

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 εμπυχωτών 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 μπορούσαν 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 εμπνευστές 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 εμπνευστές– 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 εμπνευστών και της στάσης τους στην όλη διαδικασία και στην ανάδειξη της μουσειακής εμπνύχωσης 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 εμπνευστή 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 εμπνευστής/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 εμπνευστής/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 εμπνευστής/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 εμπνευστής/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 εμπυχωτή/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 εμπυχωτή/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 εμπυχωτή/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, εμπυχωτών/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 εμπυχωτή/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 εμπíπτουν 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 των μουσείων.

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 ξεναγήση/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 (Thinnesse-Demel 1994, Ulbricht 1994).²⁷ Η αξιοποίηση της μαιευτικής μεθόδου παρέχει δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ του εμπνευστή και των επισκεπτών, αλλά ενδεχομένως και ανάμεσα στους επισκέπτες. Με τη μέθοδο αυτή οι εμπνευστές 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 ξεναγήση, οι εμπνευστές δεν βρίσκονται ανάμεσα στο έκθεμα και τον επισκέπτη, δεν μεταφέρουν γνώσεις σε έναν παθητικό δέκτη. Έτσι, ενώ στην παραδοσιακή ξεναγήση η επικοινωνία είναι μονόδρομη, στην εκπαιδευτική ξεναγήση εφαρμόζεται το διδακτικό τρίγωνο ανάμεσα σε εμπνευστές – 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 / Εμπνευστής → Επισκέπτης (αφήγηση)

B. Διδακτικό τρίγωνο (εκπαιδευτική ξεναγήση)

Έκθεμα

Επισκέπτης ▲ Εμπνευστής

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

επισκέπτης ↔ εμπνευστής ↔ επισκέπτης ↔ Θέμα ↔ επισκέπτης ↔ εμπνευστής ↔ επισκέπτης ↔ ...

Σχήμα 3.1 Επικοινωνιακή διάσταση της εμπνευστικής.

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 εμπυχωτή. 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 διεξαγωγής αλλάζει ρόλους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, κινείται ανάμεσα σε καθοδηγητή και εμπυχωτή, 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 εμπυχωτή 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 εμπυχωτής 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 εμπυχωτής 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 εμπυχωτή 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 εμπυχωτής 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 δισθάνεται ιδιαιτερότητες και να εμπυχώνει 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 εμπυχωτής 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.

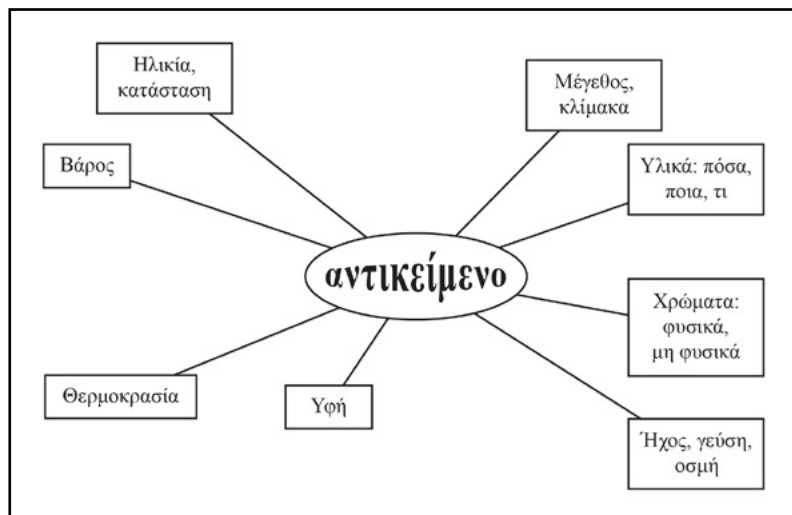
Η προσέγγιση των αντικειμένων ξεκινάει από τη διερεύνηση αυτών των στοιχείων τους που μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσω των αισθήσεων, αυτών που σχετίζονται με την αξία της υλικότητας. Έτσι, στο μοντέλο των Durbin, Morris και Wilkinson (1990) προτείνεται η διατύπωση συγκεκριμένων ερωτημάτων που αφορούν 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).

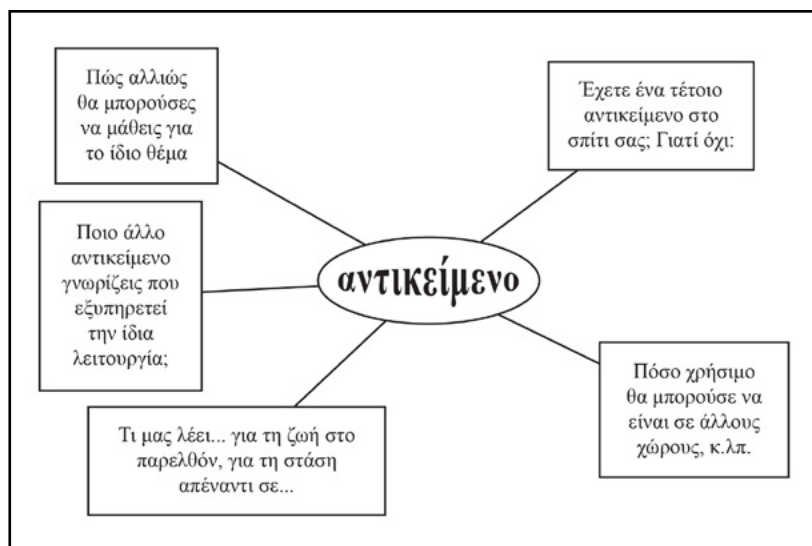
Σε παρόμοια κατεύθυνση η Hooper-Greenhill (1994b) παρουσιάζει με τη μορφή διαγραμμάτων μια μεθοδολογία ανάλυσης αντικειμένων για εκπαιδευτικούς σκοπούς, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο εντός του μουσείου, όσο και εντός της σχολικής αίθουσας. Η μεθοδολογία αυτή βασίζεται στην αντίληψη ότι κάθε προσπάθεια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

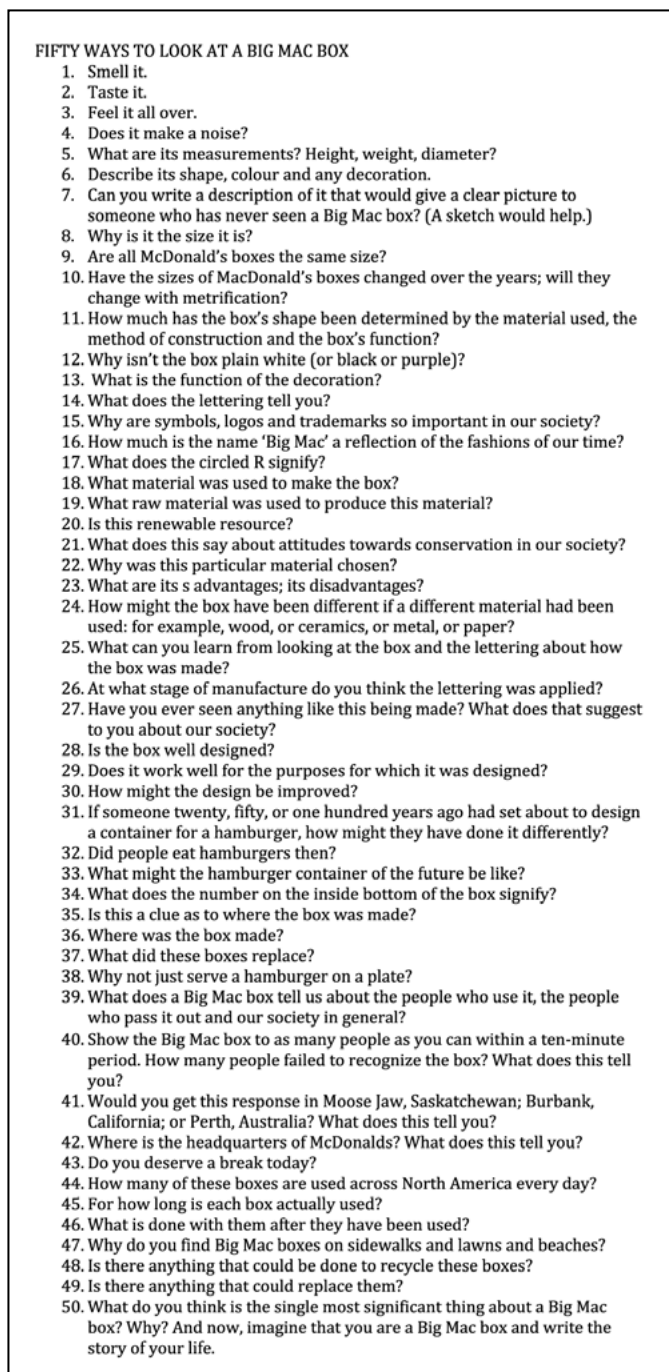


Σχήμα 3.3 Διάγραμμα για την ερμηνεία αντικειμένου σύμφωνα με Hooper-Greenhill (1994b).

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].



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, αξιολογώντας 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 γειννίαση 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, μόνι 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 ξεναγήση 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 αφητηρία 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 εμπυχωτή, ο οποίος οφείλει να κινητοποιεί τους επισκέπτες, να δημιουργεί καταστάσεις στις οποίες αυτοί θα σκεφτούν, θα εκφραστούν και θα πειραματιστούν (Ρορον-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 Ρορον-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 (Καλεσπούλου 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 υποστηρίχθηκε 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 εμπνευστές 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 εμπλουτίσουν 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.

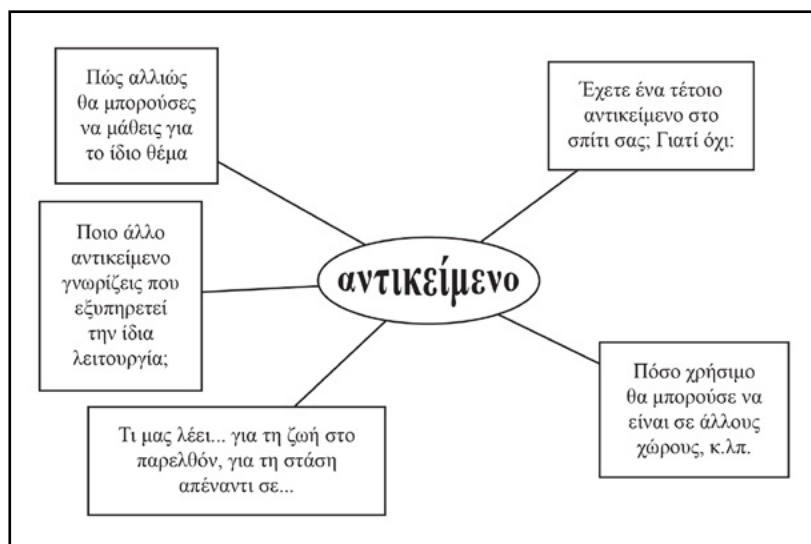
Οι χώροι όπου πραγματοποιούνται αυτές οι δραστηριότητες είναι, ως επί το πλείστον, ειδικοί χώροι, συνήθως με χαρακτηριστικά εργαστηρίου, καθώς απαραίτητη είναι η χρήση ποικίλων υλικών και τεχνικών, η οποία απαιτεί ειδικές συνθήκες και δεν ταυτίζεται με τις προδιαγραφές προστασίας των αυθεντικών αντικειμένων 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 ψηλοπλαστικής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Προϊστορική Τούμπα» Θεσσαλονίκη (Φωτό: Ν.Ν.).

3.5.2 Δραστηριότητες παραστατικών τεχνών: Μουσικακό 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

Μουσικακό 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 κονστρουκτιβιστικής 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 ιδιαίτερες 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. (Venierí & 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 συνδιαλέγονται 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 εμπάθουσης 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 μεταμφιέσεις και κατασκευή κουστουμίων, 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 (Nikonanou & 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 μουσειακά 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 αφογκραστούν 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 μουσειά 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 emπίπτουν 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: N.N.).

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 αντικείμενου 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 συζητούνται 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 εμπíπτουν 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 Freyermann, T. v. (επιμ.), *Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik*, Georg Olms Verlag: Hiledelheim, 7-38.
- Freyermann, T.v 2004b. "Die Führung als Museumspädagogische Aufgabe", στο Freyermann, T. v. (επιμ.), *Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik*, Georg Olms Verlag: Hiledelheim, 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. *Anschauen, 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*, Erlagen-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-Spielbein*, 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-Schober, S. 2013. "Chinesischer Korb ist nicht gleich chinesischer Korb", στο Schrübbers, 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 Museumwelt 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*, Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2014. «Φωνές της πόλης. Ιστορικές διαδρομές με θεατρικά δρώμενα: ένας αλλιώςτικός 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 Μπουνια, 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.
- Καλκούνου, 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 Ομάδα 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 Ζαππείου 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, «Έκθεμα 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 εμπνευστή. 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 Ακρόπολεως 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 Lobbot (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 απεικόνισεων 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/τεχνοπάρκο/> (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/ Braunschweigisches Landesmuseum ο εμπνευστής, 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 Ακκλησιείο 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/eksereynon-tas-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 σχέσης 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).