοπαιδαγωγούς, έτσι ώστε να βοηθήσουν στη δόμηση μιας συγκροτημένης πολιτισμικής εμπειρίας, κυρίως στο πλαίσιο αναστοχαστικών συζητήσεων όπως αυτή που αναφέραμε νωρίτερα, με αναφορές τόσο στην εμπειρία του παιχνιδιού όσο και με την επισκόπηση της διαδρομής και των ενεργειών της κάθε ομάδας έτσι όπως έχει καταγραφεί στη συσκευή της.

10.4 Εργαλεία ενδυνάμωσης των «τελικών χρηστών» – η έννοια της συμμετοχής

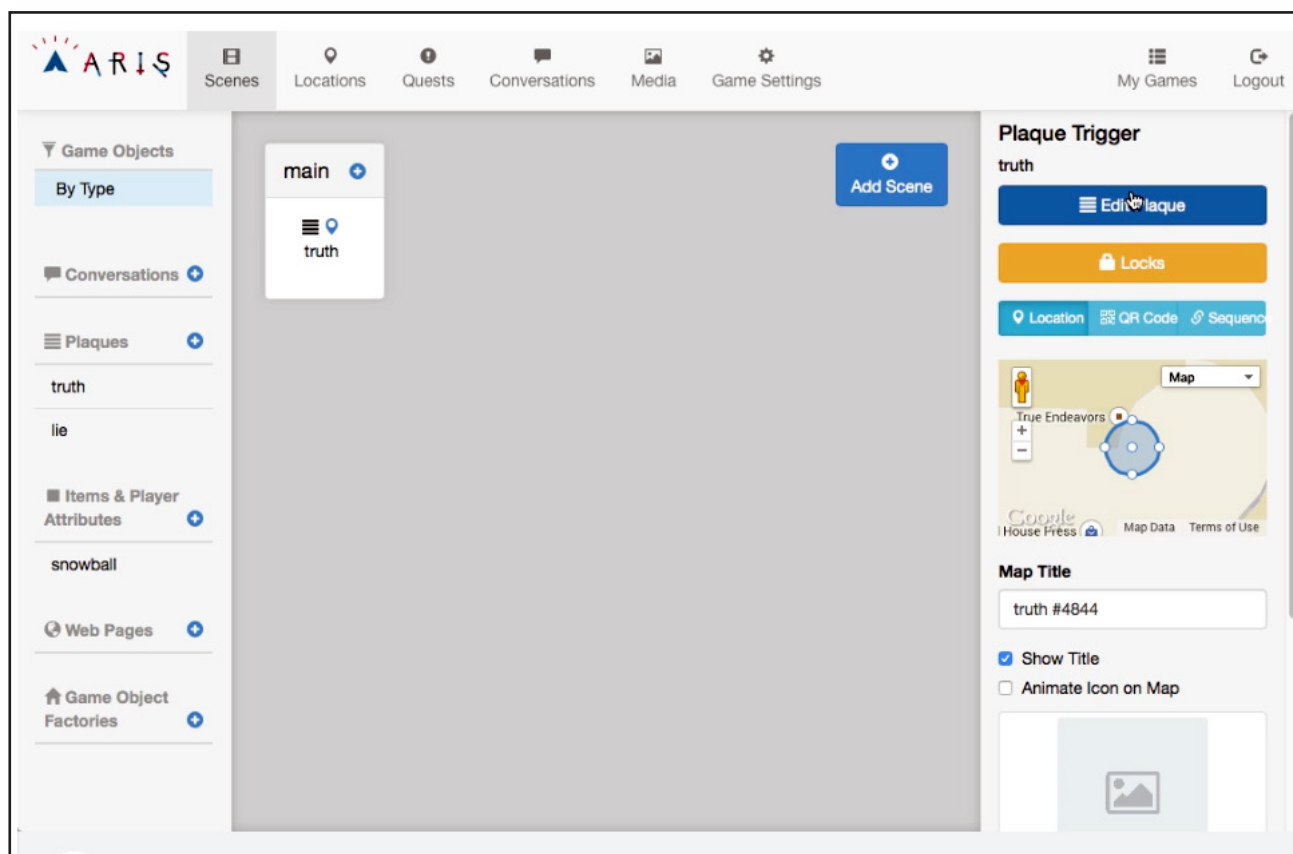
Η τάση στις ψηφιακές τεχνολογίες σήμερα είναι να παρέχονται εργαλεία και εφαρμογές που ενδυναμώνουν τους τελικούς χρήστες. Αυτό σημαίνει ότι οι τελικοί χρήστες μπορούν να σχεδιάσουν, να τροποποιήσουν, να επεκτείνουν, να εξελίσουν και να μοιραστούν τις εφαρμογές που έχουν οι ίδιοι κατασκευάσει (Fischer 2009). Όταν λέμε «τελικοί χρήστες» αναφερόμαστε σε άτομα τα οποία δεν χρειάζεται να έχουν ιδιαίτερες τεχνολογικές γνώσεις (π.χ. γνώσεις προγραμματισμού) για να αξιοποιήσουν τα εργαλεία που αναφέραμε νωρίτερα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του χρήστη σταδιακά αλλάζει από αυτόν του καταναλωτή στον ρόλο του ατόμου που συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση των εργαλείων, και άρα το όριο ανάμεσα στον σχεδιαστή της τεχνολογίας και τον τελικό χρήστη γίνεται δυσδιάκριτο (δηλαδή η απάντηση στο ερώτημα ποιος είναι αυτός που σχεδιάζει το τελικό προϊόν δεν είναι αυτονόητη).

Τα εργαλεία ενδυνάμωσης των τελικών χρηστών σήμερα είναι ευρέως διαδεδομένα σε παιχνίδια μεγάλου πλήθους παικτών (Massive Multiplayer Online Games). Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν στους παίκτες να κάνουν όχι μόνο απλές αλλαγές στο παιχνίδι (π.χ. σκηνές, avatars κλπ.) αλλά και αλλαγές στους κανόνες και στον τρόπο λειτουργίας του (game modding). Αυτή η πρακτική έχει γίνει τόσο σημαντική για τον κόσμο των παιχνιδιών, ώστε πολλά από τα παιχνίδια που εμφανίζονται σήμερα στην αγορά παρέχονται μαζί με τα εργαλεία που επιτρέπουν την τροποποίησή τους (Yiannoutsou et al. 2014). Αντίθετα, τα εργαλεία ενδυνάμωσης τελικών χρηστών για χωροευσίθητες εφαρμογές τώρα έχουν αρχίσει να εμφανίζονται.¹³ Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε αναλυτικά ένα τέτοιο εργαλείο, το «ARIS», προκειμένου να δούμε πώς μπορεί κανείς να συνδυάσει τις δυνατότητες που παρέχουν τα εργαλεία ενδυνάμωσης τελικών χρηστών, προκειμένου να φτιάξει χωρο-ευσίθητες εφαρμογές όπως αυτές που δείξαμε νωρίτερα.

Γιατί όμως ενδιαφέρουν τη μουσειοπαιδαγωγική τέτοια εργαλεία; Η απάντηση εδώ μπορεί να βρεθεί σε ένα ερώτημα. Το ερώτημα αυτό είναι σε ποιούς απευθύνεται αυτή η τεχνολογία. Στην περίπτωση των μουσείων μια ομάδα χρηστών τέτοιων εργαλείων είναι οι μουσειοπαιδαγωγοί. Μια δεύτερη ομάδα είναι το κοινό των μουσείων ή το κοινό γενικότερα. Η αξιοποίηση εργαλείων που επιτρέπουν στους επισκέπτες να φτιάξουν τις δικές τους χωρο-ευσίθητες εφαρμογές με την καθοδήγηση των μουσειοπαιδαγωγών σχετίζεται με την έννοια της συμμετοχής του επισκέπτη στη διαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας. Η συμμετοχή, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια (βλ. ενότητα [10.4.2](#)), δεν έχει να κάνει απλώς με το ότι ο επισκέπτης εμπλέκεται ενεργά σε μια δημιουργική δραστηριότητα, αλλά και με το ότι τα εργαλεία ενδυνάμωσης των τελικών χρηστών σε συνδυασμό με κατάλληλες δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τους μουσειοπαιδαγωγούς μπορούν να οδηγήσουν σε κατασκευές που αποτελούν μέρος των δραστηριοτήτων που προσφέρει το μουσείο σε άλλους επισκέπτες. Σκεφτείτε τη σχέση ενός ανθρώπου με ένα μουσείο που το επισκέπτεται για μία φορά. Συγκρίνετε αυτήν τη σχέση με τη σχέση ενός άλλου ανθρώπου με το ίδιο μουσείο, μόνο που στην περίπτωση αυτή ο δεύτερος άνθρωπος έχει φτιάξει ένα παιχνίδι που παίζεται στο μουσείο και άρα μπορεί να πάρει και τους φίλους του για να παίξουν το παιχνίδι του και να παρακολουθήσει και πόσοι άλλοι επισκέπτες έχουν επιλέξει να το παίξουν και τι σχόλια κάνουν γι' αυτό.

10.4.1 ARIS – Εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας και διαδραστικής αφήγησης

Το εργαλείο [ARIS](#) υποστηρίζει τη δημιουργία εφαρμογών Επαυξημένης Πραγματικότητας και Διαδραστικής Αφήγησης (Augmented Reality and Interactive Storytelling) από όπου προέρχονται και τα αρχικά του.



Εικόνα 10.9 Το περιβάλλον δημιουργίας χωρο-ευαίσθητων εφαρμογών του ARIS.

Όπως φαίνεται στην εικόνα 10.9, οι χρήστες μπορούν να ορίσουν σκηνές οι οποίες αντιστοιχούν ουσιαστικά στις διαφορετικές οθόνες που βλέπει ο χρήστης καθώς ξεκινάει, εξελίσσεται και ολοκληρώνεται η χρήση της εφαρμογής (Εικόνα 10.7), καθώς επίσης και τρόπους που ενεργοποιούν τη μετάβαση από τη μια οθόνη στην άλλη (triggers), όπως για παράδειγμα να δει κάποιος μια οθόνη, να απαντήσει σε μια ερώτηση κλπ. Όπως φαίνεται στο πάνω μέρος του εργαλείου, ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει περιεχόμενο για την εφαρμογή του, προσθέτοντας διαλόγους (για αλληλεπίδραση με ψηφιακούς χαρακτήρες: NPCs), αποστολές (quests) και πολυμέσα (media). Στο δεξί μέρος της εικόνας βλέπουμε τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο χρήστης προκειμένου να δώσει πρόσβαση στο περιεχόμενο που έχει δημιουργήσει για την εφαρμογή του. Οι τρόποι αυτοί είναι είτε τοποθεσίες (locations), που σημαίνει ότι θα χρησιμοποιηθεί το GPS της συσκευής, είτε ετικέτες QR (η οποία είναι και η τρέχουσα επιλογή για τη δοκιμαστική εφαρμογή που φαίνεται στην εικόνα), είτε η εμφάνιση με συγκεκριμένη σειρά, όπου ουσιαστικά καθορίζεται ποιο αντικείμενο θα εμφανιστεί πρώτο ως προϋπόθεση για το επόμενο.

Για να γίνει καλύτερα κατανοητή η λογική του ARIS στη συνέχεια, δίνουμε δύο εικόνες από μία διαδραστική, χωρο-ευαίσθητη αφήγηση που έχει δημιουργηθεί με το ARIS ως μέσο επίδειξης των δυνατοτήτων του εργαλείου.¹⁴ Στην αριστερή εικόνα, πάνω στον χάρτη συμβολίζεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο ένα ανθρωπάκι με το όνομα editor (πρόκειται για τον εκδότη μιας εφημερίδας). Μόλις ο χρήστης της εφαρμογής φτάσει στο συγκεκριμένο σημείο που έχει σημειωθεί στον χάρτη, εμφανίζεται ο εκδότης της εφημερίδας (βλ. οθόνη που φαίνεται στη δεξιά εικόνα), ο οποίος δίνει στον παίκτη μια αποστολή.



Εικόνα 10.10 Οθόνες διαδραστικής αφήγησης που έχουν δημιουργηθεί με το ARIS.

Μέχρι τώρα παρουσιάσαμε κάποιες από τις βασικές λειτουργικότητες του ARIS χωρίς να τις εξαντήσουμε. Στόχος της παρουσίασης ήταν να δείξουμε ότι το εργαλείο δημιουργίας χωρο-ευαίσθητων εφαρμογών είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί από ανθρώπους που δεν είναι απαραίτητο να έχουν εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις (π.χ. προγραμματισμό). Το συγκεκριμένο εργαλείο όσο και τα παιχνίδια που έχουν δημιουργηθεί με αυτό διατίθενται δωρεάν.¹⁵

Ένα ερώτημα που προκύπτει και είναι σημαντικό για τη μελέτη των τεχνολογιών από την πλευρά της μουσειοπαιδαγωγικής που επιχειρούμε εδώ, είναι ποιος και σε ποιο πλαίσιο μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία όπως το ARIS. Μια πρώτη και ίσως αυτονόητη απάντηση είναι ότι οι μουσειοπαιδαγωγοί και το προσωπικό του μουσείου θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ένα τέτοιο εργαλείο για να κατασκευάσουν εφαρμογές που θα χρησιμοποιήσουν οι επισκέπτες τους. Ωστόσο, υπάρχει και η εκδοχή της εμπλοκής των επισκεπτών στην κατασκευή χωρο-ευαίσθητων παιχνιδιών στο πλαίσιο εργαστηρίων που οργανώνονται από έναν χώρο πολιτισμού. Στόχος τους είναι η υποστήριξη των επισκεπτών όχι μόνο για να κατασκευάσουν παιχνίδια που θα μπορούν να διατίθενται και επισήμως από το μουσείο, αλλά και για να δημιουργούν ένα πλαίσιο μάθησης και συνδημιουργίας της πολιτισμικής εμπειρίας. Η πρόταση αυτή συνδέεται με τις έννοιες της μάθησης μέσα από την κατασκευή, και κυρίως την κατασκευή παιχνιδιών, αλλά και με την έννοια της συμμετοχής (participation) στη δημιουργία της πολιτισμικής εμπειρίας, τα οποία θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

10.4.2 Συμμετοχή στην κατασκευή της πολιτισμικής εμπειρίας

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στην έννοια της συμμετοχής στη διαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας έτσι όπως έχει διαμορφωθεί και προσεγγίζεται εκ νέου με αφορμή τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών σε χώρους πολιτισμού. Στη συνέχεια θα περιγράψουμε πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλεία ενδυνάμωσης τελικών χρηστών όπως το ARIS, προκειμένου να υποστηρίξουν μια διαρκή σχέση των επισκεπτών με το μουσείο (που ξεπερνάει τα όρια μιας επίσκεψης) και να δώσουν το έναυσμα αλλά και το πλαίσιο για νέους τρόπους προσέγγισης των πολιτισμικών αντικειμένων.

10.4.2.1 Η έννοια της συμμετοχής σε χώρους πολιτισμού

Η έννοια της συμμετοχής βασίζεται στην αντίληψη ότι η πολιτισμική εμπειρία είναι κάτι που δημιουργείται δυναμικά μέσα από τη διαλεκτική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο μουσείο και τον επισκέπτη (Simon 2010). Η Proctor χρησιμοποίησε τη φράση «Από τον Παρθενώνα στην Αγορά» για να περιγράψει τη μετάβαση από την αντίληψη που θέλει την πολιτισμική εμπειρία ως κάτι που κατέχει το μουσείο και τη διαθέτει στον επισκέπτη για να τη δει (Παρθενώνας), σε μία άλλη αντίληψη όπου η πολιτισμική εμπειρία γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και συνδιαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του επισκέπτη με το μουσείο (Αγορά). Επιπλέον η συμμετοχή συνεπάγεται και την ανάπτυξη μιας σχέσης ανάμεσα στον επισκέπτη και το μουσείο, η οποία σχέση δεν περιορίζεται απλώς στη διάρκεια μιας επίσκεψης. Αντίθετα, η συμμετοχή, όπως θα δείξουμε και στη συνέχεια, στοχεύει στη δημιουργία μιας διαρκούς σχέσης του μουσείου με το κοινό αλλά και με κοινότητες (φίλους μουσείων, εθελοντές κλπ.) που αναπτύσσονται γύρω από χώρους πολιτισμού (Black 2005). Έτσι, δημιουργείται ένα πλαίσιο όπου τόσο το κοινό αποκτά μια διαφορετική, πιο βαθιά και πιο πλούσια, πολιτισμική εμπειρία, αλλά και το μουσείο αποκτά γνώσεις πρακτικές, ακόμη και υλικό που μπορεί στη συνέχεια να αξιοποιήσει με άλλες ομάδες κοινού (π.χ. επισκέπτες μίας φοράς).

Από την ευρεία γκάμα συμμετοχικών δράσεων¹⁶ εντοπίζουμε δύο κατηγορίες που θεωρούμε σημαντικές, λόγω της διάδοσής τους (η πρώτη) και λόγω της καινοτομίας τους (η δεύτερη). Η μία κατηγορία δράσεων δίνει στον επισκέπτη έναν ρόλο που είναι παρόμοιος με τον ρόλο της τεκμηρίωσης που πραγματοποιεί το μουσείο. Η άλλη κατηγορία δράσεων σχετίζεται με τη συμμετοχή του κοινού στη δημιουργία μετα-αντικειμένων (meta-artefacts), όπως είναι ιστορίες και παιχνίδια που αναφέρονται σε πολιτισμικά αντικείμενα (γι' αυτό χρησιμοποιείται και ο όρος μετα-αντικείμενα). Στη συνέχεια θα περιγράψουμε πιο αναλυτικά τις δύο κατηγορίες δράσεων.

10.4.2.2 Συμμετοχικές δράσεις τεκμηρίωσης

Οι συμμετοχικές δράσεις τεκμηρίωσης σε μουσεία κυρίως από μεγάλο κοινό (crowdsourcing) έχουν δει αρκετά μεγάλη ανάπτυξη τελευταία. Σε αυτό έχει συμβάλει ουσιαστικά η εκτεταμένη χρήση των κινητών συσκευών και των κοινωνικών δικτύων που υποστηρίζουν τη δημιουργία περιεχομένου από τους επισκέπτες (user generated content). Αυτές οι πρακτικές χρησιμοποιούνται για να εμπλουτίσουν το υλικό του μουσείου ή και να το υποστηρίξουν για να ολοκληρώσει ενέργειες τεκμηρίωσης που δεν έχει τα μέσα (όπως π.χ. καταγραφή προσωπικών ιστοριών) ή το προσωπικό για να ολοκληρώσει. Έτσι λοιπόν οι επισκέπτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν εύκολα μικρές εφαρμογές που έχουν δημιουργηθεί από το μουσείο για να πραγματοποιήσουν ενέργειες όπως οι ακόλουθες (Ridge 2011):

- **Δήλωση προτιμήσεων:** Οι επισκέπτες «ψηφίζουν» για αντικείμενα που τους φαίνονται πιο ενδιαφέροντα, σχολιάζουν κλπ.
- **Κατηγοριοποίηση (Tagging):** Πρόκειται για ανοιχτή και ανεπίσημη κατηγοριοποίηση αντικειμένων, όπου κείμενο με τη μορφή λέξεων-κλειδιών, συσχετίζεται με τα μουσειακά αντικείμενα. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η δράση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του [Steve.museum project](#) (The art museum social tagging project). Αυτή η προσπάθεια είχε σαν στόχο να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στις περιγραφές των αντικειμένων που προέρχονται από το μουσείο με εκείνες που κάνουν οι επισκέπτες. Επιπλέον αποτέλεσε ένα μέσο ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των επισκεπτών και δημιούργησε νέους τρόπους περιγραφής και πρόσβασης στον πολιτισμό.
- **Κριτική:** Συζήτηση, σχολιασμός για κατηγοριοποιήσεις που έχουν γίνει ήδη, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της κατηγοριοποίησης. Βλ. για παράδειγμα το [Freeze Tag Project](#) στο μουσείο του Brooklyn.
- **Καταγραφή προσωπικών ιστοριών:** Το κοινό καταγράφει και συνδέει πολιτισμικά αντικείμενα (π.χ. ενθύμια από μια ιστορική περίοδο) με προσωπικές ιστορίες που σχετίζονται με αυτά. Χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα είναι η πρωτοβουλία της [Europeana](#) για τα αντικείμενα που σχετίζονται με τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο και ιστορίες που προέρχονται από ανθρώπους που κατείχαν αυτά τα αντικείμενα.

Ωστόσο, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, το υλικό που δημιουργεί το κοινό συχνά έχει προβλήματα ποιότητας (Simon 2010). Σε αυτήν την περίπτωση η πρακτική που ακολουθείται είναι ότι υλικό που δημιουργεί το κοινό διαχωρίζεται από την τεκμηρίωση που παρέχει το μουσείο. Γιατί όμως να εμπλακεί το μουσείο σε τέτοιες δράσεις, αν το αποτέλεσμα δεν είναι καλής ποιότητας. Η απάντηση είναι πως η σημασία τέτοιων δράσεων δεν έχει να κάνει μόνο με το αποτέλεσμα (που σε ορισμένες περιπτώσεις όπως αυτή της συλλογής προσωπικών ιστοριών, είναι σημαντικό) αλλά και με τη διαδικασία. Δηλαδή με αυτές τις δράσεις το μουσείο «ανοίγει» σε εναλλακτικές ερμηνείες και αφηγήσεις, εμπλουτίζοντας τη μουσειακή αφήγηση και εμπλέκοντας ενεργά το κοινό σε όλες τις μουσειακές λειτουργίες, ένα ζητούμενο της ενεργής συμμετοχής του κοινού.

10.4.2.3 Συμμετοχή μέσα από την κατασκευή μετα-αντικειμένων

Όπως αναφέραμε νωρίτερα, χρησιμοποιούμε τον όρο μετα-αντικείμενα για να περιγράψουμε εφαρμογές ή κατασκευές οι οποίες αφορούν πολιτισμικά αντικείμενα. Αυτού του είδους οι κατασκευές μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο συμμετοχικών δραστηριοτήτων με εργαλεία ενδυνάμωσης των τελικών χρηστών όπως αυτό που αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα. Να σημειωθεί εδώ πως η μάθηση μέσα από τις κατασκευές που έχουν προσωπικό νόημα για τους εμπλεκόμενους δεν είναι καινούρια (Harel & Papert 1991, Ackermann 2001). Οι δυνατότητες που παρέχουν όμως οι ψηφιακές τεχνολογίες βοηθούν στο να εξερευνήσουμε εκ νέου αυτήν την πρακτική και να ανακαλύψουμε νέες δυνατότητες.

Αφετηρία για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στον σχεδιασμό παιχνιδιών αποτελεί η διαπίστωση ότι όταν τα παιχνίδια αναφέρονται σε συγκεκριμένες επιστημονικές περιοχές ή περιλαμβάνουν στοιχεία τους, απαι-

τούν εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, η κατασκευή ενός παιχνιδιού ή μιας ιστορίας αποτελεί ένα πλαίσιο που όχι μόνο κεντρίζει την προσοχή και κινητοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή, αλλά δημιουργεί ένα πλαίσιο όπου η γνώση αξιοποιείται και αποκτά νόημα (πβ. μαθαίνω για να ξέρω, αντί μαθαίνω επειδή θέλω να φτιάξω κάτι). Στην περίπτωση του παιχνιδιού «Κυνήγι Ιστοριών» για να δημιουργηθούν τα επεισόδια των ιστοριών, οι σχεδιαστές χρειάστηκε να μελετήσουν εκτενώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χώρου και τις πληροφορίες σχετικά με τα διαφορετικά σημεία που επιλέχθηκαν, έτσι ώστε να τα εντάξουν στο παιχνίδι με τη μορφή επεισοδίων τριών ιστοριών. Φαίνεται δηλαδή από το συγκεκριμένο παράδειγμα ότι η πληροφορία γύρω από τα πολιτισμικά αντικείμενα αξιοποιήθηκε για την κατασκευή της χωρο-ευαίσθητης ιστορίας και δεν ήταν κάτι που απλώς διάβασε ή άκουσε κάποιος. Επιπλέον ψηφιακές κατασκευές όπως τα παιχνίδια και οι ιστορίες έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού καθώς αποτελούν μέσα έκφρασης και αναπαράστασης γνώσης, συναισθημάτων και εμπειριών (Squire 2006).

Η πρακτική της δημιουργίας ψηφιακών παιχνιδιών και ιστοριών δεν είναι πολύ διαδεδομένη σε χώρους πολιτισμού. Ωστόσο υπάρχουν κάποια παραδείγματα στα οποία μπορούμε να αναφερθούμε. Ένα παράδειγμα καταγράφεται στο Βρετανικό Μουσείο το οποίο περιελάμβανε στις δραστηριότητές του «οικογενειακά εργαστήρια» για τον σχεδιασμό παιχνιδιών. Αυτή ήταν μια δραστηριότητα η οποία συνέβαινε μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Τα παιχνίδια που δημιουργούνταν στο πλαίσιο του εργαστηρίου ανέβαιναν με τη συναίνεση των δημιουργών στο site του μουσείου, και οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο μπορούσαν να τα παίξουν από το σπίτι ή να τα μοιραστούν με φίλους τους. Ένα δεύτερο παράδειγμα προέρχεται από την Tate Gallery, όπου παιδιά ηλικίας 6-12 ετών παίζουν και δημιουργούν ζωγραφίες (Jackson 2011) και φιλμ για συγκεκριμένα έργα τέχνης. Το τρίτο παράδειγμα, αν και αφορά πολιτισμικά αντικείμενα, δεν έγινε στο πλαίσιο των δράσεων κάποιου μουσείου, αλλά ήταν μια δράση στο πλαίσιο του σχολείου. Το παράδειγμα αυτό αφορά την ιδέα της «ανάμιξης» (remixing) περιεχομένου που προέρχεται από το μουσείο, προκειμένου οι επισκέπτες να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγήσεις (Fisher & Twiss-Garrity 2007).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτών των παραδειγμάτων είναι ότι αν και δίνουν ενεργητικό ρόλο στον επισκέπτη, τα παραγόμενα από αυτές τις δραστηριότητες δεν είναι αντικείμενα που το μουσείο μπορεί να αξιοποιήσει, π.χ. να τα χρησιμοποιήσει ως εργαλεία πρόσβασης στο πολιτισμικό περιεχόμενο. Κι αυτό οφείλεται καταρχήν στο γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι δραστηριότητες έχουν αναστοχαστικό χαρακτήρα πάνω στην επίσκεψη και δεν έχουν σαν στόχο τη δημιουργία κατασκευών που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από άλλους, κάτι το οποίο θα ήταν σημαντικό επειδή με αυτόν τον τρόπο και εμπλουτίζεται το ίδιο το μουσείο αλλά και ενδυναμώνεται η σχέση των επισκεπτών/δημιουργών με το μουσείο. Ένας δεύτερος, σοβαρός λόγος για τη μη αξιοποίηση των κατασκευών των επισκεπτών είναι η χαμηλή ποιότητά τους (Simon 2010), στοιχείο που επισημάναμε και νωρίτερα.

Το θέμα της χαμηλής ποιότητας, σχετίζεται με την ανοιχτή και μη δομημένη μορφή των συμμετοχικών δραστηριοτήτων:

«Στις συμμετοχικές δραστηριότητες, πολλοί μουσειοπαιδαγωγοί θεωρούν ότι θα πρέπει εσκεμμένα να αφαιρέσουν οποιαδήποτε δομή και υποστήριξη (scaffolding) προκειμένου να αφήσουν ελεύθερους τους συμμετέχοντες να κατευθύνουν τη δημιουργικότητά τους. Αυτό όμως μπορεί να είναι απογοητευτικό για τους συμμετέχοντες [...]. Τι θα κάνατε αν ερχόταν κάποιος στο δρόμο και σας ζητούσε να δημιουργήσετε ένα βίντεο σχετικά με τις ιδέες σας για τη δικαιοσύνη τα επόμενα τρία λεπτά; Σας μοιάζει αυτό σαν μια διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα δραστηριότητα;» (Simon 2010: 13)

Γιατί είναι όμως σημαντικό το θέμα της ποιότητας, όταν μιλάμε για συμμετοχικές δραστηριότητες; Σκεφτείτε πώς θα αντιμετωπίζατε τόσο τη δραστηριότητα όσο και το μουσείο αν συμμετείχατε σε μια δράση που θα σας επέτρεπε να φτιάξετε ένα χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι, για το οποίο θα ήσασταν περήφανοι και θα μπορούσατε να πάρετε τους φίλους σας να πάνε στο μουσείο να το παίξετε, θα μπορούσαν να το παίξουν και άλλοι επισκέπτες, να δείτε τις εντυπώσεις τους, πόσες φορές έχει χρησιμοποιηθεί κλπ. Όλα αυτά σχετίζονται με το πόσο το άτομο αισθάνεται δικό του αυτό με το οποίο εμπλέκεται (sense of ownership), στοιχείο πολύ σημαντικό τόσο για τη μάθηση –σε επίπεδο δέσμευσης και ενδιαφέροντος– όσο και για τη δημιουργική διαδικασία. Για να μπορεί όμως το άτομο να αισθάνεται πραγματικά δικό του κάτι που έφτιαξε, πρέπει το αποτέλεσμα να τον/την ικανοποιεί και επομένως να έχει ποιότητα. Να σημειωθεί εδώ ότι τα παιχνίδια και οι ιστορίες που θα μπορούσαν να κατασκευάσουν οι επισκέπτες δεν αντικαθιστούν την επιστημονική δουλειά που κάνει το προσωπικό του μουσείου (για τη δημιουργία π.χ. εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων). Αντίθετα, αποτελούν απεικονίσεις της οπτικής γωνίας των επισκεπτών που τα κατασκεύασαν. Αυτό γίνεται περισσότερο κατανοητό αν λάβουμε υπόψη ότι τα παιχνίδια όσο και οι ιστορίες είναι μέσα και εργαλεία έκφρασης για τους επισκέπτες.

Το πρόβλημα της ποιότητας των κατασκευών που δημιουργούν οι επισκέπτες δεν ήταν εύκολο να αντιμετωπιστεί έως τώρα, κυρίως επειδή οι επισκέπτες δεν είναι ειδικοί στο να φτιάχνουν, για παράδειγμα, παιχνίδια ή ιστορίες και επειδή στην πλειοψηφία τους δεν γνωρίζουν σε βάθος τα έργα στα οποία μπορεί π.χ. το παιχνίδι ή η ιστορία να αναφέρεται. Ωστόσο, η σημερινή μορφή των τεχνολογιών σε συνδυασμό με την ένταξή τους σε κατάλληλες δραστηριότητες που οργανώνονται από το μουσείο μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του θέματος της ποιότητας.

Ειδικότερα, και σε ό,τι αφορά την τεχνολογία, εργαλεία όπως το ARIS, που παρέχουν έτοιμο τον μηχανισμό του παιχνιδιού –χωρίς να απαιτείται για παράδειγμα ο επισκέπτης να μάθει προγραμματισμό–, μειώνουν σημαντικά το πρόβλημα της υπερβολικά μεγάλης προσπάθειας που απαιτείται για τη δημιουργία ενός τελικού αποτελέσματος καλής ποιότητας. Αυτή είναι και η βασική λογική της τροποποίησης των παιχνιδιών ως εργαλείων μάθησης.¹⁷ Δεν αρκεί όμως να υπάρχουν απλώς τέτοια εργαλεία για να τα χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά οι επισκέπτες, χρειάζεται η χρήση τους να ενταχθεί σε κατάλληλες δραστηριότητες που θα έχουν οργανωθεί από το μουσείο. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να αποκτούν τη μορφή εργαστηρίων είτε στον φυσικό χώρο του μουσείου είτε online (webinars), είτε σε ένα μικτό πλαίσιο (blended learning) που θα συνδυάζει και τη φυσική παρουσία αλλά και την online παρακολούθηση. Για την ολοκλήρωση ενός τέτοιου εργαστηρίου μπορεί να απαιτούνται περισσότερες από μία συναντήσεις. Στόχος τέτοιων εργαστηρίων θα είναι να συνδυάζουν την αξιοποίηση της τεχνολογίας με τη συζήτηση και ανάλυση κάποιων έργων του μουσείου (π.χ. μια συλλογή ή μια κατηγορία αντικειμένων), τα οποία οι συμμετέχοντες θα πρέπει να εντάξουν στην κατασκευή τους. Ένα τέτοιο εργαστήριο αποτελεί μια σημαντική εκπαιδευτική δράση, μέσα από την οποία οι επισκέπτες πρώτα και κύρια έρχονται σε επαφή με τα πολιτισμικά αντικείμενα και στη συνέχεια αξιοποιούν αυτήν την εμπειρία για την κατασκευή του παιχνιδιού ή της ιστορίας.

10.5 Ψηφιακές τεχνολογίες και εξατομίκευση της πολιτιστικής εμπειρίας

Η εξατομίκευση (personalization) έχει ως στόχο την προσαρμογή της πολιτισμικής εμπειρίας, έτσι ώστε να ταιριάζει με την εμπειρία, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του κάθε επισκέπτη. Σε αυτό το πλαίσιο η τεχνολογία αξιοποιείται, πρώτον, για να καταγράψει στοιχεία της συμπεριφοράς του χρήστη. Η καταγραφή αυτή συνήθως γίνεται με την κατάταξη του χρήστη σε ένα προφίλ (persona), με βάση τις απαντήσεις του σε μια σειρά ερωτημάτων, συνήθως πολλαπλής επιλογής. Ένας δεύτερος τρόπος καταγραφής της συμπεριφοράς περιλαμβάνει το συνολικό ιστορικό των επισκέψεων του χρήστη σε χώρους πολιτισμού (π.χ. τι είδους μουσεία επισκέπτεται συνήθως, πόσα μουσεία έχει επισκεφθεί στη ζωή του κλπ.). Ένας τρίτος τρόπος καταγραφής της συμπεριφοράς και των προτιμήσεων των επισκεπτών βασίζεται σε περιεχόμενο που δημοσιεύει ο επισκέπτης (user generated content) στα κοινωνικά δίκτυα (social media). Αυτού του είδους η καταγραφή απαιτεί απαραίτητα τη συναίνεση του χρήστη και δεν είναι δεδομένο ότι αυτή η συναίνεση δίνεται εύκολα. Μια τέταρτη περίπτωση αφορά τη δυναμική καταγραφή της συμπεριφοράς του επισκέπτη την ώρα που κινείται στο συγκεκριμένο μουσείο, εστιάζει δηλαδή στο είδος των εκθεμάτων που προτιμά ο χρήστης, στον χρόνο που περνάει μπροστά από αυτά, αν επιστρέφει σε κάποιο έκθεμα, αν τα βλέπει με τη σειρά κλπ. (Bohnert et al. 2008, De Gemmis et al. 2008, Pujol et al. 2012). Οι παραπάνω τρόποι καταγραφής της συμπεριφοράς είναι ενδεικτικοί, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά περισσότεροι από ένας τρόποι συγκέντρωσης στοιχείων.

Με βάση την καταγραφή της συμπεριφοράς (με τους τρόπους που αναφέραμε στην προηγούμενη παράγραφο), η τεχνολογία στη συνέχεια αξιοποιείται για να προτείνει στον επισκέπτη εκθέματα ή έργα τα οποία να ανταποκρίνονται ή να εμπλουτίζουν τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση που στόχος είναι η συμβατότητα με την εμπειρία του επισκέπτη, τότε οι προτάσεις (recommendations) της τεχνολογίας είναι παρόμοιες με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του επισκέπτη. Σε περίπτωση όμως που στόχος είναι ο εμπλουτισμός των εμπειριών του επισκέπτη, τότε η τεχνολογία μπορεί να προτείνει έργα που δεν εμπίπτουν στα δηλωμένα ενδιαφέροντα του επισκέπτη ή μπορεί να είναι και αντίθετα ή εντελώς άσχετα. Το τελευταίο αυτό στοιχείο σχετίζεται και με την κριτική που γίνεται στις τεχνολογικά υποστηριζόμενες προσπάθειες εξατομίκευσης της πολιτισμικής εμπειρίας: ότι δηλαδή περιορίζουν τους ορίζοντες του επισκέπτη, επειδή περιστρέφονται γύρω από αυτό που είναι γνωστό και αυτό που ο επισκέπτης νομίζει ότι του αρέσει, χωρίς να του δίνεται η ευκαιρία να εξερευνήσει και άλλες δυνατότητες.

Τέλος, η τεχνολογικά υποστηριζόμενη εξατομίκευση της πολιτισμικής εμπειρίας περιλαμβάνει την προσαρμογή της πληροφορίας σχετικά με τα έργα που έχουν προταθεί στον επισκέπτη, έτσι ώστε η γλώσσα, το

ύφος, το επίπεδο της λεπτομέρειας ή οι οπτικές γωνίες ανάλυσης του έργου να ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά του επισκέπτη.

Κριτική αποτίμηση: Η λογική της τεχνολογικά υποστηριζόμενης εξατομικευμένης πολιτισμικής εμπειρίας συνήθως βασίζεται στην εξής λογική: Οι χώροι πολιτισμού έχουν συχνά μεγάλο όγκο πληροφορίας να παρουσιάσουν στους επισκέπτες τους, η οποία πρέπει να φιλτραριστεί και να εξατομικευθεί έτσι ώστε ο χρήστης να μπορεί πιο εύκολα να την αφομοιώσει. Παρόλα αυτά η εξατομίκευση έτσι όπως έχει υλοποιηθεί έως τώρα, βασίζεται σε ένα μοντέλο που αντιλαμβάνεται τον επισκέπτη ως παθητικό δέκτη και καταναλωτή πληροφορίας πβ. και την έννοια της μικρο-μάθησης (microlearning), που έχει εμφανιστεί πρόσφατα στον χώρο της εκπαίδευσης και η οποία ουσιαστικά στοχεύει στη δημιουργία μικρών και άρα εύπεπτων κομματιών πληροφορίας προκειμένου να βοηθήσει στην κατανάλωση μεγαλύτερου όγκου πληροφορίας).

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει από τις μεθόδους εξατομίκευσης μέσω της τεχνολογίας αφορά τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιείται η συμπεριφορά του χρήστη – πρόκειται δηλαδή για έναν υποκειμενικό χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς του, που μπορεί να έχει αξία αλλά ενδέχεται να έχει και άλλες διαστάσεις, τις οποίες η τεχνολογία δε μπορεί να συλλάβει. Ο χαρακτηρισμός της συμπεριφοράς του χρήστη χρησιμοποιείται στη συνέχεια για να τον κατευθύνει προς μια συγκεκριμένη πολιτισμική εμπειρία, η οποία στη συνέχεια παράγει νέα δεδομένα που ενισχύουν και κάνουν πιο εστιασμένους τους αρχικούς χαρακτηρισμούς της συμπεριφοράς, τροφοδοτώντας έτσι έναν φαύλο κύκλο:

«Από τη δίνη των γεγονότων και των πραγμάτων διαλέγουμε συγκεκριμένα τμήματα. Καταγράφουμε αυτά τα τμήματα ονομάζοντάς τα. Στη συνέχεια αρχίζουμε να αντιμετωπίζουμε τα ονόματα σαν να είναι το σύνολο των πραγμάτων θολώνοντας τη συνολική εικόνα. Τα ονόματα που χρησιμοποιούμε έχουν την τάση να ορίζουν αλλά και να περιορίζουν τον κόσμο μας.» (Postman & Weingartner 1969, 105)

Το απόσπασμα από το βιβλίο των Postman και Weingartner δεν αναφέρεται στην εξατομίκευση της εμπειρίας αλλά στη γλώσσα, δείχνοντας πώς αυτή διαμορφώνει την αντίληψή μας για τον κόσμο εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πτυχές του. Παρά τη μεγάλη δυναμική που έχει αυτή η εστίαση, γιατί μας επιτρέπει κάπως να χειριστούμε την πολυπλοκότητα του κόσμου, είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε ότι υπάρχουν και πολλά άλλα στοιχεία που δεν έχουν ληφθεί υπόψη. Το ίδιο ισχύει και για την εξατομίκευση. Είναι εξαιρετικά χρήσιμη σε αρκετές περιπτώσεις, για παράδειγμα σε χώρους πολιτισμού με πάρα πολλούς επισκέπτες οι οποίοι έχουν πολύ συγκεκριμένο χρόνο (π.χ. λίγες ώρες) για την επίσκεψή τους ή για επισκέπτες που θέλουν να αποκτήσουν μια γενική εικόνα για το μουσείο. Ωστόσο θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η πολιτισμική εμπειρία είναι κάτι περισσότερο από τα μοντέλα που δημιουργεί η τεχνολογία βασισμένη στα δεδομένα που συλλέγει. Όπως και στη μάθηση, η πολιτισμική εμπειρία περιλαμβάνει και στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να προβλεφθούν προκαταβολικά. Στοιχεία που έχουν να κάνουν με την έκπληξη και την ανατροπή, στοιχεία που συνδέονται με το άνοιγμα οριζόντων του επισκέπτη και με την προσωπική του εξέλιξη, ενεργοποιημένα από ερεθίσματα που μπορεί να ήταν πάντοτε εκεί, αλλά δεν είχαν ποτέ πριν λειτουργήσει.

10.6 Ανάλυση της πολιτιστικής εμπειρίας αξιοποιώντας μεγάλο όγκο δεδομένων

Σε αυτήν την ενότητα θα αναφερθούμε στην ανάλυση της πολιτισμικής εμπειρίας (cultural analytics) η οποία βασίζεται σε μεγάλο όγκο δεδομένων (ο αγγλικός όρος είναι: «Big data»). Στόχος αυτής της ανάλυσης είναι να αντιμετωπίσει το πρόβλημα ότι τα μουσεία δεν γνωρίζουν καλά τους επισκέπτες τους και γι' αυτό δυσκολεύονται να τους πλησιάσουν αποτελεσματικά (Stein & Wyman 2014). Μελέτες που εστίαζαν στους επισκέπτες μέχρι τώρα βασίζονταν σε στατιστικές που αφορούσαν τη επισκεψιμότητα ενός χώρου πολιτισμού, καθώς επίσης και σε δεδομένα ερευνών που πραγματοποιούσε το προσωπικό του μουσείου. Αυτές οι μελέτες όμως σπάνια έχουν την έκταση και τη συχνότητα που θα επέτρεπε μια συνεχή βελτίωση της πρακτικής του μουσείου (Stein & Wyman 2014). Οι ψηφιακές τεχνολογίες όμως έρχονται να αλλάξουν αρκετά αυτό το τοπίο, καθώς πλέον μπορούν να συγκεντρώσουν μεγάλο όγκο δεδομένων και στη συνέχεια να αναλύσουν αυτά τα δεδομένα έτσι ώστε να εξάγουν αρκετά πειστικά μοντέλα που περιγράφουν τη συμπεριφορά των επισκεπτών.

Η συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων διευκολύνεται και από την εξάπλωση της χρήσης των ηλεκτρονικών συσκευών των επισκεπτών (π.χ. κινητά τηλέφωνα ή tablets)¹⁸ σε χώρους του μουσείου με εφαρμογές που συνήθως διαθέτει το μουσείο (π.χ. οδηγούς). Αυτή η πρακτική επιτρέπει στα μουσεία όχι μόνο να μην ξοδεύουν χρήματα για να αγοράσουν συσκευές, αλλά και να συγκεντρώνουν στη συνέχεια δεδομένα που έχει συλλέξει το κινητό του χρήστη (με τη συναίνεση του χρήστη). Τα είδη των δεδομένων που συγκεντρώνονται αφορούν πρωτίστως την κίνηση του επισκέπτη στον χώρο του μουσείου (π.χ. σε ποια σημεία πηγαίνει, σε ποια

επιστρέφει, ποια παραλείπει), αλλά και τον χρόνο που αφιερώνει σε κάθε σημείο. Η συγκέντρωση τέτοιων δεδομένων σε εξωτερικούς χώρους υποστηρίζεται από τεχνολογίες GPS, ενώ για εσωτερικούς χώρους χρησιμοποιούνται κυρίως ασύρματα δίκτυα (Moussouri & Roussos 2014). Στοιχεία επίσης μπορεί να συγκεντρωθούν από τη χρήση μιας εφαρμογής που μπορεί να διαθέτει το μουσείο, η οποία να καταγράφει και να στέλνει μέσω διαδικτύου ποιές λειτουργικότητες της εφαρμογής χρησιμοποιεί ο επισκέπτης. Μπορεί για παράδειγμα να καταγράφεται ο χρόνος που αφιερώνει ο επισκέπτης για να διαβάσει ή να ακούσει την πληροφορία για ένα έκθεμα, αν επιστρέφει σε αυτήν, αν μπαίνει σε περισσότερες λεπτομέρειες, σε ποιο σημείο την παραλείπει, ποιες πληροφορίες έχει παραλείψει, σε τι είδους πληροφορίες εστιάζει (εικόνες, κείμενο, ήχο, βίντεο). Τέλος, οι κινητές συσκευές με τους αισθητήρες που διαθέτουν μπορούν να δώσουν ακόμη περισσότερα στοιχεία για τη συμπεριφορά των επισκεπτών: τα επιταχυνσιόμετρα που διαθέτουν όλα τα κινητά μπορούν να δώσουν πληροφορίες για το αν ο επισκέπτης κάθεται, περπατάει, ή στέκεται· τα μικρόφωνα των κινητών μπορούν να καταγράφουν κομμάτια από τις συζητήσεις του επισκέπτη και με κατάλληλους αλγόριθμους να γίνει ανάλυση της φωνής προκειμένου να συναχθούν στοιχεία για τη συναισθηματική κατάσταση και τα επίπεδα άγχους· επίσης υπάρχουν και αισθητήρες που από την επαφή τους με το δέρμα μπορούν να δώσουν στοιχεία για τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Moussouri & Roussos 2014).

Οι επιστήμες που ασχολούνται με την ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αναπαράσταση των αποτελεσμάτων της ανάλυσής τους, έτσι ώστε να είναι χρήσιμη και αξιοποιήσιμη από τα μουσεία. Δεν θα μπορούμε σε περισσότερες λεπτομέρειες για τον τρόπο με τον οποίο αναλύονται τα δεδομένα που συγκεντρώνονται, διότι αυτό βρίσκεται εκτός της εστίασης του κεφαλαίου. Είναι αυτονόητο ότι τα δεδομένα που συγκεντρώνονται με αυτούς τους τρόπους που αναφέραμε εδώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την εξατομίκευση της πολιτισμικής εμπειρίας. Βεβαίως εδώ ισχύει ό,τι αναφέραμε και στην κριτική για την ψηφιακά προσδιορισμένη εξατομίκευση, χωρίς όμως να παραγνωρίζουμε ότι αυτές οι μέθοδοι μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούν ήδη τα μουσεία για να αναλύσουν τη συμπεριφορά των επισκεπτών τους.

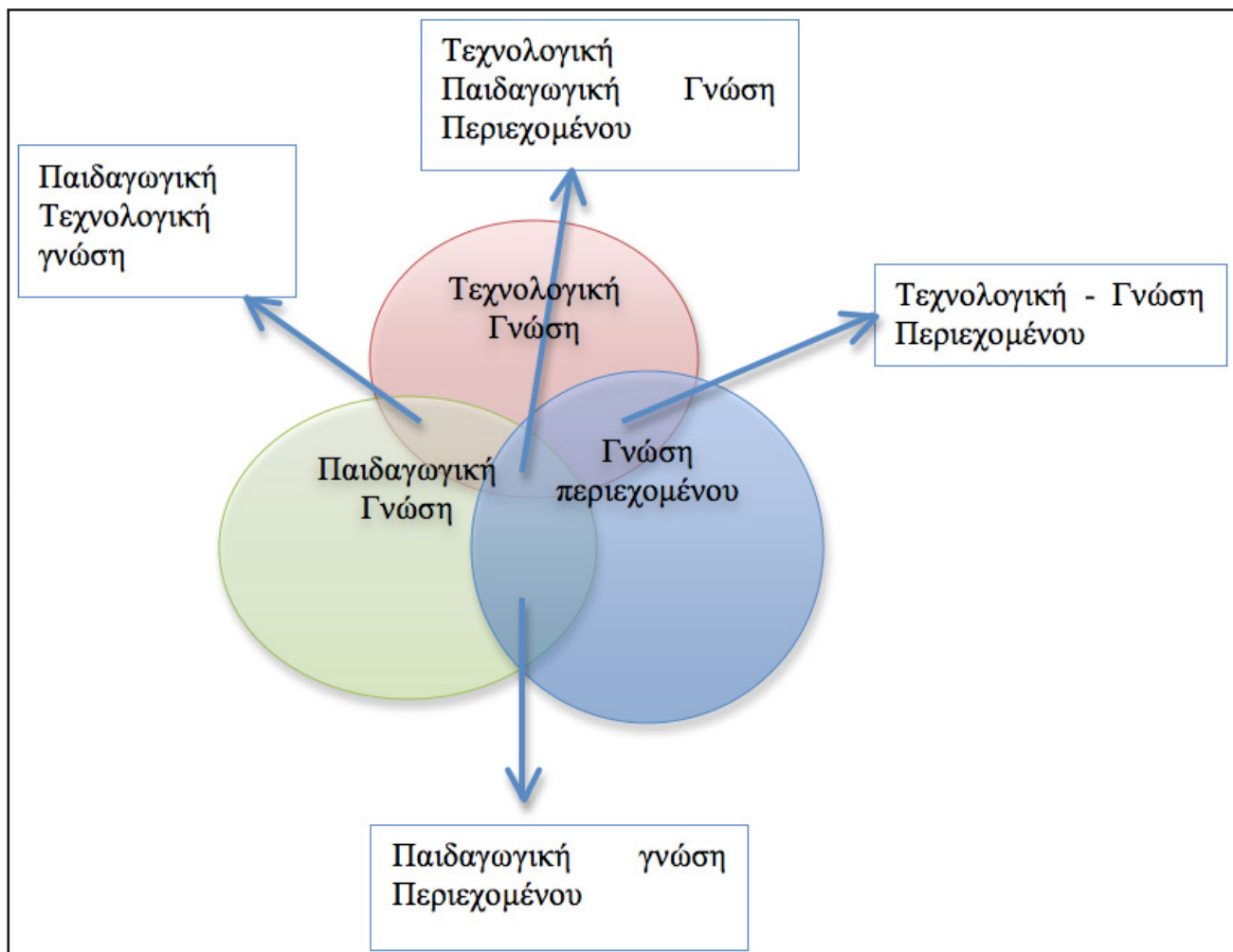
10.7 Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στο μουσείο

Μέχρι τώρα παρουσιάσαμε παραδείγματα εφαρμογών με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών επιχειρώντας να αναδείξουμε τις γενικότερες τεχνολογικές τάσεις και πώς αυτές διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται από τον τρόπο που το μουσείο αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, τον ρόλο του επισκέπτη αλλά και την πολιτισμική εμπειρία. Όπως υπογραμμίσαμε και στην αρχή του κεφαλαίου, η εστίασή μας δεν είναι απλώς τα διαφορετικά παραδείγματα εφαρμογών που μπορεί να υπάρχουν σήμερα. Αντίθετα, αυτό που θεωρούμε ενδιαφέρον είναι να εξετάσουμε πώς η τεχνολογία μάς βοηθάει να ξανασκεφτούμε βασικές έννοιες της μουσειοπαιδαγωγικής, όπως για παράδειγμα ποιος είναι ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού στην αξιοποίηση της τεχνολογίας, τι είδους εμπειρία θέλουμε να διαμορφώσουμε, τι είδους δραστηριότητες είναι κατάλληλες για τις τεχνολογίες που παρουσιάσαμε, πώς έχει νόημα να χρησιμοποιεί ο επισκέπτης την τεχνολογία. Αυτός ο προβληματισμός βασίζεται στη λογική ότι η τεχνολογία μπορεί να έχει δυνατότητες, αλλά αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν πραγματικά μόνο αν υπάρχει κατάλληλος σχεδιασμός που λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά του μουσείου ως χώρου μάθησης. Η ενότητα αυτή είναι δομημένη με τη μορφή ερωτημάτων και σύντομων απαντήσεων επιδιώκοντας να αναδείξει όσο γίνεται πιο ξεκάθαρα βασικά στοιχεία που σχετίζονται με τον κρίσιμο ρόλο της μουσειοπαιδαγωγικής, όχι μόνο στον σχεδιασμό αλλά και στη δημιουργία ενός γόνιμου και πλούσιου περιβάλλοντος χρήσης της τεχνολογίας.

10.7.1 Ποιός σχεδιάζει μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές και τι είδους γνώση χρειάζεται;

Όπως είδαμε νωρίτερα, εμφανίζονται όλο και περισσότερα εργαλεία τα οποία επιτρέπουν σε τελικούς χρήστες όχι απλώς να προσαρμόσουν αλλά και να δημιουργήσουν δικές τους εφαρμογές συνδυάζοντας λειτουργικότητες και προσθέτοντας περιεχόμενο που αφορά έναν χώρο πολιτισμού. Άρα οι μουσειοπαιδαγωγοί έχουν πια έναν σημαντικό βαθμό ελευθερίας για να δημιουργήσουν μόνοι τους τις εφαρμογές που υποστηρίζουν την παιδαγωγική τους ατζέντα.

Οι προαπαιτούμενες γνώσεις όμως για έναν τέτοιο σχεδιασμό είναι αρκετά σύνθετες και όχι αυτονόητες. Για να τις περιγράψουμε θα δανειστούμε από τον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης το μοντέλο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK Technological, Pedagogical Content Knowledge) (Koehler & Mishra 2009), βλ. Σχήμα 10.1.



Σχήμα 10.1 Το πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου όπως προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους (Koehler & Mishra 2009).

Όπως φαίνεται από το παραπάνω σχήμα, τρεις είναι οι τομείς που εμπλέκονται στον σχεδιασμό τεχνολογιών που σχετίζονται με την παιδαγωγική τους χρήση:

- α. Γνώση της τεχνολογίας και των χαρακτηριστικών της. (Τι ακριβώς σημαίνει αυτό είναι δύσκολο να καθοριστεί. Μπορούμε να την ορίσουμε ως γνώση της τεχνολογίας πέρα από την απλή χρήση εφαρμογών, η οποία όμως δεν σημαίνει απαραίτητα και βαθιές γνώσεις προγραμματισμού).
- β. Γνώση της παιδαγωγικής (μουσειοπαιδαγωγικής στη συγκεκριμένη περίπτωση) και
- γ. Γνώση του περιεχομένου (δηλαδή γνώση που σχετίζεται με την τεκμηρίωση που έχει το μουσείο για τα έργα του).

Όπως φαίνεται από το σχήμα, στην τομή δύο περιοχών ορίζεται μια νέα περιοχή που περιλαμβάνει:

- i. Γνώση της παιδαγωγικής αξιοποίησης της τεχνολογίας (Παιδαγωγική και Τεχνολογική Γνώση),
- ii. Γνώση της παιδαγωγικής που σχετίζεται με το συγκεκριμένο περιεχόμενο ή αντικείμενο (Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου). Πβ. εδώ τις ιδιαιτερότητες που έχει η παιδαγωγική προσέγγιση χώρων πολιτισμού με διαφορετικό αντικείμενο, π.χ. μουσεία φυσικής ιστορίας, μουσεία σύγχρονης τέχνης, αρχαιολογικά μουσεία κλπ.).
- iii. Γνώση που σχετίζεται με την επίδραση της τεχνολογίας στην κατανόηση και τη μελέτη ενός αντικειμένου (κυρίως με ποιον τρόπο η τεχνολογία βοηθάει στο να δημιουργηθούν νέες αναπαραστάσεις της γνώσης του συγκεκριμένου πεδίου, πβ. για παράδειγμα τον ρόλο των προσομοιώσεων ή των τρισδιάστατων αναπαραστάσεων χώρων και αντικειμένων).

Στο κέντρο όλων αυτών των περιοχών βρίσκεται η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, η οποία συγκεντρώνει στοιχεία από όλες αυτές τις διαφορετικές περιοχές. Οι Koehler και Mishra (2009) προτείνουν αυτό το σχήμα για να περιγράψουν τι χρειάζεται να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αξιοποιήσει

την τεχνολογία για τη διδασκαλία του. Εμείς εδώ θεωρούμε ότι το ίδιο σχήμα είναι χρήσιμο όχι μόνο για να αξιοποιηθεί ο μουσειοπαιδαγωγός την τεχνολογία στο πλαίσιο μαθησιακών δραστηριοτήτων αλλά και για να σχεδιάσει ο ίδιος τις δικές του εφαρμογές.

10.7.2 Πώς εντάσσεται η τεχνολογία στο μουσείο; Ο ρόλος των δραστηριοτήτων

Όπως έχει ήδη φανεί από την ανάλυση των εφαρμογών που έχουμε κάνει μέχρι τώρα, τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά και οι λειτουργικότητες των εργαλείων δεν αρκούν από μόνα τους να δημιουργήσουν μια πλούσια μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία. Για να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά τα εργαλεία, πρέπει να σχεδιαστεί και ο τρόπος με τον οποίο θα ενταχθούν στην επίσκεψη. Έτσι λοιπόν, σημαντικό ρόλο εδώ παίζει ο σχεδιασμός κατάλληλων δραστηριοτήτων που θα επιτρέπουν στους μουσειοπαιδαγωγούς α. να αξιοποιήσουν και να επεκτείνουν την πολιτισμική εμπειρία που μπορεί να έχει δημιουργηθεί με τη χρήση της τεχνολογίας, β. να παρέμβουν, όταν χρειάζεται, κατά την εξέλιξη της χρήσης της τεχνολογίας, γ. να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία ως πλαίσιο για να δημιουργήσουν νέους τρόπους προσέγγισης των πολιτισμικών αντικειμένων (βλ. για παράδειγμα τα εργαστήρια κατασκευής χωρο-ευαίσθητων παιχνιδιών και των ιστοριών που αναφέραμε στην ενότητα [10.4.2.3](#)).

Θα επιμείνουμε και εδώ περισσότερο στις χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές, διότι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι εφαρμογές αυτές έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (κίνηση στον χώρο, μικρές οθόνες, αποστάσεις), τα οποία είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη όταν σχεδιάζουμε δραστηριότητες:

Το πρώτο και σημαντικό στοιχείο σχετίζεται με την κατανόηση ότι μια δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές δεν αρχίζει και τελειώνει απαραίτητα με τη χρήση της εφαρμογής. Η εφαρμογή μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο τέλος μιας ξενάγησης στον χώρο, μπορεί να προηγηθεί για να δημιουργήσει ένα γόνιμο έδαφος για συζήτηση και ανάλυση των έργων μετά. Η δραστηριότητα μετά τη χρήση της εφαρμογής είναι σημαντικό να περιλαμβάνει αναστοχαστικές ερωτήσεις οι οποίες να φέρνουν στην επιφάνεια στοιχεία που προκύπτουν, καθώς οι επισκέπτες χρησιμοποιούν την εφαρμογή: π.χ. τι σας έκανε εντύπωση, τι σας δυσκόλεψε, τι μάθατε που δεν ξέρατε, από πού κερδίσατε περισσότερους πόντους, από πού χάσατε πόντους (αν πρόκειται για παιχνίδι). Εδώ συχνά είναι χρήσιμο να μπορεί να προβληθεί σε μια μεγάλη οθόνη ή σε διαδραστικό πίνακα τι έχει κάνει η κάθε ομάδα με τη συσκευή της, έτσι ώστε να το βλέπουν όλοι.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων σχετίζεται με τη συνεργασία. Όταν πρόκειται για συνεργασία που αφορά χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές, προτείνεται περισσότεροι από ένας (2-3) χρήστες να χρησιμοποιούν μία συσκευή, έτσι ώστε να συζητούν μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν ιδέες και να προτείνουν λύσεις. Σε περιπτώσεις βέβαια που η συνεργασία είναι δομημένη μέσα από την εφαρμογή (όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της ιστορίας «Ποιός σκότωσε τη Hanne»), ο μουσειοπαιδαγωγός θα αποφασίσει αν οι επισκέπτες θα συνεργάζονται μόνο μέσα από τη συσκευή (ένας επισκέπτης συνεργάζεται με έναν επισκέπτη) ή αν θα συνεργάζονται και γύρω από αυτήν (μία ομάδα με μία συσκευή συνεργάζεται με μια άλλη ομάδα με μία συσκευή). Αρκετές φορές μπορεί να δημιουργηθούν και πρακτικά προβλήματα σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα προβλήματα ορατότητας: αν χρησιμοποιούν τη συσκευή 2-3 άτομα, ενδέχεται να μην μπορούν να δουν όλοι την οθόνη. Αν βρίσκονται μάλιστα σε εξωτερικό χώρο, η δυσκολία μπορεί να είναι μεγαλύτερη λόγω του εξωτερικού φωτός. Εδώ ο/η μουσειοπαιδαγωγός μπορεί να προχωρήσει σε πρακτικές λύσεις. Για παράδειγμα, στο κυνήγι των ιστοριών είναι εύκολο να τυπώσουμε τα επεισόδια των τριών ιστοριών, έτσι ώστε να τα βλέπει κάθε επισκέπτης ξεχωριστά και να μπορεί εύκολα να ανατρέξει σε αυτά κατά την αναζήτηση των ετικετών QR. Έτσι, τα μέλη της ομάδας θα μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες για το ταίριασμα των ιστοριών με τις περιγραφές και τα σημεία του χώρου οι οποίες βρίσκονται στη συσκευή.

Η συνεργασία γύρω από χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές είναι πολύ διαφορετική από εκείνη που μπορεί να πραγματοποιηθεί σε άλλες συνθήκες, για παράδειγμα γύρω από έναν υπολογιστή στο σχολείο. Η διαφοροποίησή της έγκειται στο ότι: α. βασίζεται σε εφήμερη και χρονικά προσδιορισμένη σχέση η οποία μπορεί να εξελιχθεί μόνο σε ένα στενό χρονικό πλαίσιο (για παράδειγμα όσο διαρκεί το παιχνίδι ή η εφαρμογή)¹⁹ και β. εξελίσσεται σε συνθήκες που δεν επιτρέπουν μακρόχρονες συζητήσεις (δεδομένου ότι οι χρήστες είναι όρθιοι ή πρέπει να μετακινούνται) ή εκτενή ανάλυση των ζητημάτων που προκύπτουν ή επιχειρηματολογία – αντίθετα συχνά απαιτεί γρήγορες αποφάσεις και λύσεις. Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη μας αυτά τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας, γιατί έτσι γνωρίζουμε τι να περιμένουμε από τους συνεργαζόμενους επισκέπτες στο πλαίσιο χρήσης μιας χωρο-ευαίσθητης εφαρμογής προκειμένου να επιδιώξουμε άλλες δράσεις πριν ή μετά από αυτήν (για παράδειγμα μια συζήτηση ανταλλαγής ιδεών και απόψεων στο τέλος).

10.7.3 Τι είδους εμπειρία επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε με τη συμβολή της τεχνολογίας και ποιος ο ρόλος της πληροφορίας;

Όπως είδαμε στην ενότητα 10.2, μέρος της κριτικής που ασκήθηκε στις εφαρμογές που παρουσιάσαμε αφορά την εστίασή τους σε αυτό που ονομάζουμε εγκυκλοπαιδικές γνώσεις (factual knowledge). Πολλές φορές αυτή η γνώση μπορεί να είναι ενσωματωμένη ή ακόμη και μεταμφοιτισμένη σε εφαρμογές που τραβούν μεν το ενδιαφέρον των επισκεπτών (π.χ. παιχνίδια, εφαρμογές με εξατομικευμένη πληροφορία), αλλά αντιμετωπίζουν τον επισκέπτη ως καταναλωτή της πληροφορίας χωρίς να καταφέρνουν να κάνουν κάτι περισσότερο. Κατά συνέπεια, η πληροφορία που κατέχει το μουσείο γύρω από τα έργα συχνά μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη διαμόρφωση μιας ενδιαφέρουσας πολιτισμικής εμπειρίας, όταν δίνει στον επισκέπτη παθητικό ρόλο και τον οδηγεί κυρίως σε γνώση γύρω από το αντικείμενο, γιατί περιορίζει έτσι την πιθανότητα να δημιουργηθεί μια «προσωπική σχέση» με το έργο (Hubard 2007). Έτσι, σε ορισμένες περιπτώσεις θεωρήθηκε λύση η απουσία οποιασδήποτε πληροφορίας γύρω από ένα έργο, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της υπερβολικής εστίασης στη γνώση γύρω από το αντικείμενο. Ωστόσο αυτό εύκολα μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις έλλειψης επικοινωνίας, όπως δείξαμε στην περιγραφή του Taggling. Επιπλέον, στερεί από το μουσείο έναν πολύ σημαντικό ρόλο: τα μουσεία δεν προσφέρουν μόνο πρόσβαση στο πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά κυρίως προσφέρουν και ένα περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει τον επισκέπτη για να εκτιμήσει και να κατανοήσει την αξία ενός έργου τέχνης (Bourdieu 1986) ή το πλαίσιο που δημιουργεί αυτήν την αξία.

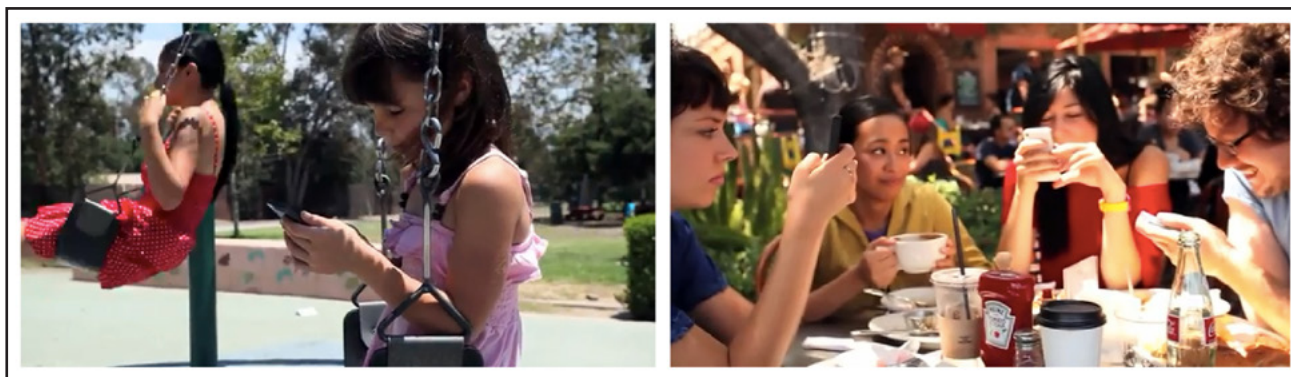
Το ερώτημα λοιπόν δεν είναι ναι ή όχι στην πληροφορία, αλλά τι είδους πληροφορία προσφέρουν τα μουσεία, με ποιο τρόπο προσφέρουν την πληροφορία και πώς περιμένουν οι επισκέπτες να χρησιμοποιήσουν αυτήν την πληροφορία. Σε αυτό το πλαίσιο, όταν η παρεχόμενη πληροφορία έχει μελετηθεί και προσαρμοστεί στην τεχνολογία με προσοχή, όταν έχει ενταχθεί σε κατάλληλες δραστηριότητες (υποστηριζόμενες ή όχι από την τεχνολογία) και όταν δεν είναι αυτοσκοπός αλλά εργαλείο για τη δόμηση της πολιτισμικής εμπειρίας τότε:

«Μπορεί [η πληροφορία] να καλλιεργήσει μια πιο εμπειριστική αντίληψη των εκθεμάτων και να διευρύνει τον τρόπο με τον οποίο οι επισκέπτες προσεγγίζουν και κατανοούν τα έργα πολιτισμού. Μπορεί να αλλάξει, να οδηγήσει και να εξελίξει τον τρόπο με τον οποίο οι επισκέπτες βλέπουν, εμβαθύνουν και εμπλουτίζουν την εμπειρία τους» (Hubard 2007, 18).

Σε κάθε περίπτωση αυτό που είναι κρίσιμο για τον σχεδιασμό και τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στο πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής είναι ένα ερώτημα που κινείται σε δύο διαφορετικούς πόλους. Ο πρώτος πόλος έχει αφετηρία τη μουσειοπαιδαγωγική και εστιάζει στην εμπειρία που θέλουμε να δημιουργήσουμε για τους επισκέπτες (ή αλλιώς, τι θέλω να μάθει, να αισθανθεί ο επισκέπτης;). Ο δεύτερος πόλος έχει αφετηρία την τεχνολογία, τα χαρακτηριστικά της και τους τρόπους που χρησιμοποιείται τόσο στο μουσείο όσο και αλλού. Το ερώτημα λοιπόν που προέρχεται από αυτόν τον δεύτερο πόλο είναι το εξής: Με δεδομένα αυτά τα χαρακτηριστικά ή αυτές τις χρήσεις της τεχνολογίας, τι είδους εμπειρίες μπορώ να δημιουργήσω για τους επισκέπτες μου, που δεν μπορούσα αλλά και που δεν είχα φανταστεί πριν ότι μπορώ να δημιουργήσω.

10.7.4 Από την οθόνη στο αντικείμενο: Πώς η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει να απομακρυνθούμε από την οθόνη

Στην ενότητα αυτή θα συζητήσουμε ένα θέμα που συχνά παρατηρούμε σε μουσεία όταν οι επισκέπτες χρησιμοποιούν τις κινητές τους συσκευές ως μέρος της επίσκεψής τους: Οι επισκέπτες μπορεί να βρίσκονται μπροστά σε ένα σημαντικό έργο τέχνης και αντί να παρατηρούν το έργο, κοιτάζουν τη συσκευή τους, από όπου μπορεί να διαβάσουν ή να βλέπουν πληροφορίες σχετικά με αυτό. Το πρόβλημα αυτό επιτείνεται κυρίως από τον τρόπο που οι κινητές συσκευές έχουν εισβάλει στη ζωή μας (Εικόνα 10.11α και 10.11β). Έτσι, καθώς οι οθόνες μάς απορροφούν όλο και περισσότερο, όλο και λιγότερο μαθαίνουμε να είμαστε παρόντες και να παρατηρούμε γύρω μας.

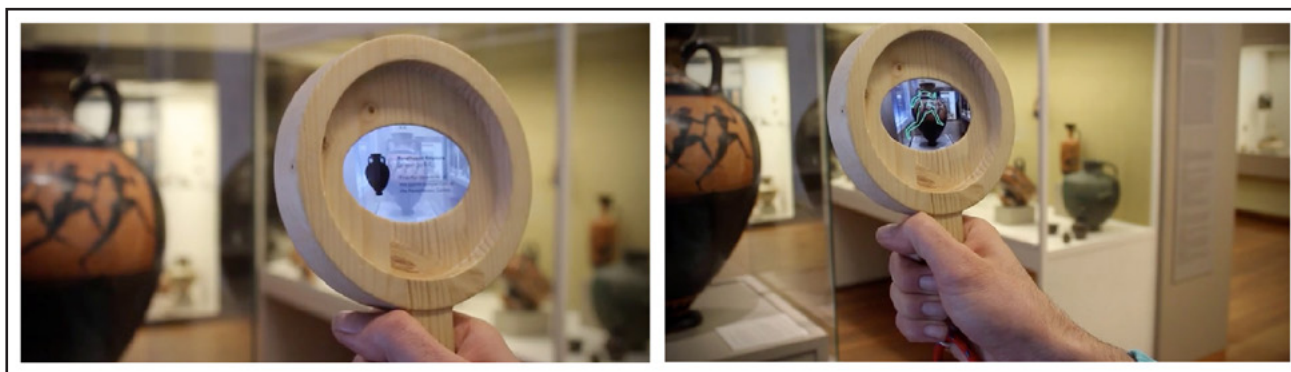


Εικόνα 10.11 α, β Στιγμιότυπα από το βίντεο “[I forgot my phone](#)”.

Πώς αντιμετωπίζεται ένα τέτοιο πρόβλημα όμως; Αυτό είναι κυρίως θέμα σχεδιασμού της εφαρμογής, θέμα είδους και όγκου πληροφορίας. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός θα πρέπει να είναι τέτοιος, ώστε να οδηγεί τον χρήστη να παρατηρήσει το έργο και όχι να του δίνει έτοιμη πληροφορία. Στο Taggling για παράδειγμα αυτό επιδιώχθηκε με τη χρήση μικρών φράσεων και λέξεων-κλειδιών που οι χρήστες έψαχναν να τα αναγνωρίσουν στο έργο.²⁰

Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει ώστε ο επισκέπτης να εστιάζει στην οθόνη και όχι στο έργο είναι ότι συχνά σε πολλές εφαρμογές –ακόμη και παιχνίδια– η πληροφορία που έχει ενταχθεί στην εφαρμογή είναι εκτενής. Σε αυτήν την περίπτωση δεν έχουν ληφθεί υπόψη ούτε τα χαρακτηριστικά της συσκευής (π.χ. μικρή οθόνη), ούτε το πλαίσιο στο οποίο ο επισκέπτης τη χρησιμοποιεί (π.χ. είναι όρθιος). Σε τέτοιες επιλογές μπορεί να οδηγηθούν οι υπεύθυνοι του σχεδιασμού, αν θεωρούν ότι όλη η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να συμβεί κατά τη διάρκεια της χρήσης της συσκευής και συχνά ανεξάρτητα από τα μουσειακά αντικείμενα και τις δραστηριότητες που οργανώνουν οι μουσειοπαιδαγωγοί.

Πέρα όμως από ζητήματα σχεδιασμού των εφαρμογών που χρησιμοποιούνται από κινητές συσκευές, η στροφή στο μουσειακό έκθεμα (και όχι στην οθόνη) αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και γενικότερα στον χώρο της τεχνολογίας. Έτσι, έχουν σχεδιαστεί συσκευές οι οποίες είναι απτά αντικείμενα (tangibles), ενισχυμένα με ψηφιακά στοιχεία (π.χ. αισθητήρες, μικρόφωνα, μεγάφωνα, φακοί κλπ.). Τα ψηφιακά αυτά στοιχεία τοποθετούνται στα αντικείμενα, για να επιτρέψουν δράσεις που είναι κοντά στο να πιάσει ο χρήστης ένα αντικείμενο, να το περιεργαστεί, να το πλησιάσει, να το γυρίσει ανάποδα, να ακούσει την ιστορία του κλπ. Ένα τέτοιο παράδειγμα φαίνεται στην παρακάτω εικόνα, όπου ένας «ενισχυμένος» μεγεθυντικός φακός επιτρέπει να πλησιάσει κανείς το αντικείμενο, να δει από κοντά την αναπαράστασή του, να δει ένα μικρό animation (τον δρομέα να τρέχει), καθώς και σχετική πληροφορία γύρω από το αντικείμενο.



Εικόνα 10.12 α, β «Ενισχυμένος» μεγεθυντικός φακός που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του MESCH project.

Ο φακός αυτός (Εικόνα 10.12α, 10.12β) είναι ένα από τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού ερευνητικού έργου [MESCH](#), το οποίο έχει ως αντικείμενο την ανάπτυξη «τεχνολογικά εμπλουτισμένων απτών αντικειμένων». Στο πλαίσιο αυτού του έργου έχουν αναπτυχθεί και άλλα τέτοια αντικείμενα, όπως για παράδειγμα ένα βιβλίο με σελιδοδείκτη, το οποίο ο επισκέπτης παίρνει μαζί του κατά τη βόλτα του σε συγκεκριμένους εξωτερικούς χώρους με πολιτιστικό ενδιαφέρον.²¹ Οι σελίδες του βιβλίου αναπαριστούν κατηγορίες

πληροφοριών που αφορούν ένα σημείο ενδιαφέροντος (hotspot), ενώ ο «έξυπνος» σελιδοδείκτης ενεργοποιεί την αντίστοιχη ιστορία, όταν ο επισκέπτης πλησιάζει στα συγκεκριμένα σημεία. Η ιστορία ακούγεται από ηχεία που έχουν τοποθετηθεί κοντά στα σημεία ενδιαφέροντος και ενεργοποιούνται μέσω bluetooth, όταν πλησιάζει ο επισκέπτης. Η επιλογή να χρησιμοποιηθούν ηχεία αντί για ακουστικά έγινε για να μην απομονώνεται ο επισκέπτης από τους ήχους του εξωτερικού χώρου.

Καταλήγοντας, αυτή η ενότητα καταδεικνύει πώς τα χαρακτηριστικά του μουσείου ως χώρου μέσα στον οποίο αναμένεται να ενεργήσει ο επισκέπτης μπορεί να διαμορφώσει τη χρήση της τεχνολογίας και τα χαρακτηριστικά της. Ειδικότερα, φάνηκε πως η στροφή από την πληροφορία για το αντικείμενο στο ίδιο το μουσειακό αντικείμενο καθορίζει και τις τεχνολογίες που εισέρχονται στον χώρο του μουσείου (έξυπνα απτά αντικείμενα), αλλά και τον σχεδιασμό υπαρχουσών τεχνολογιών. Καταδεικνύεται έτσι για ακόμη μια φορά πως η τεχνολογία δεν είναι αυτοσκοπός αλλά εργαλείο και ως εκ τούτου δεν χρειάζεται να είναι στο κέντρο της προσοχής του χρήστη, αλλά να συμβάλλει ώστε ο χρήστης να μπορεί να επικεντρωθεί σε αυτό που κάθε φορά έχει σημασία.

10.8 Επίλογος

Όπως φάνηκε από την ανάλυση που έγινε σε αυτό το κεφάλαιο, για να έχει νόημα η ένταξη της τεχνολογίας στο μουσείο, θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις βασικές αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας. Ενώ λοιπόν η μουσειοπαιδαγωγική θέτει το γενικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες της τεχνολογίας μπορεί να εμπλουτίσουν πρακτικές που υπάρχουν ήδη, όπως στην περίπτωση της υποστήριξης του επισκέπτη να αναλάβει έναν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της μουσειακής εμπειρίας. Οι τεχνολογικές εξελίξεις όμως μπορεί να οδηγήσουν και σε νέες πρακτικές, όπως αυτή της δημιουργίας μετα-αντικειμένων στο πλαίσιο της συμμετοχής.

Είναι σημαντικό να επιμεινουμε στη δημιουργία νέων πρακτικών, γιατί έτσι όχι μόνο αξιοποιούμε πιο ουσιαστικά τις δυνατότητες της τεχνολογίας, αλλά παράλληλα μπορούμε να διαμορφώσουμε την πολιτισμική εμπειρία με νέους τρόπους και να ανακαλύψουμε εντελώς καινούριες πτυχές. Όταν εμφανίζεται μια καινούρια τεχνολογία, οι άνθρωποι τη χρησιμοποιούν αρχικά για να κάνουν καλύτερα κάτι που έκαναν ήδη, και σε επόμενο στάδιο αυτό που δεν μπορούσαν να κάνουν στο παρελθόν. Αυτό μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητό αν ανατρέξουμε στον Φαίδρο του Πλάτωνα και στον μύθο για τη γραφή. Εκεί, η ανακάλυψη της γραφής παρουσιάζεται από τη μια ως ένα εργαλείο υποστήριξης της μνήμης και από την άλλη επικρίνεται ως η αρχή του τέλους της ανθρώπινης μνήμης λόγω έλλειψης εξάσκησης. Σε αυτόν το μύθο είναι ενδιαφέρον πώς γίνεται αντιληπτή η αξιοποίηση μιας «νέας τεχνολογίας», της γραφής. Οι άνθρωποι αρχικά την χρησιμοποιούν για να τους διευκολύνει σε κάτι που τους δυσκολεύει (να θυμηθούν πολλά πράγματα). Για τον λόγο αυτόν πρώτες γραφές (όπως π.χ. η Γραμμική Β') εστιάζουν κυρίως σε λίστες που υποβοηθούν τη μνήμη: μένοντας στο παράδειγμα της Γραμμικής Β', οι πινακίδες –όσες έχουν βρεθεί– περιγράφουν το περιεχόμενο αποθηκών και μετακινήσεις ανθρώπων στην επικράτεια των ανακτόρων.²² Έχοντας κατά νου τη χρήση της γραφής που αναφέρεται στον μύθο του Πλάτωνα, σκεφτείτε το εξής: Μαθαίνουμε κάποιον να διαβάσει και να γράφει και μετά τον εξετάζουμε να δούμε αν βελτιώθηκε ή εξασθένησε η μνήμη του. Όλο αυτό μοιάζει παράλογο τώρα ακριβώς, επειδή ο γραπτός λόγος έχει σε ελάχιστο βαθμό την πρώτη του χρήση, δηλαδή αποτελεί εργαλείο υποστήριξης της μνήμης. Οι άνθρωποι εξερευνώντας τις δυνατότητες της γραφής ανέπτυξαν λογοτεχνία, φιλοσοφία, δημοσιογραφία, την χρησιμοποίησαν για να υποστηρίξουν τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης (με τη βοήθεια της τυπογραφίας) κλπ. Αυτό σημαίνει ότι η γραφή δημιούργησε καινούριες χρήσεις και έγινε εργαλείο έκφρασης, επικοινωνίας, διάδοσης ιδεών. Αυτές οι χρήσεις της «τεχνολογίας της γραφής», αντιστοιχούν σε χρήσεις που περιλαμβάνουν το «να κάνουμε πράγματα που δεν είχαμε φανταστεί στο παρελθόν». Πώς μπορεί να γίνει αυτό; Όταν αφετηρία της σκέψης μας δεν είναι μόνο το «τι κάναμε μέχρι τώρα», αλλά το «ποιες είναι οι δυνατότητες της τεχνολογίας, τι κάνουν σε άλλα πεδία οι άνθρωποι με την τεχνολογία, ποιοι είναι οι περιορισμοί της».

Παίρνοντας την οπτική γωνία της τεχνολογίας δεν σημαίνει ότι παραβλέπουμε το πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής που αναφέραμε νωρίτερα. Σημαίνει ότι δεν περιοριζόμαστε από αυτό. Αυτό ουσιαστικά συνεπάγεται δύο πράγματα: α. ότι η αξιοποίηση της τεχνολογίας στον χώρο του μουσείου είναι μια δημιουργική διαδικασία που βασίζεται σε μια διαρκώς εξελισσόμενη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις δυνατότητες της τεχνολογίας και στις βασικές αντιλήψεις, θεωρήσεις και πρακτικές του μουσείου και β. ότι το μουσείο διαμορφώνει τη χρήση της τεχνολογίας αλλά και η τεχνολογία διαμορφώνει το μουσείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ackermann, E. 2001. "Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the Difference", στο *Constructivism: Uses and Perspectives in Education*, Geneva Research Centre in Education: Geneva, 85-94, http://learning.media.mit.edu/content/publications/E.A.Piaget%20_%20Papert.pdf (τελευταία επίσκεψη 22/09/2015).
- Black, G. 2005. *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*, Routledge: New York.
- Bohnert, F., Zukerman, I., Berkovsky, S., Baldwin, T., & Sonenberg, L. 2008. "Using Interest and Transition Models to Predict Visitor Locations in Museums", *AI Communications*, Vol. 21, No. 2-3, 195-202.
- Bourdieu, P. 1986. "The Forms of Capital", στο Richardson, J. (επιμ.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, Wiley Online Library: New York, 241-258.
- De Gemmis, M., Lops, P., Semeraro, G., & Basile, P. 2008. "Integrating Tags in a Semantic Content-based Recommender", στο *ACM Conference on Recommender Systems*, ACM Press: Lausanne, 163-170, <http://doi.org/10.1145/1454008.1454036> (τελευταία επίσκεψη 22/9/2015).
- Dimaraki, E. 2012. "Visitor Engagement Through Location-Sensitive Mobile Applications: The Case for Object-Focused Interpretive Tools", στο Καραγιαννίδης, Χ., Πολίτης, Π. & Καρασαββίδης, Ι. (επιμ.), *Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Βόλος 28-30 Σεπτεμβρίου*, 672-677.
- Fidas, C., Sintoris, C., Yiannoutsou, N., & Avouris, N. 2015. "A Survey on Tools for End User Authoring of Mobile Applications for Cultural Heritage", στο *Proceedings of the 6th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA), Workshop on Mobile Hypermedia Applications for Culture*, IEEE: Corfu, Greece.
- Fischer, G. 2009. "End-User Development and Meta-Design: Foundations for Cultures of Participation", στο Pipek, V., Rossen, M. B., DeRuyter, B. & Wulf, V. (επιμ.), *End-User Development*, Springer-Verlag: Heidelberg, 3-14.
- Fisher, M., & Twiss-Garrity, B. A. 2007. "Remixing Exhibits: Constructing Participatory Narratives with On-line Tools to Augment Museum Experiences", στο Trant, J. & Bearman, D. (επιμ.), *Museums and the Web 2007: Proceedings*, <http://www.archimuse.com/mw2007/papers/fisher/fisher.html> (τελευταία επίσκεψη 22/9/2015).
- Harel, I., & Papert, S. (επιμ.) 1991. *Constructionism*, Ablex Publishing Corporation: Norwood, New Jersey.
- Hubard, O. M. 2007. "Productive Information: Contextual Knowledge in Art Museum Education", *Art Education*, Vol. 60, No. 4, 17-23.
- Jackson, S. 2011. "The Tate Kids Guide for Creating Games for Galleries", στο Beale, K. (επιμ.), *Museums at play: Games interaction and learning*, MuseumsEtc.: Edinburgh, 532-545.
- Klopfer, E., Perry, J., Squire, K., Jan, M. F., & Steinkuehler, C. 2005. "Mystery at the Museum: A Collaborative Game for Museum Education", στο *Proceedings of the 2005 conference on Computer support for collaborative learning: the next 10 years*, International Society of the Learning Sciences, 316-320.
- Koehler, M., & Mishra, P. 2009. "What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. 9, No. 1, 60-70.
- Manoli, V., Sintoris, C., Yiannoutsou, N., & Avouris, N. 2015. "Tagging Game: Learning about Contemporary Art through Game Play", στο *7th International Conference on Education and New Learning Technologies*, IATED: Barcelona, 7684-7690.
- Moussouri, T., & Roussos, G. 2014. "Mobile Sensing, BYOD and Big Data Analytics: New Technologies for Audience Research in Museums", *Participations: Journal of Audience and Reception Studies*, Vol. 11, No. 1, 270-285.
- Paay, J., Kjeldskov, J., Christensen, A., Ibsen, A., Jensen, D., Nielsen, G., & Vutborg, R. 2008. "Location-based Storytelling in the Urban Environment", στο *Proceedings of the 20th Australasian Conference on Computer-Human Interaction: Designing for Habitus and Habitat*, 122-129.
- Postman, N., & Weingartner, C. 1969, *Teaching as a Subversive Activity*, First Delta Printing: New York.
- Pujol, L., Roussou, M., Balet, O., Poulou, S. 2012. "Personalizing Interactive Digital Storytelling in Archaeological Museums: The CHESS Project", στο *40th Annual Conference of Computer Applications and Quantitative Methods in Archaeology*, Amsterdam University Press: Southampton, σ. 77-90, <http://>

- dare.uva.nl/cgi/arno/show.cgi?fid=545855 (τελευταία επίσκεψη 26/10/2015).
- Ridge, M. 2011. “Everyone Wins: Crowdsourcing Games & Museums”, Presentation at the Museum Next, Edinburgh, <http://www.slideshare.net/miaridge/everyone-wins-crowdsourcing-games-and-museums> (τελευταία επίσκεψη 22/09/2015).
- Simon, N. 2010. *The Participatory Museum*, Museum 2.0.: Santa Cruz, <http://www.participatorymuseum.org/read/> (τελευταία επίσκεψη 22/09/2015).
- Squire, K. 2006. “From Content to Context: Videogames as Designed Experience”, *Educational Researcher*, Vol. 35, No. 8, 19-29, <http://doi.org/10.3102/0013189X035008019> (τελευταία επίσκεψη 22/9/2015).
- Stein, R., & Wyman, B. 2014. “Seeing the Forest and the Trees: How Engagement Analytics Can Help Museums Connect to Audiences at Scale”, στο *MW2014: Museums and the Web 2014*, <http://mw2014.museumsandtheweb.com/paper/seeing-the-forest-and-the-trees-how-engagement-analytics-can-help-museums-connect-to-audiences-at-scale/> (τελευταία επίσκεψη 22/09/2015).
- Worts, D. 1990. “The Computer as Catalyst: Experiences at the Art Gallery of Ontario”, *ILVS Review*, Vol. 1, No. 2, 91-108.
- Worts, D. 1995. “Extending the Frame: Forging a New Partnership with the Public”, στο Pearce, S. (επιμ.), *Art in Museums*, The Athlone Press: London, 164-191.
- Yiannoutsou, N., Anastasaki, S., Mavini, C., Manoli, V., Dimaraki, E., Avouris, N., & Sintoris, C. 2014. “On Establishing Contact with Cultural Objects: The Role of a Location Based Game in Supporting Visitors to Engage with Contemporary Art”, στο *International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning, Thessaloniki November 13-15*, IEEE: Thessaloniki, 290-295, <http://doi.org/10.1109/IMCTL.2014.7011150> (τελευταία επίσκεψη 22/9/2015).
- Yiannoutsou, N., Kynigos, C., & Daskolia, M. 2014. “Constructionist Designs in Game Modding: The Case of Learning about Sustainability”, στο Futschek, G. & Kynigos, C. (επιμ.), *Proceedings of Constructionism 2014: Constructionism and Creativity*, Vienna-Austria, 459-469, http://constructionism2014.ifs.tuwien.ac.at/papers/4.2_2-8541.pdf (τελευταία επίσκεψη 22/09/2015).

Ελληνόγλωσσες

Ξωχέλλης Π. Δ. (επιμ.) 2007. *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Σημειώσεις

1. Στο κείμενο, ο όρος «μουσείο» αναφέρεται στη διευρυμένη του έννοια, που σήμερα αγκαλιάζει όλα τα είδη μουσείων, χώρους πολιτισμικής αναφοράς, αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία, περιβαλλοντικά πάρκα, ζωολογικούς και βοτανικούς κήπους, ενυδρεία αλλά και γενικότερα μουσειοποιημένα περιβάλλοντα (Ξωχέλλης 2007).
2. Αυτές ακριβώς τις δυνατότητες δίνει το Rijkstudio που αναφέραμε νωρίτερα και τις περιγράφουμε εδώ με λίγο περισσότερες λεπτομέρειες.
3. Η λέξη «πρόσβαση» χρησιμοποιείται εδώ με πολύ ευρεία έννοια, γιατί δεν αφορά μόνο στη δυνατότητα να δει κάποιος ένα έργο και την περιγραφή του, αλλά να περιλαμβάνει και πολλές άλλες δυνατότητες, όπως π.χ. να κάνει αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά, να συγκρίνει έργα μεταξύ τους, να φτιάξει δικές του συλλογές με έργα που τον/την ενδιαφέρουν κλπ.
4. Το Google Art Project έχει τη δυνατότητα να φιλοξενήσει και έργα τέχνης που δεν υπάρχουν μέχρι τώρα σε κάποιο μουσείο, όπως για παράδειγμα έργα που προέρχονται από την τέχνη του δρόμου (street art), τα οποία δεν είχαν συγκεντρωθεί κάπου νωρίτερα (βλ. [Google Street Art](http://www.google.com/cultural/instantart/)).
5. Όσοι δεν έχουν πρόσβαση στο παιχνίδι, μπορούν να δουν ένα βίντεο που δείχνει πώς είναι η αναπαράσταση του Κολοσσαίου στο παιχνίδι, [εδώ](#).
6. Όπως θα δείξουμε και στην ενότητα 10.6, στο πλαίσιο μιας τάσης απομάκρυνσης από την οθόνη, αντί ο χρήστης να χρησιμοποιεί κινητές συσκευές, έχει στη διάθεσή του έξυπνα αντικείμενα που ανταποκρίνονται στις ενέργειές του, χωρίς την παρέμβαση οθόνης.
7. Με αντίστοιχη λογική λειτουργεί και το Near Field Communication (NFC). Η λειτουργικότητά του βασίζεται σε ραδιοκύματα και επιτρέπει σε έξυπνα κινητά και άλλες συσκευές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους

και να ανταλλάζουν πληροφορίες όταν βρίσκονται σε επαφή ή απόσταση μέχρι 10 εκατοστά. Λειτουργικές NFC μπορούν να ενσωματωθούν και σε κάρτες ή ετικέτες οι οποίες περιέχουν πληροφορίες που μπορούν να μεταβιβασθούν σε συσκευές που υποστηρίζουν τις λειτουργικότητες NFC όπως π.χ. έξυπνα κινητά.

8. Αν και η δραματοποίηση της πρώτης ιστορίας («Ποιος σκότωσε τη Hanne Holmgaard») την κάνει να φαίνεται παιχνίδι, ωστόσο λέμε ότι το «Κυνήγι Ιστοριών» έχει στοιχεία παιχνιδιού επειδή στην ιστορία αυτή έχει ενταχθεί και το σκορ (οι παίκτες δηλαδή παίρνουν πόντους όταν κάνουν μία σωστή αντιστοίχιση), το οποίο είναι συχνά κεντρικό στοιχείο των παιχνιδιών. Το παιχνίδι έχει φτιαχτεί για να παίζεται από αντίπαλες ομάδες, αλλά μπορεί να το παίξει και κάποιος παίκτης μεμονωμένα και να δει πόσους πόντους θα συγκεντρώσει, στοιχείο που θα του δείξει και πόσες σωστές ενέργειες έχει κάνει.
9. Αυτό σημαίνει ότι ένα επεισόδιο μπορεί να μην αφηγείται, για παράδειγμα, την κατάληξη της απαγωγής, αλλά στο επεισόδιο που αφηγείται τι έκανε ένας πληροφοριοδότης τα χρήματα να λέει απλώς ότι ο Αλή Πασάς ήξερε πότε να υποχωρεί.
10. Για αναλυτική παρουσίαση, βλ. Dimaraki 2012.
11. Το όνομα του παιχνιδιού κάνει λογοπαίγνιο με τις λέξεις ετικέτα (tag) και μπέρδεμα (tangling). Προσοχή, η ετικέτα αυτή είναι διαφορετική από την ετικέτα QR που αναφέραμε νωρίτερα. (Βλ. εικόνα 10.1 για την ετικέτα QR και εικόνα 10.6, όπου φαίνονται οι ετικέτες του έργου).
12. Για αναλυτική περιγραφή του παιχνιδιού, βλ. Manoli et al. 2015.
13. Για μια επισκόπηση τέτοιων εργαλείων, βλ. Fidas et al. 2015.
14. Εκτός από το συγκεκριμένο παράδειγμα, που αποτελεί demo της εφαρμογής, η ομάδα που έχει σχεδιάσει το ARIS οργανώνει ένα διεθνές γεγονός κατασκευής παιχνιδιών (Global Game Jam). Στην [ιστοσελίδα](#) της εφαρμογής παρουσιάζονται διάφορες εφαρμογές που έχουν δημιουργηθεί κυρίως από εκπαιδευτικούς, μαθητές, πανεπιστήμια και αφορούν μεταξύ άλλων και το ιστορικό κέντρο μιας πόλης.
15. Μην ξεχνάμε ότι οι χωρο-ευαίσθητες εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο στον χώρο για τον οποίο δημιουργήθηκαν. Συχνά όμως τα παιχνίδια αυτά έχουν ένα βίντεο ή μια εισαγωγή που εξηγεί τη βασική ιδέα.
16. Για μια αναλυτική παρουσίαση, βλ. Simon 2010.
17. Για πιο αναλυτική παρουσίαση, βλ. Yiannoutsou et al. 2014.
18. Η πρακτική αυτή αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τα αρχικά BYOD (Bring Your Own Device), που σημαίνει «φέρε τη δική σου συσκευή».
19. Αυτό ισχύει για περιπτώσεις που οι επισκέπτες δεν γνωρίζουν ο ένας τον άλλον.
20. Όπως είδαμε βέβαια με την ετικέτα «ευτελές υλικό», δεν συνέβη κάτι αντίστοιχο. Ωστόσο, με αλλαγή της ετικέτας σε «ευτελές υλικό: συρματάκι σφουγγαριού κουζίνας», δημιουργήθηκε πιο ξεκάθαρο ερέθισμα για την παρατήρηση του έργου.
21. Έχουν γίνει δύο εφαρμογές με το βιβλίο *Companion Novel*. Η μία αφορά το Γενικό Νεκροταφείο του Sheffield, το οποίο περιέχει γλυπτά που θεωρούνται έργα τέχνης και είναι επισκέψιμο. Η δεύτερη εφαρμογή έγινε στα χαρακώματα του Nagià Grom στην Ιταλία και συνδέεται με τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, συγκεντρώνοντας πολλούς επισκέπτες κάθε χρόνο.
22. <http://www.fhw.gr/chronos/02/crete/gr/achievements/index2d.html> (τελευταία επίσκεψη 22/9/2015).

Βιογραφικά Σημειώματα Συγγραφέων

Νικολέτα Γιαννούτσου

Η Νικολέτα Γιαννούτσου είναι διδάκτορας στην εκπαιδευτική τεχνολογία με δεκαετή εμπειρία σε έργα έρευνας και ανάπτυξης χρηματοδοτούμενα τόσο από την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και από Εθνικούς Πόρους (ΓΓΕΤ, Υπουργείο Παιδείας, Υπουργείο Πολιτισμού). Έχει συνεργαστεί με Ακαδημαϊκούς φορείς (ΕΚΠΑ, Παν. Πατρών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), με την Ευρωπαϊκή Ένωση (σώμα εμπειρογνομόνων) και με εταιρίες (Τάλεντ Α.Ε., Εκδ. Ερευνήτες, Εκδ. Καστανιώτη, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη). Έχει διδακτική εμπειρία σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών (mobile technologies, smart tangibles) για το σχεδιασμό εφαρμογών που εμπλουτίζουν την μαθησιακή εμπειρία σε περιβάλλοντα τυπικής μάθησης και την πολιτιστική εμπειρία σε χώρους πολιτισμού. Έχει συμμετάσχει στο σχεδιασμό εφαρμογών για κινητές συσκευές στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης στη Θεσσαλονίκη (παιχνίδι Taggling), στη Μονεμβασιά (με ανάθεση από το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Παιχνίδι «Αν στη Μονεμβασιά») και στο Εθνικό Πάρκο Τζουμέρκων και Περιστερίου (Ανάθεση από το Εθνικό Πάρκο - Παιχνίδι: Θησαυρός στα Τζουμέρκα).

nyianoutsou@gmail.com

Αλεξάνδρα Μπούνια

Η Αλεξάνδρα Μπούνια είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια μουσειολογίας στο Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Σπούδασε αρχαιολογία και ιστορία της τέχνης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Με υποτροφίες του Κληροδοτήματος Μαρίας Κασιμάτη και του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (I.K.Y.) πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές μουσειολογίας στο Πανεπιστήμιο του Leicester στη Μ. Βρετανία. Έχει δημοσιεύσει πολλά άρθρα για θέματα μουσειολογίας και πολιτιστικής διαχείρισης σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά. Σε συνεργασία με τη Susan M. Pearce έγραψαν το βιβλίο *Collector's Voice: Ancient Voices*, που κυκλοφόρησε το 2001 από τον εκδοτικό οίκο Ashgate Press. Από τον ίδιο εκδοτικό οίκο κυκλοφόρησε τον Οκτώβριο του 2004 το βιβλίο της *Collectors and Collections in the Ancient World: The Nature of Classical Collecting*. Το βιβλίο που έγραψε με τη Θεοπίστη Στυλιανού-Lambert και τίτλο *The Political Museum: Nation, Conflict and Identity in Cyprus*, θα δημοσιευτεί από τον εκδοτικό οίκο Left Coast Press τον Μάρτιο του 2016.

abounia@ct.aegean.gr

Νίκη Νικονάνου

Η Νίκη Νικονάνου είναι επίκουρη καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης και Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σπούδασε γερμανική γλώσσα και φιλολογία στη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές με υποτροφία DAAD στο Πανεπιστήμιο της Κολονίας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος από το Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Α.Π.Θ και διδάκτορας του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ίδιου Πανεπιστημίου. Συνεργάζεται με μουσεία και φορείς εκπαίδευσης και πολιτισμού στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, επικοινωνιακής πολιτικής και εκθέσεων. Στο ερευνητικό της έργο περιλαμβάνονται θέματα μουσειολογίας, επικοινωνίας και εκπαίδευσης σε μουσεία, δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού και αξιολόγησης. Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικές εκδόσεις και πρακτικά συνεδρίων. Έχει δημοσιεύσει το βιβλίο *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην Πράξη* (2010, εκδ. Πατάκης) και είναι συν-συγγραφέας του βιβλίου *Voices from the Museum: Survey Research in Europe's National Museums* (2012, Linköping University Electronic Press).

niknik@ece.uth.gr

Αναστασία Φιλίππουπολίτη

Η Αναστασία Φιλίππουπολίτη είναι επίκουρη καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Διδάσκει μουσειοπαιδαγωγική και μουσειολογία στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών “Εκπαίδευση για το περιβάλλον και αειφορία” του τμήματός της, καθώς επίσης και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα “Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Έχει μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο στις

Μουσειακές Σπουδές από το Πανεπιστήμιο του Leicester και πτυχίο στην Ιστορία και Φιλοσοφία των Επιστημών από το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει εργαστεί ως μεταδιδακτορική ερευνήτρια στην Αυστριακή Ακαδημία Επιστημών στην Βιέννη και στην Υπηρεσία Μουσείων του Πολιτιστικού Ιδρύματος του Ομίλου Πειραιώς, με κύριο αντικείμενο εργασίας την δημιουργία του Μουσείου Περιβάλλοντος Στυμφαλίας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε ζητήματα επικοινωνίας και μάθησης σε μουσειακά περιβάλλοντα και, ειδικότερα, στο θέμα της διάχυσης επιστημονικών ζητημάτων στο κοινό μέσα από μουσειακές εκθέσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα.

afilipp@gmail.com

Αναστασία Χουρμουζιάδη

Σπούδασε σε τρία διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Χημεία, Αρχιτεκτονική, Αρχαιολογία), προσπαθώντας να συνδυάσει τη «θετικιστική» μεθοδολογία, το δημιουργικό σχεδιασμό και τη θεωρητική αναζήτηση στο πεδίο της διαχείρισης και κοινωνικής αξιοποίησης των πολιτισμικών πόρων, και, κυρίως, την κοινωνικοποίηση της αρχαιολογικής δραστηριότητας. Οι προβληματισμοί και οι προτάσεις της δοκιμάστηκαν σε μια σειρά μελετών που αφορούν τη συγκρότηση πλαισίων διαχείρισης πολιτισμικών πόρων, μουσειακές εκθέσεις –όπως το Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης– και επεμβάσεις σε αρχαιολογικούς χώρους –όπως το Οικομυσείο του Δισπηλιού–, ενώ, ταυτόχρονα, παρουσιάζονται σε δημοσιεύσεις και παρουσιάσεις σε συνέδρια. Είναι επίκουρη καθηγήτρια μουσειολογίας στο Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

nassiah@aegean.gr

