

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

**ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ &
ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ (ΠΡΩΗΝ ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΑΣ, ΜΟΥΣΕΙΟΓΡΑΦΙΑΣ
ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΕΚΘΕΣΕΩΝ)**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ
ΑΤΥΠΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΤΟ
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ
ΗΡΑΚΛΕΙΔΩΝ: ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΣ: ΤΑΒΕΡΝΑΡΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΙΓΛΗ ΜΑΡΙΑ

ΠΥΡΓΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2017

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Βεβαιώνω/ουμε ότι είμαι/είμαστε ο/οι συγγραφέας/εις αυτής της εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα/είχαμε για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία.

Επίσης, έχω/έχουμε αναφέρει τις οποίες πηγές από τις οποίες έκανα /κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών η λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες.

Ακόμη δηλώνω/ουμε ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα/εμάς προσωπικά και αποκλειστικά και ειδικά για την συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία ότι θα αναλάβω/ουμε πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχτεί ότι δεν μου/μας ανήκει.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΗ 1

ΑΡΙΘ.ΜΗΤΡΩΟΥ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Λωάννης Τσαρναράκης

424



ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΗ 2

ΑΡΙΘ.ΜΗΤΡΩΟΥ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΗ 3

ΑΡΙΘ.ΜΗΤΡΩΟΥ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θα μπορούσε να πει κανείς πως, σε σύγκριση με άλλους τομείς, το εκπαιδευτικό σκέλος ενός σύγχρονου μουσείου είναι και το πλέον πιο χειροπιαστό και πολύπλοκο. Ποια είναι η πραγματικότητα και τι κρύβεται πίσω από την υλοποίηση και την προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ; Πως το μουσείο έχει μετατραπεί από ναό της μιας και μοναδικής αλήθειας σε χώρο εμπειριών και ψυχαγωγίας ; Ποιες ήταν οι ιστορικές και επιστημονικές επιδράσεις που ευνόησαν μια τέτοια μεταστροφή και κατά πόσο το μουσείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μη τυπικής εκπαίδευσης ; Πιο συγκεκριμένα, πώς κάποιες προσωπικότητες, όπως αυτή του John Dewey ή του Michael Spock συνέβαλαν καθοριστικά προς την ίδια κατεύθυνση ; Απαντήσεις σε αυτές και άλλες πολλές ερωτήσεις θα αποπειραθούμε να δώσουμε. Αρχικά, ξεκινώντας από σύντομες ιστορικές και παιδαγωγικές αναδρομές όσον αφορά την μουσειακή εκπαίδευση, και καταλήγοντας, ένα αφιέρωμα στις αρχές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής και στην σημασία και στο περιεχόμενο μιας εγγεγραμμένης εκπαιδευτικής πολιτικής θα ολοκληρώσει την παρούσα μελέτη.

Summary

One could say that, in comparison with some other areas, the educational part of a contemporary museum is now more palpable and complicated. But, what is the substance behind the preparation and implementation of an educational program? How has the museum been alternated from a temple of truth to a place of experience and entertainment? What were the historical and scientific effects that favored such a turnaround and, exactly how much is the museum an integral part of a non-ritual educational way? More specifically, how have some figures, such as the ones of John Dewey's and Michael Spock's, contributed decisively towards that same direction? We will attempt to give answers to these and many more questions. Firstly, the brief historical and pedagogical recursions about the educational museum and then a tribute to the modern museum education major, as well as the substance and content of a written educational policy will complete this research.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Παραδοσιακά, μοντέρνα, μεταμοντέρνα μουσεία, Μουσαίο Αλεξάνδρειας, Πόλη Ουρ (Μεσοποταμία), Ρώμη (Forum), Μεσαίωνα (Επέκεινα), Καπιτώλιο Ρώμης. Αναγέννηση, Palazzo Medici, cabinets of curiosities/wunderkammer, studiolo, Πραγματισμός, Φυσιολογισμός, Εθνικά Μουσεία, Φιλανθρωπισμός, Ανθρωπισμός, Παγκόσμιες Εκθέσεις, Διεθνής Έκθεση (1851), Crystal Palace, South Kensington Museum, Skansen Museum, Deutsches Museum, Μουσειοπαιδαγωγική, Προοδευτική Εκπαίδευση, Παιδικά Μουσεία, Montessori, Ellen Key, Adolf Reichwein, Κέντρα Επιστημών, Hands-on, Μουσειοσκευή, άτυπη εκπαίδευση, «edutainment», θεωρίες γνώσης, θεωρίες μάθησης, εκπαιδευτικές θεωρίες, πολλαπλές νοημοσύνες, κύκλοι γνώσης, τύποι μαθητευομένων, μουσειακή εμπειρία, μοντέλα επικοινωνίας, «Ροή», εμπειρία, εκπαιδευτικά προγράμματα, μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι, εκπαιδευτική πολιτική.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Καταρχάς, θε ήθελα, εφόσον μου δίνεται η ευκαιρία, να αναφερθώ στα κίνητρα και στους λόγους για τους οποίους επέλεξα να εμβαθύνω σε ένα γνωστικό πεδίο όπως αυτό της μουσειοπαιδαγωγικής. Θα μπορούσα να πω πως ο λόγος σχετίζεται καθαρά με την ιδιοσυγκρασία και τα ενδιαφέροντα μου. Θα έλεγε κανείς πως ένα βιβλίο ήταν αρκετό για να με παρακινήσει να προβώ σε μια τέτοια απόφαση ήδη από το 4ο εξάμηνο των σπουδών μου. Όμως, αυτό που μου κέντρισε περισσότερο από οτιδήποτε άλλο το ενδιαφέρον είναι το ανθρωποκεντρικό στοιχείο της μουσειοπαιδαγωγικής. Ο συνδυασμός δηλαδή της κατανόησης των μουσειοπαιδαγωγικών μεθόδων με τα εμβόλιμα στοιχεία της παιδαγωγικής επιστήμης ή της ψυχολογίας στο τέλος επικράτησαν μέσα μου. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν ένα από τα πλέον πιο χειροπιαστά “εργαλεία” ενός πολιτιστικού οργανισμού θεώρησα πως η επαφή με το συγκεκριμένο θεωρητικό πεδίο θα μπορούσε να αποβεί εξαιρετικά ωφέλιμη στα πλαίσια μιας ενδεχόμενης εργασίας μου σε κάποιον φορέα πολιτισμού. Σε κάθε περίπτωση, ομολογώ πως το εύρος της γνώσεων που εν τέλει αισθάνομαι ότι έχω αποκομίσει άξιζε την προσπάθεια και την επιλογή.

Ωστόσο, παρ’ όλα τα οφέλη, υπήρξαν και αρκετά τροχοπέδη τα οποία δυσχέραιναν κατά διαστήματα την ομαλή εξέλιξη της συγγραφής. Αρχικά, δεδομένου ότι έχω πλέον ολοκληρώσει την πτυχιακή, μπορώ με βεβαιότητα να πω πως το κύριο μειονέκτημα μιας τέτοιας φύσεως εργασίας (μιας εργασίας δηλαδή η οποία βασίζεται κατά κύριο λόγο στην βιβλιογραφική έρευνα και λιγότερο στην επιτόπια έρευνα και στις διαπιστώσεις) είναι η καθημερινή αφοσίωση που αυτή απαιτεί προκειμένου να διατηρείται η συνοχή και η λογική μεταξύ των ενοτήτων. Αν αναλογιστεί κανείς πως χρειάστηκα σχεδόν 11 μήνες για να την ολοκληρώσω, οι αμέτρητες επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, οι ατελείωτες ώρες προσωπικής μελέτης και διασταύρωσης των πληροφοριών που κάθε φορά συγκέντρωνα καθώς και η έκταση της εργασίας, υποθέτω πως δικαιολογούν τον χρόνο αυτό. Σε ό,τι αφορά τις ψυχολογικές αναταραχές που ένα εγχείρημα σαν και αυτό προκαλεί, φαντάζομαι πως τα λόγια είναι περιττά.

Καταλήγοντας, παρ' ότι αμφιταλαντεύτηκα αρκετές φορές προκειμένου να κατασταλάξω στη συγκεκριμένη άποψη, μπορώ να πω πως η επίγευση τελικά είναι θετική. Δεν θα μπορούσε άλλωστε να μην είναι όταν το αίσθημα της ανακούφισης και της αποσυμπίεσης επέρχονται του τέλους. Χαίρομαι για τις γνώσεις που αποκόμισα αλλά και για την απροσδόκητα διαφορετική αυτή εμπειρία που έζησα όλους αυτούς του μήνες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διαφωτίσει πτυχές οι οποίες άπτονται του γνωστικού αντικειμένου της μουσειοπαιδαγωγικής καθώς και να αποκαλύψει μερικές αλήθειες και κάποια δεδομένα που σχετίζονται με τα πλέον πιο πρακτικά ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζει στις μέρες μας ένα σύγχρονο μουσείο. Έτσι, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω πεδία, η εν λόγω εργασία διαιρείται σε τέσσερα στάδια, τρία θεωρητικά και ένα πρακτικό κατά το οποίο γίνεται και η παρουσίαση της μελέτης περίπτωσης. Να σημειωθεί τέλος πως η εργασία βασίζεται αποκλειστικά σε βιβλιογραφική έρευνα, σε άρθρα καθώς και σε προσωπικές παρατηρήσεις οι οποίες ήταν αποτέλεσμα ενδελεχούς και συστηματικής επιτόπιας έρευνας.

Αναφορικά λοιπόν με το περιεχόμενο της εργασίας, το πρώτο κεφάλαιο καλύπτει ιστορικά κυρίως στοιχεία τα οποία προσπαθούν να εξηγήσουν τον παιδευτικό ρόλο του μουσείου από την αρχαιότητα έως και τον 20^ο αιώνα. Παράλληλα, οι ιστορικές αυτές αναφορές ολοκληρώνονται και με άλλου είδους αναδρομές, όπως παιδαγωγικές ή αμιγώς μουσειολογικού περιεχομένου ιστορίες, οι οποίες φυσικά παρουσιάζουν πάντα μια ξεκάθαρη συνάφεια και αλληλεξάρτηση με τον βασικό πυρήνα του θέματος της εργασίας. Ξεκινώντας δηλαδή από σταθμούς-ορόσημα όπως το Μουσείον της Αλεξάνδρειας και τα cabinets of curiosities, καταλήγουμε στις θεωρητικές επιδράσεις που άσκησαν κάποια παιδαγωγικά ρεύματα αλλά και οι εκπρόσωποι αυτών στα θεμέλια της μουσειακής εκπαίδευσης, στα εμβληματικά μουσεία (σε ευρωπαϊκό και αμερικανικό έδαφος) τα οποία συγκαταλέγονται στα πρωτοπόρα εκπαιδευτικά ιδρύματα της εποχής τους και τέλος, στην σχέση μεταξύ των διεθνών εκθέσεων και των μουσείων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, προσπερνάμε τα περιβλήματα και διεισδύουμε περισσότερο στο θεωρητικό υπόβαθρο της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής. Σε αυτό το στάδιο μας απασχολούν περισσότερο οι προσωπικότητες, τα κινήματα και ο αντίκτυπος που αυτά επέφεραν στα μουσεία. Μας ενδιαφέρουν, δηλαδή, οι πάσης φύσεως εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες των οποίων η εφαρμογή έχει μετατρέψει τα σύγχρονα μουσεία σε χώρους εμπειριών και ανεξίτηλων βιωμάτων. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια σύντομη και περιεκτική αναφορά στο ιστορικό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ελλαδικού χώρου.

Εν αντιθέσει με το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, στο τρίτο επιδιώκεται να αναφερθούν οι θεωρητικές αυτές αρχές που διαμορφώνουν τη σύγχρονη φυσιογνωμία της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης. Σκιαγραφούμε δηλαδή μια πορεία η οποία μας μεταφέρει από το μουσείο-ναό της αντικειμενικής και ορθολογικής γνώσης σε ένα μουσείο-χώρο εμπειριών, αναστοχασμού και εσωτερικών αναζητήσεων. Στην ουσία αναλύεται το απότοκο του πρώτου κεφαλαίου. Τα χειροπιαστά δηλαδή αποτελέσματα των ανθρώπων, των κινήματων και των πολιτιστικών εκείνων οργανισμών τα οποία

συντέλεσαν καθοριστικά προς μια άλλη αντίληψη περί της γνώσης, της διαδικασίας της μάθησης καθώς και της ιδιαιτερότητας του μαθησιακού περιβάλλοντος. Θεωρίες όπως αυτή του εποικοδομητισμού ή εκείνη του πολιτιστικού μοντέλου επικοινωνίας αποτελούν τον βασικό κορμό των ενοτήτων.

Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής παρουσιάζεται το πρακτικό σκέλος της έρευνας μου το οποίο αφορά την μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Μουσείου Ηρακλειδών. Σε πρώτο στάδιο περιγράφεται η σημαντικότητα ύπαρξης εγγεγραμμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ στα επόμενα στάδια αναλύονται τα δεδομένα και οι προοπτικές του οργανισμού αναφορικά με τις εκπαιδευτικές του –βραχυπρόθεσμες ή μη- δραστηριότητες και βλέψεις του.

**Στη Δήμητρα,
γιατί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη
σου δεν θα τα είχα καταφέρει.**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Κεφάλαιο πρώτο. Η παιδευτική αξία και συνεισφορά του «υλικού πολιτισμού» από την αρχαιότητα έως τον 20 ^ο αιώνα: οι απαρχές της σύλληψης του παιδαγωγικού σκεπτικού και η προϊστορία της μουσειοπαιδαγωγικής	10
1. Η ειδολογική κατάταξη των μουσείων	10
2. Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των μουσείων και του υλικού πολιτισμού από την αρχαιότητα έως την Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό	11
3. Οι διαφωτιστές και οι βάσεις της παιδαγωγικής σκέψης: από την εποχή του Πραγματισμού στον Φυσιολογισμό και από την αυθεντία στον εξανθρωπισμό	18
4. Από τις ιδιωτικές συλλογές στην ίδρυση των πρώτων εθνικών μουσείων: η εξειδίκευση των επιστημών και οι νέες κατηγορίες μουσείων	22
5. Από τον φιλανθρωπισμό του Basedow στον ανθρωπισμό του Pestalozzi και του Fröbel : μια παιδαγωγική προσέγγιση	28
6. Οι παγκόσμιες εκθέσεις και τα μουσεία: αποδομώντας μια σχέση αλληλεξάρτησης.....	33
To South Kensington Museum και οι εκπαιδευτικές του καινοτομίες.....	40
Από το Crystal Palace στο Skansen: η περίπτωση ενός “ανοιχτού” μουσείου	42
To Deutsches Museum και ο Oskar Von Miller.....	43
Κεφάλαιο δεύτερο. Ο 20 ^{ος} αιώνας και η εμφάνιση της μουσειοπαιδαγωγικής: το γνωστικό υπόβαθρο, τα κινήματα και οι προσωπικότητες	46
1. Το «Σχολείο της Εργασίας» και η χειρωνακτική εργασία	46
2. Το «κίνημα της νεολαίας» και οι επιπτώσεις στη ζωή και το σχολείο	47
3. Η «κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής», ο A. Lichtwark και η μουσειοπαιδαγωγική.....	48
4. Ο Dewey, το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης και τα παιδικά μουσεία	48

5. Maria Montessori: το περιβάλλον, τα αντικείμενα και ο μικρόκοσμος των μουσείων.....	56
6. Η Ellen Key και η σημασία των μουσείων ως χώροι μάθησης και εμπειρίας	59
7. Ο φιλοσοφικές και ψυχοπαιδαγωγικές αρχές του Adolf Reichwein και η συμβολή του στην εδραίωση της μουσειοπαιδαγωγικής.....	60
8. Τα «Κέντρα Επιστημών», τα hands-on εκθέματα και οι λοιπές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες κατά το β' μισό του 20ου αιώνα	61
9. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα ...	69
Κεφάλαιο τρίτο. Από τη συλλογή και αποθήκευση αντικειμένων στην εμπειρία και τη διαδραστικότητα: το μουσείο ως χώρος της μη τυπικής εκπαίδευσης	72
Μαθαίνοντας στο μουσείο: θεωρίες εκπαίδευσης και επικοινωνίας	73
1. Η διττή φύση της γνώσης	73
2. Θεωρίες μάθησης.....	74
3. Εκπαιδευτικές θεωρίες.....	75
Η εκπαιδευτική θεωρία του διδακτισμού	76
Η εκπαιδευτική θεωρία του συμπεριφορισμού	76
Η εκπαιδευτική θεωρία της ανακάλυψης	77
Η εκπαιδευτική θεωρία του εποικοδομητισμού	77
4. Ο κύκλοι για τη γνώση και οι τύποι μαθητευομένων.....	79
5. Ο H. Gardner και οι πολλαπλές νοημοσύνες.....	80
6. Το φαινόμενο της μουσειακής εμπειρίας	80
7. Από το γραμμικό στο πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας	81
8. Η θεωρία της «ροής» ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας	82
9. Η εκπαιδευτική διάσταση της άμεσης μουσειακής επικοινωνίας: μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι.....	82
Αφήγηση	83
Μαιευτική μέθοδος	88
Αποκαλυπτική μέθοδος	89

Βιωματικές δραστηριότητες	90
Κεφάλαιο τέταρτο. Περί της εκπαιδευτικής πολιτικής του Μουσείου Ηρακλειδών..	94
Εκπαιδευτική Πολιτική: έννοια και περιεχόμενο.....	94
Στάδιο 1ο: Δήλωση Σκοπιμότητας (mission statement)	95
Στάδιο 2ο: Καταγραφή Προθέσεων και Προτεραιοτήτων.....	97
Στάδιο 3ο: Πλάνο Βραχυπρόθεσμων Στόχων	100
Στάδιο 4ο: Πλάνο Μακροπρόθεσμων Στόχων.....	101
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	106

Κεφάλαιο πρώτο. Η παιδευτική αξία και συνεισφορά του «υλικού πολιτισμού» από την αρχαιότητα έως τον 20^ο αιώνα: οι απαρχές της σύλληψης του παιδαγωγικού σκεπτικού και η προϊστορία της μουσειοπαιδαγωγικής

1. Η ειδολογική κατάταξη των μουσείων

Aνά τους αιώνες λοιπόν, η μακράιωνη ιστορία της κουλτούρας που ο θεσμός του μουσείου αντιπροσωπεύει και ακτινοβολεί μέσω της ίδιας της φύσης των συλλογών του, φαίνεται να διατηρείται ανεξίτηλη και να αναδιαμορφώνεται όμως συνεχώς. Στις μέρες μας, ωστόσο, είτε επιλέξουμε να αποδεχτούμε την αντίληψη του Μαρξιστικού στρατοπέδου για την φύση της κουλτούρας στα πλαίσια μιας καπιταλιστικής οικονομίας, η οποία την χαρακτηρίζει ως μια «κυρίαρχη ιδεολογία (Smith, 2006: 34-37)» που αντανακλά τις απόψεις και τα συμφέροντα της εκάστοτε μπουρζουαζίας (της κυρίαρχης δηλαδή καπιταλιστικής τάξης των κεφαλαιοκρατών), είτε επιδιώξουμε απλά να προσεγγίσουμε την έννοια αυτή από μια πιο αποστασιοποιημένη και αμερόληπτη ματιά η οποία εξετάζει την κουλτούρα σε άμεση συνάρτηση με τον πολιτισμό, τα ήθη και την καλλιέργεια των «πολιτισμένων» ευρωπαϊκών εθνών, το μόνο σίγουρο είναι πως θα διαπιστώσουμε ότι καμία μουσειακή έκρηξη και άνθιση των εθνικών μουσείων για παράδειγμα του 19^{ου} αιώνα δεν ήταν τυχαία, ούτε πρόκειται για έναν γεγονός που απλώς προέκυψε. Παρ' όλα αυτά, προκειμένου να αντιληφθούμε τις διακριτές ανά περίπτωση διαφορές των μουσείων σε επίπεδο παιδαγωγικό, επικοινωνιακό και φυσικά, εκθεσιακό, θα μπορούσαμε να προβούμε σε μια ιεράρχηση αυτών με βάση τις τρεις παραπάνω παραμέτρους.

Σύμφωνα με την Νάκου (2002), τα τρία είδη σύγχρονων μουσείων τα οποία μπορούμε σχηματικά να διακρίνουμε είναι τα παραδοσιακά, τα μοντέρνα και τα μεταμοντέρνα. Τα παραδοσιακά μουσεία συνδέονται με συντηρητικές και παγιωμένες απόψεις όσον αφορά το παιδαγωγικό και επικοινωνιακό σκεπτικό τους. Αναφερόμαστε στα μεγάλα κυρίως εθνικά μουσεία τα οποία ιδρύθηκαν για να στεγάσουν την πολιτιστική κληρονομιά ενός έθνους με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός πλαισίου ισχύος και συνοχής για τις μελλοντικές γενιές. Εκ φύσεως λοιπόν, φαίνονται να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στα αντικείμενα (object oriented) και όχι στους κοινό τους, «*το οποίο δείχνει να αισθάνεται δέος για τα ίδια τα μουσεία ως θεσμός και όχι για το περιεχόμενό τους (Νάκου 2002: 123)*», με αποτέλεσμα να μένουν έξω από αυτά. Φαίνεται επίσης να μένουν προσκολλημένα στο παρελθόν και στην ιδέα της μονοδιάστατης πραγματικότητας και της μίας και μοναδικής αλήθειας και αντικειμενικής γνώσης και, ως εκ τούτου, να υιοθετούν μοντέλα και θεωρίες όπως αυτό του διδασκασμού (βλ. 2ο κεφάλαιο) για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά, τα μοντέρνα¹ μουσεία μετατοπίζουν το ενδιαφέρον τους προς τον άνθρωπο (object and people oriented) και στον τρόπο με

¹ Τα μοντέρνα μουσεία λειτουργούν «ως χώροι στους οποίους η φιγούρα του “ανθρώπου” ανασυντίθεται μέσα από τα θραύσματα του». (T. Bennet, 1995: 39)

τον οποίο μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο θα γεφυρώνει το παρελθόν με το παρόν. Τα μοντέρνα μουσεία κλίνουν προς θεωρίες όπως αυτή του κονστρουκτιβισμού καθώς θεωρούν ότι η γνώση δομείται από τα σκεπτόμενα άτομα, μέσα από σύνθετες σχέσεις διάδρασης τις οποίες αναπτύσσουν με το πολύπλευρο και σύνθετο περιβάλλον (Νάκου, 2002). Τέλος, τα μεταμοντέρνα μουσεία θέτουν ξεκάθαρα στο επίκεντρο τον άνθρωπο και τις ιδιαιτερότητες του (people oriented), ενώ από εκπαιδευτικής απόψεως θα λέγαμε ότι ακολουθούν την κονστρουκτιβιστική/εποικοδομιστική θεωρία. Με δεδομένη την κυριαρχία του παρόντος και στην προσπάθειά τους να επινοούν τρόπους οι οποίοι θα ανταποκρίνονται στις ποικίλες προσδοκίες μιας διαφοροποιημένης μάζας επισκεπτών, τα μουσεία αυτής της κατηγορίας τείνουν να παρουσιάζουν τα αντικείμενα με τη μορφή «ανοικτής αποθήκευσης» (open storage) «με την ελάχιστη δυνατή ερμηνεία, ώστε να διευκολύνουν πολλές και εναλλακτικές χρήσεις και ερμηνείες (Νάκου 2001: 137)».

2. Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των μουσείων και του υλικού πολιτισμού από την αρχαιότητα έως την Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό

Η τάση-συνήθεια της συλλογής τεκμηρίων του παρελθόντος, που εκλαμβάνονταν ότι είναι φορείς κάποιας ιστορικής περιόδου του μακρινού παρελθόντος, είναι τόσο παλιά όσο και ο άνθρωπος (Λαμπρινουδάκης, 2008), ενώ σύμφωνα με την Michaela Giebelhausen (2012), το “συλλέγειν” προηγείται, χρονικά, της ιστορίας του μουσείου και της αρχιτεκτονικής του μορφής. Από την άλλη, σύμφωνα με τον μελετητή της Προϊστορίας Leroi-Gourhan, το “συλλέγειν” είναι ένα από τα πρωταρχικά ένστικτα του ανθρώπου, «ένας συγκερασμός του ζώδους ενστίκτου της κυριαρχίας και της ανθρώπινης τάσης προς μάθηση (Ορφανίδη, Λυριτζής, 2006: 20)». Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η εξέλιξη και η διαμόρφωση της έννοιας του μουσείου η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αρχέγονη ανάγκη του ανθρώπου για συλλογή και συγκέντρωση αντικειμένων του παρελθόντος (Γκαζή, 1999), συγκέντρωση η οποία δεν χαρακτηρίζεται πάντα από πρόθεση για διδακτική αξιοποίηση της εκάστοτε υλικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Ωστόσο, όπως θα παρατηρήσουμε καθ’ όλη την διάρκεια αυτής της σύντομης αναδρομής, το μουσείο δεν υπήρξε ποτέ ένας αθώος μηχανισμός συλλογής, αποθήκευσης, κατάταξης και έκθεσης αντικειμένων και «ουδέποτε υπήρξε μια συλλογή αντικειμένων, αλλά μάλλον μια συλλογή ιδεών (Χουρμουζιάδη, 2006: 109)», οι οποίες διαμορφώνονταν κάθε φορά με βάση τις πολιτικές, πολιτισμικές, επιστημονικές, τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και θεωρήσεις της κάθε εποχής (Κακούρου-Χρόνη, 2010).

Ξεκινώντας κάπως έτσι να σκιαγραφήσουμε την επιτομή της παιδευτικής λειτουργίας του μουσείου ανά τους αιώνες, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στο πρώτο ορόσημο στην ιστορία της εξέλιξης του θεσμού των μουσείων που δεν είναι άλλο από τον ναό των μουσών² ή το Μουσαίο (Δουλγερίδης, 2006), που ίδρυσε

² Η ιδέα της οργάνωσης συλλογών με αντικείμενα τέχνης, τα οποία εκτίθεντο και ήταν δυνατόν να τα επισκεφθούν οι πολίτες για να τα θαυμάσουν από κοντά, ήταν

ο βασιλιάς της Αιγύπτου Πτολεμαίος ο Σωτήρ στην Αλεξάνδρεια τον 3ο αιώνα π.Χ., σύμφωνα με πρόταση του Αθηναίου φιλοσόφου και πολιτικού Δημητρίου Φαληρέα³. Ο ναός αυτός της γνώσης, μαζί με την περίφημη βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας, συγκροτούσαν το μεγαλύτερο πολιτιστικό κέντρο του ελληνιστικού κόσμου με την διαφορά όμως πως η λειτουργία τους δεν σχετιζόνταν τόσο με το σύγχρονο μουσείο αλλά πιο πολύ με εκείνη του πανεπιστημίου ή της φιλοσοφικής ακαδημίας στην οποία αφενός, η μάθηση στηριζόταν στην παρατήρηση και πιθανόν σε κάποια μορφή πειραμάτων (Οικονόμου, 2002), ενώ οι σπουδαστές αυτού του ιδιόρρυθμου τύπου κολεγίου, διέδιδαν τις σπουδές τους κάτω από την εποπτεία και την προστασία ή των ακαδημαϊκών ή των μουσών (Pearce, Bounia, 2000). Ωστόσο, η συσχέτιση του «μουσείου» με τη συστηματική συλλογή και μελέτη τεκμηρίων ξεκίνησε πιθανότατα με τα ταξίδια του Αριστοτέλη στη Λέσβο, στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 340 π.Χ. Εκεί ο Αριστοτέλης, μαζί με τον μαθητή του Θεόφραστο, άρχισε να συλλέγει, να μελετά και να ταξινομεί βοτανικά δείγματα, δημιουργώντας έτσι μια εμπειρική μεθοδολογία η οποία έμελλε να αποβεί μοιραία για μεταγενέστερες έρευνες (ABT, 2012). Λέγεται μάλιστα ότι στο Λύκειο του Αριστοτέλη υπήρχε ένα πρώιμης μορφής μουσείο το οποίο πιθανότατα να στεγαζόταν σε λατρευτικό χώρο, δηλαδή, ναό της εποχής. Έπειτα από τον θάνατο του Αριστοτέλη και προκειμένου να διατηρηθούν οι βασικές αρχές του όσον αφορά τα πνευματικά θεμέλια της σχολής, ο Θεόφραστος, μαζί με τα αφιερώματα τα οποία είχαν διασωθεί πριν την καταστροφή του παιδευτικού αυτού κέντρου της αρχαιότητας, άφησε ως παρακαταθήκη στους διαδόχους του οδηγίες προς αποφυγήν οποιασδήποτε εκτροπής από τον στόχο αυτό (Pearce, Bounia, 2000).

Παρ' όλα αυτά, ήδη από την περίοδο της ακμής της αυτοκρατορίας των Βαβυλώνιων εντοπίζονται ειδικά διαμορφωμένοι χώροι με εκθέματα τα οποία προορίζονταν για εκπαιδευτικό σκοπό. «Για την ψυχαγωγία του θεατή (Δουλγερίδης, 2006)» αναφέρει χαρακτηριστικά μια μικρή επιγραφή η οποία ήταν τοποθετημένη σε τοίχο του ναού της πόλης Ουρ της Μεσοποταμίας. Την ίδια στιγμή, ανασκαφές αποκάλυψαν πως την ίδια χρονική περίοδο υπήρχε εντός του ναού της Ουρ ένα είδος σχολείου-εργαστηρίου με μουσειακό χαρακτήρα το οποίο διέθετε εκμαγεία τα οποία ήταν διαθέσιμα προκειμένου οι νέοι συμμετέχοντες να πειραματίζονται και κατ' επέκταση να κατανοούν μέσω της φυσικής επαφής (Δουλγερίδης, 2006). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ένα είδος μουσείου στο οποίο στεγάστηκαν τα ευρήματα που ο Ναβονίδης, ο τελευταίος βασιλιάς της Βαβυλώνας, ανακάλυψε σε έναν σημαντικό ναό που οι προγενέστεροι του δυνάστες (όπως ο Χαμουραμπί) είχαν χρησιμοποιήσει

ήδη γνωστή στην κοινωνία των αρχαίων Ελλήνων. Ο περιηγητής Πausανίας, που έζησε το 2^ο μ.Χ. αιώνα, στο βιβλίο «Τα Αττικά», αναφέρει ότι στην πόλη των Αθηνών υπήρχε μια μαρμαρίνη αίθουσα στην πτέρυγα των Προπυλαίων, με συλλογή έργων διαφόρων ζωγράφων που την ονόμαζαν Πινακοθήκη, όμως δεν είναι γνωστό εάν ήταν επισκέψιμη απ' όλους τους πολίτες (Δουλγερίδης 2006: 11), (Τζώρτζη Κ. 2013:28), (Alexander E. 1996:6-7).

³ Όταν ο Πτολεμαίος Α' ο Σωτήρ ζήτησε το 331 π.Χ. την βοήθεια του Θεόφραστου για την ανοικοδόμηση της Αλεξάνδρειας εκείνος αρνήθηκε με αποτέλεσμα να απευθυνθεί εκ νέου στον Δημήτριο Φαληρέα. Ο Φαληρέας, ως πρώην κυβερνήτης της Αθήνας και όντας εξοικειωμένος με το Λύκειο του Αριστοτέλη, ήταν εκείνος που υπέβαλε στον ηγεμόνα την ιδέα να δημιουργήσει το Μουσείον της Αλεξάνδρειας. Φυσικά, το σχέδιο της ανέγερσης ενός τέτοιου οικοδομήματος εντασσόταν στα πλαίσια της προσπάθειας του Πτολεμαίου να κληρονομήσει και να διαιωνίσει με ισάξιο τρόπο την δόξα του Μεγάλου Αλεξάνδρου (ABT J. 2012: 178).

ως «αποθετήριο λαφύρων (Renfrew, Bahn, 2011: 21)». Τέλος, μιας και αναφερθήκαμε σε λάφυρα πολέμου, δεν θα γινόταν να μην σχολιαστεί εδώ η συλλογή των αγαλμάτων και πινακίδων που χρονολογούνται από την 3^η χιλιετία π.Χ. μέχρι το τέλος του 7ου π.Χ. αι. του Βασιλιά Ναβουχοδονόσωρ στην Βαβυλώνα και η οποία αν και αποτελείται κατά κύριο λόγο από λάφυρα πολέμου, δεν παύει να αποτελεί ένα πρώιμο είδος μουσείο (υπό μορφή αποθήκης φυσικά) το οποίο φύλαγε τα αποκτειθέντα δια της βίας αντικείμενα σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Λαμπρινουδάκης, 2008).

Κατά την Ρωμαϊκή περίοδο τα αγάλματα και οι πίνακες παρουσιάζονται πλέον ως λάφυρα πολέμου και ως θαυμαστά επιτεύγματα των κατακτήσεων των Σταυροφόρων. Η αίγλη και η υψηλή αισθητική των συλλογών αυτών εκτίθεντο στο Forum (αγορά), σε δημόσιους κήπους, σε ναούς, σε θέατρα και λουτρά (ABT, 2012), με στόχο την επίδειξη της ισχύος των εύπορων ηγεμόνων, η οποία ακτινοβολούσαν κυρίως κατά την διάρκεια των πανηγυρικών παρελάσεων (Οικονόμου, 2002). Την περίοδο εκείνη τα έργα τέχνης και τα αρχαιολογικά ευρήματα λειτουργούσαν ως φορείς πλούτου, εξουσίας, κυριαρχίας και ευημερίας, τα οποία οι Ρωμαίοι στρατηγοί τα αποσπούσαν από το φυσικό τους περιβάλλον προκειμένου να τα μεταφέρουν στην γενέτειρά τους (Alexander 1996). Κατά γενική πάντως ομολογία Σύμφωνα με τα ανωτέρω, μπορεί κανείς εύκολα να οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως η παιδευτική αξιοποίηση και η ικανότητα τέρψης των αριστουργημάτων αυτών δεν φαίνεται εκείνη την περίοδο να αναγνωρίζεται και να αξιοποιείται για το γενικό συμφέρον και την μόρφωση όλων των πολιτών.

Η εκπαίδευση κατά τον Μεσαίωνα (5^{ος}-μέσα 15^{ου} αιώνα) καθορίζεται και χειραγωγείται εξ' ολοκλήρου από τα Επέκεινα (δηλαδή, τον τελικό προορισμό του ανθρώπου που δεν είναι άλλος, σύμφωνα με τη Μεσαιωνική αντίληψη, από τον θάνατο) και έναν χριστιανικό-θρησκευτικό κλοιό ο οποίος στην περίπτωση αυτή διαποτίζει τον Δυτικό κόσμο με έναν είδος θρησκευτικής αγωγής και διδασκαλίας η οποία (φτάνει στο απόγειο της τον 12^ο αιώνα) αναγνωρίζει την καλλιέργεια του πνευματικού στοιχείου ως ύψιστη αναγκαιότητα έναντι του κοσμικού και τον θεό στην κορυφή αντί του ίδιου του ανθρώπου (Reble, 2005). Αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι οι συλλογές που οργανώνονται εκείνα τα χρόνια υπηρετούσαν θρησκευτικούς σκοπούς και περιελάμβαναν κυρίως εκκλησιαστικά λείψανα τα οποία σχετίζονταν κατά κύριο λόγο με τη γνώση και διάδοση της Αγίας γραφής, του Χριστού, των Αποστόλων και των Αγίων, ενώ δεν έλειπε και η πλούσια διακόσμηση αυτών με χρυσό, ασήμι και κοσμήματα (Alexander, 1996). Σε αυτό το χρονικό σημείο οι συλλογές οι οποίες δημιουργούνται ως αποτέλεσμα των Σταυροφοριών (Καλούρη-Αντωνοπούλου, Κάσσαρης, 1998) θα συνεχίζουν να υπάρχουν διεθνώς, χωρίς ωστόσο να αποσκοπούν στην διαφώτιση και στην διδασκαλία των ανθρώπων και χωρίς να είναι «ανοιχτές» προς το ευρύ κοινό. Την κύρια αιτία αυτού του σκοταδισμού αποτέλεσε ο Χριστιανισμός και το σύνολο των αντιλήψεων του Μεσαίωνα (Ορφανίδη, Λυριτζής, 2006).

Το 1471, εγκαινιάζεται στο Καπιτώλιο της Ρώμης από τον Πάπα Σίξτο IV, μια στοά με αρχαία αγάλματα, προς τέρψη και πρότυπο έμπνευσης των σύγχρονων γλυπτών καθώς και προς διαφύλαξη της τέχνης του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού που θεωρείται πλέον ως εθνική κληρονομιά. Το σημαντικό εδώ είναι ότι «για πρώτη φορά η συλλογή ανοίγει στο ευρύ κοινό και παύει να αποτελεί θησαυρό ναού (Ορφανίδη, Λυριτζής, 2006: 23)».

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης⁴, παρατηρείται μια σημαντική στροφή στην σημασία της έννοιας του μουσείου. Βασική αιτία αποτελεί η εμφάνιση των πρώτων ιδιωτικών συλλογών και η ευρύτερη ανάπτυξη της συλλεκτικού σκεπτικού το οποίο τότε καθιερώνεται και συστηματοποιείται χρονικά (Schulz, 1994, Τζώρτζη, 2013). Κατά την διάρκεια της Αναγέννησης, επίσης, παρατηρούνται και οι πρώτες απόπειρες συστηματικής μελέτης και ανασκαφής⁵ γύρω από τα απομεινάρια της Κλασικής αρχαιότητας (Renfrew, Bahn, 2011), τα οποία μέχρι τότε αντιμετωπίζονταν με ιδιαίτερη επιφυλακτικότητα και φόβο ως «ειδωλολατρικά και ως φορείς υπερφυσικών δυνάμεων» (Hooper-Greenhill, 2006: 67). Η έννοια του μουσείου από την άλλη, χρησιμοποιείται ξανά αυτή τη φορά όχι όμως για να περιγράψει το κτήριο που στεγάζει τις συλλογές, όσο τις ίδιες τις συλλογές του Λαυρεντίου του Μεγαλοπρεπούς των Μεδίκων στη Φλωρεντία της Ιταλίας. Το Palazzo Medici⁶, χαρακτηριστικό παράδειγμα Αναγεννησιακού μεγάρου και οικία της περίφημης τραπεζικής και εμπορικής οικογένειας των Μεδίκων, σύμφωνα με την Eilean Hooper-Greenhill (2006), δεν θα μπορούσε να θεωρείται τίποτα λιγότερο ή περισσότερο από την απαρχή των μουσείων και των συλλογών έργων τέχνης στην Ευρώπη. Είναι γεγονός ότι το εκθεσιακό και παιδαγωγικό σκεπτικό τέτοιων ανακτόρων δείχνει να διαφέρει αισθητά σε σχέση με τα μεγάλα και επιβλητικά εθνικά μουσεία που ιδρύονται τον 18^ο αιώνα. Αυτό οφείλεται κυρίως στην κοσμολογία-κοσμοθεωρία⁷ και αντίληψη της περιόδου αυτής. Στην Φλωρεντία του 1440, η μαγεία⁸, η μαντεία καθώς

⁴ Κατά τον 15 αιώνα μάλιστα εμφανίζονται και δύο άλλοι όροι για να εκφράσουν την έννοια του μουσείου. Αυτή ήταν η λέξη *galleria* ή αλλιώς *gallery* και *gabinetto* (*cabinet*). Πρόκειται για μια μεγάλη μακρόστενη αίθουσα φωτισμένη από το πλάι, που κατέληξε να σημαίνει χώρο για την έκθεση πινάκων ζωγραφικής και γλυπτών. Η αίθουσα αυτή γεννήθηκε ως μια αποκλειστική ενασχόληση βασιλέων, πριγκίπων και πλουσίων και δεν ήταν προσιτή στο κοινό (Γκαζή 1999: 40), (Hooper-Greenhill 2006: 94-95, Alexander E. 1996: 8, Οικονόμου Μ. 2003: 32-33, ABT 2012: 186, Jane R. Glaser, Artemis A. Zenetou 1996:10-21).

⁵ Η πρωτοκαθεδρία της πρώτης επιστημονικής ανασκαφής στην ιστορία της αρχαιολογίας ανήκει στον Thomas Jefferson (1743-1826) ο οποίος δημιουργώντας μια τομή σε ένα ταφικό ύψωμα στην ιδιοκτησία του στην Βιρτζίνια σήμανε το τέλος της εποχής των εικασιών. Ακολουθεί τον 19ο αι. η μεγαλειώδης ανασκαφή στην Πομπηία της Ιταλίας η οποία ανέσυρε στην επιφάνεια της γης πλήθος ρωμαϊκών ευρημάτων καθιστώντας την απόπειρα αυτή ως την πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια ανασκαφής κατοικημένου χώρου που έγινε ποτέ. Τέλος, την ίδια χρονική περίοδο πραγματοποιούνται σημαντικές ανασκαφές και επί ευρωπαϊκού εδάφους από τον Άγγλο Richard Colt Hoare (1758-1838) ο οποίος ανέσκαψε εκατοντάδες ταφικούς τύμβους στη νότια Βρετανία. (Renfrew C., Bahn P. 2011: 21-24).

⁶ Το Palazzo Medici επηρεάστηκε από την μέθοδο της μνημοτεχνικής και το *theatrum mundi*, ή αλλιώς, «Θέατρο της Μνήμης» του Giulio Camillo. Για μια εκτενή και κατατοπιστική αναφορά περί αυτών βλ. Hooper-Greenhill 2006: 98-106.

⁷ Σύμφωνα με την Αναγεννησιακή αντίληψη, η τάξη του μακρόκοσμου (ο κόσμος) προσομοιάζε με εκείνη του μικρόκοσμου (ο άνθρωπος). Το νοητικό μάλιστα σύμπαν που ήταν οργανωμένο μέσω της ομοιότητας ήταν έμψυχο μάλλον παρά μηχανικό, ηθικοποιημένο μάλλον παρά αντικειμενικό, συγκροτημένο με όρους ισοδυναμιών μάλλον παρά αιτίων (Hooper-Greenhill 2006: 44).

⁸ Αξίζει εδώ να αναφέρουμε την ικανοποίηση που ένιωθε ο Πιέρο των Μεδίκων (πρόκειται για τον γιό του Κόζιμο ο οποίος έζησε μεταξύ 1419-69 στο ανάκτορο) αντικρίζοντας τα κοσμήματα του καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες

και πάσης φύσεως υπερφυσικό στοιχείο φαίνεται να συμβάλει, αν όχι να καθορίζει, στην ορθολογική ερμηνεία του κόσμου.

Παρ' όλα αυτά, το Palazzo Medici δεν διέφερε καθόλου από κανένα άλλο ανάκτορο της εποχής του καθώς η συγκεντρωτική τάση των εξωτικής προελεύσεως αντικειμένων και ορυκτών απέβλεπαν κυρίως στην προσωπική ευχαρίστηση και στην εδραίωση της πολιτικής επιρροής των Μεδίκων. Πρόκειται στην ουσία για ένα εκκρεμές το οποίο ταλαντευόταν μεταξύ γνώσης και εξουσίας η οποία συνήθιζε να γέρνει προς την σκοπιμότητα και τον απώτερο σκοπό ο οποίος δεν ήταν σε καμία περίπτωση η δημοσιοποίηση της γνώσης που απέρρεε από αυτές τις συλλογές. Εν ολίγοις, η οικία των Μεδίκων δεν ήταν τίποτα παραπάνω παρά ένας καθρέφτης ο οποίος αντανακλούσε τις φιλοδοξίες και την αίγλη της εν λόγω οικογενείας.



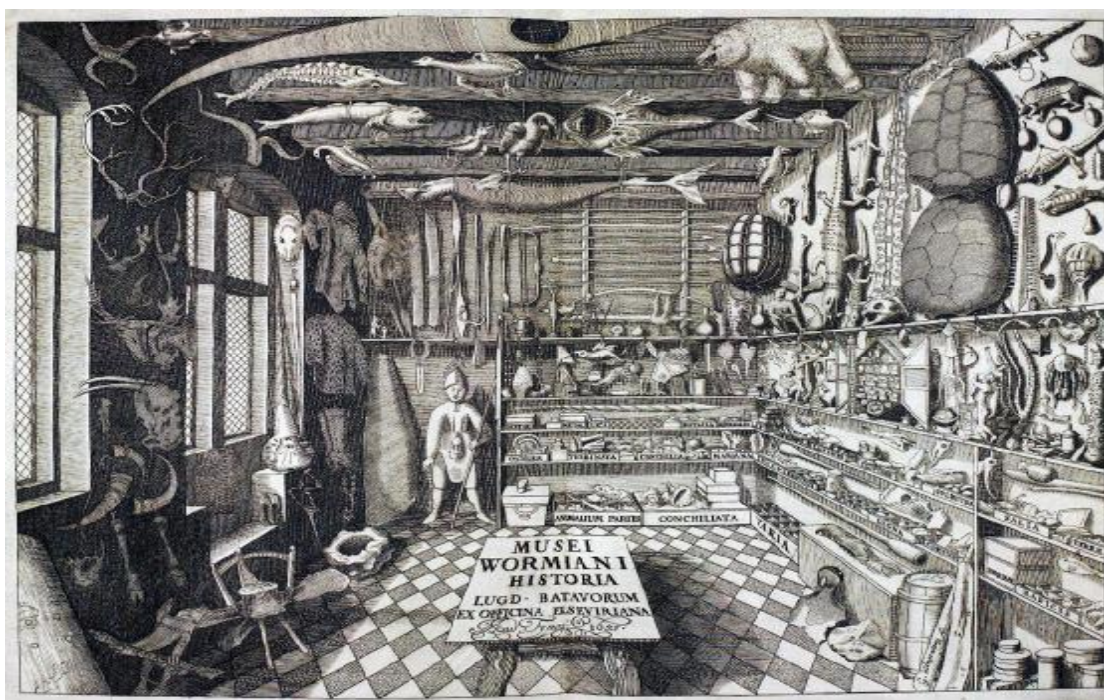
Εικόνα 1 Το Palazzo Medici Riccardi (Πηγή: <http://www.worldeasyguides.com/italy/florence/palazzo-medici-riccardi/>).

Επίσης, αφετηρία του σύγχρονου μουσείου αποτελούν και οι συλλογές αξιοπερίεργων αντικειμένων που ιδρύονται στα μέσα του 16^{ου} αιώνα έως και τον 18^ο, για τις οποίες χρησιμοποιείται ο όρος cabinets of curiosities- Wunderkammer⁹-

πραγματοποιήθηκε η θεμελίωση του Palazzo Medici. Η ευχαρίστηση του Πιέρο οφειλόταν εν μέρει στην πεποίθηση του ότι είχαν υπερφυσικές δυνάμεις, και επομένως ότι, μέσω των συλλογών του, μπορούσε να ελέγξει τους πλανήτες και την επιρροή που αυτοί ασκούσαν στη Γη. Απ' την άλλη, λέγεται ότι αρκετοί συγγραφείς της εποχής συμβούλευαν να επιλεγεί «ευνοϊκή συναστρία» για την ανέγερση οποιουδήποτε σημαντικού οικοδομήματος (Hooper-Greenhill 2006:45).

⁹ Οι πρώτες αυτές μικρογραφίες μουσείων χαρακτηρίζονταν από έλλειψη συστηματικότητας, από κυριαρχία του ιδιοσυγκρασιακού στοιχείου, και από πληθώρα

Kunstkammer. Η Χουρμουζιάδη Α. (2006) μάλιστα επισημαίνει πως η σύνθεση και ο τρόπος οργάνωση των συλλογών αυτών των «πρωτο-μουσείων» παραπέμπουν σε μια πρώιμη προσπάθεια για διαμόρφωση της αντικειμενικής κατανόησης του γνωστού κόσμου. Πρόκειται, στην ουσία, για μια οριοθετημένη εικονογραφημένη παρουσίαση του κόσμου από την τότε άρχουσα και εμπορική τάξη, τα κοινωνικά εκείνα στρώματα, δηλαδή, τα οποία είχαν εμπλακεί καθοριστικά στην «χαρτογράφηση» του τότε γνωστού κόσμου (Χουρμουζιάδη, 2006). Στην περίπτωση αυτή τα έργα των ανθρώπων (artificialia) στέκονται ισάξια δίπλα στα δείγματα του φυσικού κόσμου (naturalia) ως μια απόπειρα συλλογής που να περιλαμβάνει την «τάξη του κόσμου», αποτελώντας τον χώρο «εντός και δια του οποίου ο ηγεμόνας¹⁰ θα επιβεβαίωνε συμβολικά τον ρόλο του ως κυρίαρχου του κόσμου (Hooper-Greenhill, 2006: 109)».



Εικόνα 2 Παράδειγμα “Cabinet of curiosity”, ή αλλιώς, “Wunderkammer” του 17ου αιώνα, από την Δανία (Πηγή: Γκαζή, 1999), <http://architectureireland.ie/history-cabinets-of-curiosity>).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας αίθουσας αποτελεί το studiolo¹¹ (κυριολεκτικά, «μικρό μελετητήριο») του Φραντσέσκο¹² Α' των Μεδίκων το οποίο

ετερόκλητων αντικειμένων σε βαθμό κορεσμού. Άλλοι πάλι μελετητές θεωρούν την Wunderkammer δημιούργημα μυαλών στα οποία «η πρόληψη και η μαγεία συνυπήρχαν» (Hooper-Greenhill 2006:86).

¹⁰ Ως ενδεικτικά παραδείγματα αυτών των πρώιμων μουσείων ή αλλιώς «αιθουσών του κόσμου» μπορούν να αναφερθούν οι συλλογές ιδιαίτερης πολιτικής σημασίας του δούκα Αλβέρτου Ε' της Βαυαρίας, στο Μόναχο, εκείνη του αδελφού του Φερδινάνδου Β', στον Πύργο Ambras στο Ινσμπρούκ (παρατηρείται καταγραφή των αντικειμένων καθώς και η αξιοποίηση τους για την συγγραφή της ιστορίας και της μετάδοσης της (Νικονάνου 2012:27), και η Kunstkammer του ανιψιού τους, του Ροδόλφου Β', στην Πράγα. (Hooper-Greenhill 2006: 116-117)

¹¹ Το studiolo ήταν μια μικρή αίθουσα δίχως παράθυρα. η οποία θύμιζε το εσωτερικό ενός μεγάλου ντουλαπιού (Hooper-Greenhill 2006: 109). Το studiolo περιείχε τόσο

εμφανίζεται στην Φλωρεντία το 1570. Αυτή η «αίθουσα του κόσμου» πέραν της διπλωματικής λειτουργίας της και της πολιτικής επιρροής που ασκούσε δια μέσω του του ιδίου του ηγεμόνα, αποτελούσε και έναν μικρόκοσμο της τέχνης και της φύσης, ή αλλιώς, μια προσπάθεια για την δημιουργία μιας «τριδιάστατης εγκυκλοπαίδειας (Μπούνια, 2006: 149)». Στο εσωτερικό του υπήρχαν ερμάρια (ντουλάπια), το καθ' ένα από αυτά λειτουργούσε ως συμβολική υπενθύμιση της θέσης που κατείχε το περιεχόμενο κάθε ερμαρίου (ζωγραφική ή γλυπτική) στην οικογενειακή ιεραρχία (Hooper-Greenhill, 2006). Αν και η προσβασιμότητα ήταν αρκετά περιορισμένη, διαφαίνεται μια εκπαιδευτική και επιμορφωτική αξία η οποία παρέχονταν για ακόμη μια φορά στους φιλοξενούμενους του ιδιοκτήτη ή στον στενό οικογενειακό κύκλο και περίγυρο του.



Εικόνα 3 Το εσωτερικό του studiolo του Φραντσέσκο Α' των Μεδίκων (Πηγή: <http://ambranna.blogspot.gr/2014/04/lo-studiolo-di-francesco-i-de-medici.html>).

Επί τη ευκαιρία, μιας και αναφερθήκαμε στις πολιτικές και κοσμολογικές διαστάσεις και θεωρήσεις οι οποίες καθορίζουν το νόημα και την ύπαρξη των cabinet of curiosities, δεν θα μπορούσαμε να μην επισημάνουμε την συμβολή του Samuel

naturalia όσο και artificialia και βρισκόταν δίπλα στη sala grande, ή αλλιώς, στη «μεγάλη αίθουσα» του Μεγάρου του Φραντσέσκο Α' των Μεδίκων (ABT, 2012: 187).

¹² Τα οφέλη από την τοποθέτηση του studiolo σε αυτήν την συνοριακή περιοχή μεταξύ ιδιωτικών συμφερόντων και δημόσιων καθηκόντων οδήγησαν τον Φραντσέσκο Α' στο να μετατρέψει τη loggia («στοά») πάνω από το Uffizi (Uffizi: διοικητικά γραφεία του Δουκάτου της Τοσκάνης) σε ένα είδος συγκροτήματος εκθεσιακών χώρων (ABT, 2012:187).

Quicceberg¹³ γύρω από την μελέτη και υπόδειξη του σχεδιασμού των μουσειολογικών κειμένων. Συγκεκριμένα, η έρευνα του περιλαμβάνει από την μια, αφθονία πρακτικών συμβουλών και από την άλλη, ένα σαφή και αναλυτικό σύστημα ταξινόμησης. Το εύρος του βιβλίου του παρουσιάζει μερικά διακριτά σετ οδηγιών τα οποία εν συνεχεία διαιρούνται σε δέκα ή έντεκα οδηγίες ανά επίπεδο. Έχει επίσης χαρακτηριστεί από πολλούς ως «πατέρας της μουσειολογίας» καθώς συνέβαλε επίσης στον διαχωρισμό μεταξύ των Wunderkammer (στην ουσία επρόκειτο για ντουλάπια τα οποία περιέχουν είδη του φυσικού κόσμου) και των Kunstkammer (αυτά περιλαμβάνουν δείγματα του τεχνητού κόσμου τα οποία είναι κατασκευασμένα από το ανθρώπινο είδος) (Pearce, Kenneth, 2002). Στην ουσία, ο Quicceberg προσδίδει με τον τρόπο αυτό μια εκπαιδευτική χροιά στα μουσειακά αντικείμενα (των οποίων πολλές φορές συνιστά την ομαδοποίηση τους), η οποία ολοκληρώνεται μέσω ενός υποτυπώδους υπομνηματισμού και ενός χρήσιμου εγχειριδίου που προτείνει για ενδεχόμενη επέκταση της συλλεκτικής δραστηριότητας (Νικονάνου, 2012).

Την ίδια περίοδο, μια ακόμη συλλογή με εκπαιδευτικό προσανατολισμό είναι αυτή που οργάνωσε ο August Hermann Francke¹⁴ το 1695 στην πόλη Halle της Γερμανίας. Ορμώμενος από τις φιλοσοφικές συζητήσεις που διεξάγονταν κατά την εποχή του Διαφωτισμού, ο Francke είναι εκείνος που συνδέει την σχολική ύλη με την μελέτη των συλλογών ως την πλέον καταλληλότερη μέθοδο για μια σφαιρική και πολύπλευρη προσέγγιση της γνώσης και του κόσμου γενικότερα. Επίσης, η στρατηγική του αυτή στόχευε στην αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος εκ νέου, στην αναθεώρηση της σχέσης και της συνεργασίας μεταξύ καλλιτεχνών και εργατών καθώς και στον εκδημοκρατισμό του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κοινωνία (Νικονάνου, 2012).

3. Οι διαφωτιστές και οι βάσεις της παιδαγωγικής σκέψης: από την εποχή του Πραγματισμού στον Φυσιολογισμό και από την αυθεντία στον εξανθρωπισμό

Στο σημείο αυτό, μια σύντομη αναφορά στα “θεμέλια” της παιδαγωγικής σκέψης και στο θεωρητικό υπόβαθρο κάθε φορά της αξιοποίησης του υλικού πολιτισμού¹⁵ θα

¹³ Για μια αναλυτική παρουσίαση των οδηγιών του Quicceberg βλ. Pearce S., Kenneth A. 2002: 6-11.

¹⁴ Ο Α. Η. Francke (1663-1727) υπήρξε ο θερμότερος υποστηρικτής του φιλοσοφικού συστήματος του «Ευσεβισμού». Ο διαφωτιστής και παιδαγωγός, όντας βαθιά επηρεασμένος από τις σπουδές Θεολογίας ανακήρυττε πως σκοπός της αγωγής είναι η θεία ευδαιμονία η οποία θα καλλιεργεί την ευσέβεια και την χριστιανική σοφία. Επίσης, στόχευε και πίστευε εις την καλλιέργεια της εσωτερικής θρησκευτικής συνείδησης και διαθέσεως με απώτερο σκοπό την στροφή προς το θείο και την χριστιανική αγάπη (Τσίριμπα Α., Κωσταντονοπούλου Ευρ. 1964:123).

¹⁵ Ο όρος «υλικός πολιτισμός» αναφέρεται συχνά προκειμένου να δηλώσει το μέρος εκείνο του περιβάλλοντος το οποίο διαμορφώθηκε σκοπίμως από τον άνθρωπο «σύμφωνα με ένα πολιτισμικά ορισμένο σχέδιο» (Μπούνια 2006: 142). Ο όρος χρησιμοποιείται στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία για πρώτη φορά ως «material culture» το 19ο αιώνα από τον Prescott όταν αναφέρεται στο Μεξικό και στα υλικά τεκμήρια της ιστορίας του. Αρχικά ο όρος σχετίζονταν με την μελέτη των διαφόρων ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των λαών, των ομάδων και των υλών, στην συνέχεια και συγκεκριμένα κατά τον 19^ο αιώνα, αντιμετωπίστηκαν ως τεκμήρια

ήταν αρκετά χρήσιμη προκειμένου καταστήσουμε πιο κατανοητούς και εύληπτους τους συνδυαστικούς κρίκους των ενοτήτων. Η μάθηση λοιπόν μέσα από την άμεση φυσική επαφή με την φύση και τα τεχνουργήματα ή αλλιώς, τα τεχνητά αντικείμενα που ο άνθρωπος έχει δημιουργήσει, φαίνεται να υποστηρίζεται ήδη κατά τον πρώιμο Μεσαίωνα (συγκεκριμένα συντελείται κατά τον 16^ο αιώνα) από τον Θωμά Ακινάτη ο οποίος όντας υπέρμαχος της κατανόησης του κόσμου μέσω των αισθήσεων θεώρησε την παράμετρο αυτή ως την μοναδική οδό για την απόκτηση της γνώσης. Φυσικά αργότερα πρωτοστατούν ο Francis Bacon¹⁶ (1561-1626), ο Γερμανός Wolfgang Ratichius (1571-1635), ο Amos Comenius (1592-1670) με την αρχή της εποπτείας, ενώ ακολουθούν ο Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) και ο John Locke (1632-1704).

Η ιστορική αυτή αναδρομή αναφορικά με την διαμόρφωση και τον σχηματισμό της παιδαγωγικής σκέψης μας μεταφέρει, σε ένα πρώτο στάδιο, στην εποχή του πραγματισμού (Realismus) και στον 17^ο αιώνα όπου ουσιαστικά τότε παρατηρείται έντονη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την αυθεντία στην ερευνητική τάση, στον εξανθρωπισμό και στην αναβίωση των κλασσικών σπουδών. Μάλιστα κατά την περίοδο εκείνη συνίσταται και η μελέτη έργων της αρχαιότητας (και μάλιστα ελληνικών) θεωρώντας ότι αυτά εγκλείουν μεγάλη παιδευτική δύναμη. Έπειτα, και συγκεκριμένα κατά τον 17^ο αι., εμφανίζεται στην Αγγλία το πνεύμα του φυσιολογισμού το οποίο φαίνεται να ήταν βαθιά επηρεασμένο από τον εμπειρισμό. Σύμφωνα με τον φυσιολογισμό τα πάντα πρέπει να βασίζονται στη φύση και τα φυσικά δεδομένα και πάνω σ' αυτή τη βάση να κανονίζονται. Εύλογη βέβαια εξέλιξη αυτών των θεωριών αποτελεί και η θεμελίωση της Παιδαγωγικής η οποία όμως δείχνει να τάσσεται υπέρ μιας αμιγώς εμπειρικής θεμελίωσης.

Αναφερόμενοι στο πνεύμα του πραγματισμού, δεν θα μπορούσε να μην γίνει στο σημείο αυτό μνεία για τους σημαντικότερους εκπροσώπους του κινήματος αυτού. Ξεκινώντας με τις σημαντικότερες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές σχετικά με την απόκτηση της γνώσης και την μάθηση του Ratichius αξίζει να επισημάνουμε τα παρακάτω: α) όχι πολλά συγχρόνως, β) συχνή επανάληψη, γ) αποφυγή της απομνημόνευσης, δ) έναρξη από την μητρική γλώσσα, ε) η ανάγνωση πρέπει να συνοδεύεται και με τη γραφή κ.λπ. Ωστόσο, όταν ο Ratichius εκλήθη να εφαρμόσει τις αρχές του σε ένα πειραματικό σχολείο στην γερμανική περιοχή του Koethen, το όραμα του ναυάγησε εξ αιτίας της αδεξιότητας των συνεργατών του.

Επόμενη εμβληματική φυσιογνωμία η οποία έχει επηρεάσει καθοριστικά την παιδευτική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού αποτελεί ο Amos Comenius. Επηρεασμένος από τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές του Ratichius και βασιζόμενος σε αυτές, ο Comenius ανέπτυξε και υποστήριξε περίτρανα την αρχή της εποπτείας (και την αρχή της τάξης) η οποία έθετε ως βασική προϋπόθεση την

εξέλιξης μιας αμερόληπτης γνώσης ενώ, τέλος, κατά τον 20^ο αιώνα επικράτησε η μαρξιστική κοινωνική ανάλυση (Μπούνια Α., Νικονάνου Ν. 2008: 69-70).

¹⁶ Ένας άλλος διαφωτιστής της εποχής του ρεαλισμού, ο Γάλλος René Descartes, αντίθετος στην μέχρι τότε σύγχυση και διαφορά που υπήρχε μεταξύ των φιλοσοφικών συστημάτων, οδήγηθηκε στην δημιουργία ενός νέου φιλοσοφικού συστήματος, του καλούμενου «Ορθολογισμός». Βασική ιδέα και αρχή αυτού του συστήματος αποτελεί η κατηγορηματική και ρητή άρνηση του ανθρώπου να αποδέχεται ως φυσιολογικό και αληθινό οτιδήποτε η λογική και η μεθοδική σκέψη δεν μπορεί να εξηγήσει και να τεκμηριώσει (Τσίριμπα Α., Κωσταντοπούλου Ευρ. 1964:119).

αναγκαιότητα της κατ' αίσθηση αντίληψης. Μάλιστα, στο έργο του *Didactica Magna*¹⁷ (Μεγάλη Διδακτική) αναφέρει πως η αυτενέργεια του μαθητευομένου και η ιδέα της εναργούς κατανόησης του κόσμου μέσω της προσωπικής επαφής και της εμπειρίας, είναι κάποια από τα βασικά συστατικά για την κατανόηση του κόσμου. Στις περιπτώσεις δε που η χρήση αυθεντικών αντικειμένων δεν είναι εφικτή προτείνει την αντικατάστασή τους με απεικονίσεις (Νικονάνου, 2012). Τέλος, ο διαφωτιστής αναφέρει στο έργο του πως όπως η φύση φροντίζει πάντα πρώτα για την ύλη και έπειτα για την μορφή, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο πρέπει και στα πλαίσια του μαθήματος τα πράγματα να προηγούνται συνεχώς από τις λέξεις (Reble, 2005: 174-175).

Έχοντας ολοκληρώσει αυτή τη σύντομη και περιεκτική αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο του πραγματισμού, έχει ενδιαφέρον να σταθούμε στις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που ένας από τους εκπροσώπους του κινήματος, ο Comenius, απαριθμεί στο έργο του «*Didactica magna*». Κατά τον Διαφωτιστή, ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος θα μπορέσει να οικειοποιηθεί και να ασπαστεί όρους όπως η ηθικότητα, η θρησκεία και η επιστήμη είναι η προσευχή (ευλάβεια), η πράξη και η ίδια η διαδικασία της μάθησης (δίδαχ ή μόρφωση). Μάλιστα χαρακτηρίζει τον άνθρωπο ως «ζών παιδευτόν» τεκμηριώνοντας το λέγοντας ότι δεν μπορεί να γίνει κάποιος πραγματικός άνθρωπος αν δεν εκπαιδευθεί πρώτα. Χαρακτηρισμός διόλου τυχαίος αν αναλογιστεί επίσης κανείς ότι η σύγχρονη Παιδαγωγική Ανθρωπολογία θεωρεί από την μία τον άνθρωπο ως «*Homo educandus*» και απ' την άλλη την αγωγή ως αναγκαία προϋπόθεση της ανθρώπινης ύπαρξης. Συνεπώς η πρώτη παιδαγωγική αρχή του Comenius μπορεί να συμπυκνωθεί στην εξής πρόταση: «ο άνθρωπος, για να γίνει άνθρωπος έχει την ανάγκη της αγωγής».

Συνεχίζοντας, η δεύτερη διδακτική αρχή αφορά την περίοδο κατά την οποία το άτομο βρίσκεται, σύμφωνα με τον Comenius, στην ιδανικότερη στιγμή για τούτη την διαδικασία. Πρόκειται για το στάδιο της παιδικής ηλικίας η οποία τείνει να αποδειχθεί ως η αποτελεσματικότερη περίοδος κατά την οποία η μόρφωση του ανθρώπου τελείται ευχερέστερα και γι' αυτό τότε μόνο μπορεί να γίνει. Η τρίτη κατά συνέχεια διδακτική αρχή δείχνει να καταρρίπτει κάθε προκατάληψη ή μεροληψία σχετικά με τον αποδέκτη της αγωγής και της εκπαίδευσης. Σύμφωνα λοιπόν με τον Comenius, όλα τα παιδιά, και των δύο φύλων, πρέπει να φοιτούν στα σχολεία έτσι ώστε η νεότητα η οποία απορρέει μέσα από αυτά να συν-εκπαιδευτεί και να οριοθετεί τα όρια της διαμόρφωσης της. Η τέταρτη παιδαγωγική αρχή αφορά τον χώρο, ή αλλιώς, το περιβάλλον στον οποίο συντελείται η διαδικασία της καλλιέργειας που δεν είναι άλλος από το σχολείο. Χαρακτηρίζοντας τα σχολεία ως εργαστήρια ανθρωπισμού τα οποία επιβάλλεται να αποτελούν εστίες ελεύθερης κίνησης του πνεύματος και όχι τόποι βασανιστηρίων, ο φιλόσοφος αναφέρει πως η διδασκαλία στα σχολεία πρέπει να είναι ευρεία. Συγκεκριμένα, δεν θα μπορούσε να αποφευχθεί

¹⁷ Το σύγγραμμα του με τίτλο «*Didactica Magna*» (στα γερμανικά «*Grosse Unterrichtslehre*») εκδόθηκε στην τσεχική γλώσσα το 1632 και στη λατινική το 1657. Αξίζει να αναφερθούν και άλλα έργα του Comenius όπως τα συγγράμματα με τίτλο «*Janua linguarum reserata*» («Ανοικτή πόλη των γλωσσών»), το σύγγραμμα με τίτλο «*Orbis sensualium pictus*» (Εικονογραφημένος κόσμος). Η σπουδαιότητα του τελευταίου συγγράμματος που αναφέρθηκε είναι αναμφισβήτητη καθώς σε αυτό είναι που ο Comenius οργανώνει και συστηματοποιεί εικόνες από όλα τα πιθανά αντικείμενα της φύσεως και της τέχνης που υπάρχουν στον κόσμο και τα οποία μπορούν να προβάλλουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου. (Νικονάνου 2012: 29)

κάτι τέτοιο καθώς ο Comenius θεωρεί πως πέραν του γεγονότος ότι σε ένα σχολείο μπορούν να αναπτυχθούν οι τέχνες, οι επιστήμες και οι πνευματικές δυνάμεις του ανθρώπου, μπορούν επίσης να ασκούνται και να εξευγενίζονται οι γλώσσες, να διαπλάθεται η προσωπικότητα σε τέλεια ηθικότητα και τέλος να λατρεύεται ο θεός. Καταλήγοντας, η τέχνη της διδασκαλίας και της μάθησης θα πρέπει να αναζητούνται στη φύση διότι σύμφωνα με τον διαφωτιστή μόνο η μίμηση της φύσης μπορεί να δημιουργήσει ένα αξιόλογο αποτέλεσμα.

Πριν όμως περάσουμε στο αμέσως επόμενο στάδιο εξέλιξης της διδακτικής σκέψης, χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς η επίδραση του Francis Bacon στο πεδίο της εκπαίδευσης αλλά και στην δόμηση και οργάνωση των πρώτων μουσείων. Όσον αφορά την παιδαγωγική πλευρά, ο Bacon υποστήριξε πως μόνο μέσω της άμεσης επαφής με την φύση, μέσω της παρατήρησης και των πειραμάτων μπορεί η γνώση να γίνει με πιο “ανώδυνο”, ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο κτήμα κάποιου (Νικονάνου (2012: 29), Μπούνια, Νικονάνου, (2008: 66-95), Νικονάνου Ν. (2015: 91-92). Σχετικά με την οργάνωση των μουσείων, η Susan Pearce και Βουπία Alexandra (2000) αναφέρουν πως οι φιλοσοφικές του απόψεις και τα κείμενα που άφησε ως παρακαταθήκη στα μελλοντικές γενιές, καθώς και η προσπάθεια του Bacon να αναδιαμορφώσει το Αγγλικό έθνος και μέσα από αυτό να δημιουργήσει μια ριζοσπαστική μεταρρύθμιση στο μέχρι τότε σύστημα της γνώσης, είναι οι παράγοντες που οδηγούν μετέπειτα στην εφαρμογή αυτής της πληθώρας των εμπειρικών θεωριών και απόψεων, στην διαμόρφωση και μετεξέλιξη της γεωγραφίας, της γεωλογίας, της χημείας, της ηλεκτρολογίας και της μαγνητικής. Μάλιστα, όταν ο Bacon αναπτύσσει στη συνέχεια σχέδια για μια σειρά από καινοτόμα ιδρύματα τα οποία θα περιλαμβάνει το ίδρυμα του, ‘Solomon’s House’, δεν παραλείπει να αναγάγει τις μουσειακές συλλογές ως ένα αναπόσπαστο εργαλείο και ως μια λογική αναγκαιότητα.

Έχοντας κάνει μια σύντομη αναφορά στην ιδεολογία του πραγματισμού καθώς και στις αρχές εκείνες που διέπουν την διδασκαλία του σύμφωνα με εκπροσώπους όπως ο Comenius και ο Ratichius, αξίζει στο σημείο αυτό να σταθούμε και στο κίνημα των φυσιολογιστών καθώς και στους κύριους εκπροσώπους του που δεν είναι άλλοι από τον J. Locke και τον J.J. Rousseau.

Ας ξεκινήσουμε λοιπόν με τις βασικές αρχές των φυσιολογιστών οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω τέσσερις ιδέες: 1) Η αγωγή και η εκπαίδευση πρέπει να χειραφετηθούν από το χριστιανισμό. 2) Η διδασκαλία πρέπει να πάψει να είναι θετική. Στην περίπτωση αυτή η ιδεολογία της διδασκαλίας πρέπει να μετατοπίσει το ενδιαφέρον της από τον δασκαλοκεντρισμό ο οποίος καθιστά τον δάσκαλο αυθεντία, σε έναν δάσκαλο ο οποίος θα λειτουργεί στην ουσία ως διαμεσολαβητής, παρέχοντας ερεθίσματα, ενώ ταυτόχρονα παρακινεί και εμπυγχώνει τα παιδιά κατά την διαδικασία της απόκτησης δεξιοτήτων. 3) Σχετικά με την ηθική διάσταση του χαρακτήρα των παιδιών, αυτή θα πρέπει να σχηματίζεται δίχως καμία παρεμβολή-παρέμβαση από μέρους του δασκάλου, παρά μόνο όταν ο παιδαγωγός κρίνεται απαραίτητος προκειμένου να απομακρύνει τις έξωθεν βλαβερές επιδράσεις τις οποίες το νεαρό παιδί δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί και πόσο μάλλον να αντιμετωπίσει. 4) Τέλος, όσον αφορά την σωματική αγωγή του παιδιού, αυτή θα πρέπει να του παρέχεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προασπίζει τον οργανισμό του και να τον καθιστά απροσπέλαστο στις εξωτερικές επιδράσεις.

Ας αναφέρουμε στο στάδιο αυτό τον βασικό πυρήνα των σκέψεων των δύο κύριων εκπροσώπων του παιδαγωγικού φυσιολογισμού. «Nihil est in intellectu, quod

non ante fuerit in sensu Δανάσσης-Αφεντάκης, 1993)», αναφέρει ο J. Locke, εννοώντας πως το περιεχόμενο όλων των γνώσεων το αποκτάμε μέσω των αισθήσεων. Ο ιδεολογία του Locke βασίζονταν σε μια διττή αρχή. Αφενός ο ίδιος απέρριπτε οτιδήποτε δεν τεκμηριωνόταν με γνώμονα την πείρα και την επαγωγική μέθοδο (δηλαδή ξεκινώντας από το ειδικό και καταλήγοντας στο γενικό συμπέρασμα-πόρισμα) καθώς αυτό θεωρούνταν a priori, δηλαδή, μη γνωστό και μη δεδομένο, και αφετέρου υποστήριζε πως η αγωγή πρέπει αρχικά να αποβλέπει στην ηθική μόρφωση του ατόμου και έπειτα στην υγεία και στην ανάπτυξη του σώματος και στην άσκηση αυτού. Εν ολίγοις, κατά τον J. Locke, τα όρια της γνώσης συμπίπτουν με τα όρια της εμπειρίας. Για την ακρίβεια το δεύτερο συμπληρώνει το πρώτο με τρόπο απόλυτα τεκμηριωμένο ο οποίος δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Μάλιστα είναι από τους πρωτοπόρους της εποχής του που ισχυρίζονται ότι σημείο της αγωγής θα πρέπει, πέραν της αυτοκυριαρχίας, να είναι η διατήρηση της ζωντάνιας και της χαράς του παιδιού, πράγμα το οποίο μπορεί να καρποφορήσει όταν η μάθηση για παράδειγμα της γραφής γίνεται μέσω του παιχνιδιού (Reble, 2005:216-222).

Απ' την άλλη, το φυσιοκρατικό πνεύμα, η αυτενέργεια του μαθητή, η φύση και η ελευθερία καθώς και ο περιορισμός της μάθησης στην απόκτηση γνώσεων φυσικού τύπου είναι μόνο μερικά από τα χαρακτηριστικά τα οποία διέπουν τις αρχές του Jean Jacques Rousseau. Ο εν λόγω φιλόσοφος και παιδαγωγός πίστευε στην έμφυτη καλοσύνη του ανθρώπου, την οποία όμως διαφθείρει η κοινωνική ζωή. Ως υπέρμαχος της προσωπικής ανακάλυψης και δημιουργίας και απ' την άλλη αποδοκιμάζοντας κάθε μορφή απομνημόνευσης της γνώσης, ο Rousseau χαρακτήριζε την αγωγή ως μια απλή συνήθεια με αρνητικό και όχι θετικό χαρακτήρα η οποία δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να διέπεται από οποιαδήποτε μορφή αυταρχισμού ή από παράλογη και ανεξέλεγκτη πειθαρχία η οποία θα επεμβαίνει με τρομερά επιβλαβή τρόπο στην ελεύθερη ανάπτυξη και βούληση του μαθητή.

4. Από τις ιδιωτικές συλλογές στην ίδρυση των πρώτων εθνικών μουσείων: η εξειδίκευση των επιστημών και οι νέες κατηγορίες μουσείων

Το πέρασμα προς τον 18^ο και 19^ο αιώνα σηματοδοτείται αναμφισβήτητα από μια τομή στην αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού και στην ευρύτερη εκπαιδευτική προσέγγιση του μουσειακού φαινομένου. Γύρω στο 1750, υπό την επίδραση του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης, τα μουσεία πέραν του ότι αρχίζουν να συμβάλλουν καθοριστικά στην συνειδητοποίηση της ταυτότητας των Ευρωπαίων, στη διαφύλαξη της εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς των λαών καθώς και στην προαγωγή της γνώσης και της εκπαίδευσης (Ορφανίδη, 2006), φαίνεται επίσης να αποκτούν έναν αστικό και εθνικό χαρακτήρα ο οποίος χαρακτηρίζεται από μερική αρχικά και έπειτα ολική προσβασιμότητα (συνήθως έναντι κάποιοι αντιτίμου). Σύμφωνα μάλιστα με τον D. Horne (1992: 65), τα εθνικά μουσεία του 19ου αι. λειτουργούσαν λίγο-πολύ ως «παραγωγοί και φύλακες της εθνικής γνώσης και σοφίας ως προς την παρουσίαση της εθνικής φυσιογνωμίας και του εθνικού παρελθόντος», ενώ, ο George Hein, στο βιβλίο του *Learning in the Museum* αναφέρει ότι στις αρχές του 19ου αι. τα νεοιδρυθέντα μουσεία, αν και με περιορισμένες παροχές αναφορικά με τη προσβασιμότητα του ευρύ κοινού σε αυτά, κυρίως παρουσίαζαν τον πλούτο και την δύναμη των κυβερνήσεων. Αυτό γίνονταν εφικτό μέσω της «γνωστοποίησης των αυτοκρατορικών κατακτήσεων, της παρουσίασης των εξωτικής προελεύσεως υλικών και θησαυρών τα οποία κατέληγαν στην Ευρώπη μέσω αποικιακών επιχειρήσεων, καθώς και μέσω των περιηγητών ή μέσω δημοφιλών ανασκαφών (Hein, 1998: 3)».

Τέλος, ενδιαφέρον έχει και η άποψη του Tony Bennett ο οποίος, μελετώντας την εξέλιξη των μουσείων και το υπόβαθρο της εκθεσιακής λογικής σε σύγκριση με άλλους φορείς κοινωνικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου, όπως το περιπλανώμενο πανηγύρι και τις διεθνείς εμπορικές εκθέσεις, επισημαίνει πως τα μουσεία του 19ου αι. παρέχουν ένα είδος περιεχομένου με το οποίο ο επισκέπτης πιθανόν να προβάρει και να αφομοιώνει την λογική ακολουθία και τις δομές μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ζωής με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέα μοντέλα-πλέγματα για την καθημερινότητα της ζωής των επισκεπτών. Τα νέα αυτά πρότυπα, στην καλύτερη των περιπτώσεων, ίσως μακροχρόνια παρέχουν και το ιδανικό κίνητρο-μέσο για τον εκπολιτισμό του άξεστου και θορυβώδους κοινού προκειμένου αυτοί να αναβαθμιστούν και να ενσωματωθούν εν τέλει στο μεσοαστικό κοινό του μουσείου (Bennet, 1995).

Βρισκόμαστε στην περίοδο όπου το «άνοιγμα» και ο εκδημοκρατισμός των συλλογών των μουσείων αρχίζουν να εκλαμβάνονται ως κοινά πολιτιστικά αγαθά τα οποία πρέπει να τεθούν άμεσα στην υπηρεσία του λαού. Κάπως έτσι οδηγούμαστε και στην εμφάνιση ενός νέου πνεύματος αξιοποίησης της υλικής-εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς των λαών το οποίο βασίζεται σε μια σαφώς πιο εκπαιδευτική προσέγγιση του κοινωνικού ρόλου του μουσείου. Συγκεκριμένα, παρ' όλο που στα μουσεία αυτού του αιώνα η γνώση παρέχεται για παθητική κατανάλωση, κατά το δεύτερο μισό του 19ου αι. με την βιομηχανοποίηση και την αστικοποίηση να ακμάζει, οι κυβερνήσεις ανά τον κόσμο αρχίζουν να αναγνωρίζουν τα μουσεία ως ιδρύματα τα οποία θα μπορούσαν να εκπαιδεύσουν τις μάζες (Hein, 1998).

Πριν όμως αρχίσουμε να αναφερόμαστε στα πιο ενδεικτικά παραδείγματα πολιτιστικών οργανισμών του 19ου αι. με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, θα ήταν ωφέλιμο να εξηγήσουμε με όσο το δυνατόν πιο σύντομο και περιεκτικό τρόπο, την μετάβαση από την αναγεννησιακή επιστήμη ή «episteme» στην κλασσική και έπειτα στη σύγχρονη, σύμφωνα με τον M. Foucault. Και αυτό γιατί αφενός, η κάθε μια από αυτές τις επιστήμες-τάσεις εκπροσωπεί και αναπαριστά μια συγκεκριμένη ιδεολογία για τις σχέσεις και τους δεσμούς που συνδέουν και αναπτύσσουν τα αντικείμενα πάσης φύσεως μεταξύ τους μέσα στο χρόνο, και αφετέρου διότι η ιδεολογία αυτή αντικατοπτρίζει και τον συλλογισμό ή αλλιώς την ποιητική όπως θα λέγαμε σήμερα της εκθεσιακής πρακτικής η οποία συναντάται από τις ιδιωτικές συλλογές έως και τα μεγάλα εθνικά μουσεία του 19ου αι.. Κατά τον Foucault λοιπόν, η ύστερη αναγεννησιακή επιστήμη (από το 1550 περ. έως το 1650), η επιστήμη δηλαδή πάνω στην οποία δημιουργήθηκαν και βασίστηκαν τα «δωμάτια αξιοπερίεργων αντικειμένων» που αναφέρθηκαν προωτέρω, χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της προσομοιότητας¹⁸ και της ερμηνείας. Στην περίπτωση αυτή, η μαγεία, η μαντεία και

¹⁸ Τα είδη προσομοιότητας αναφέρονται από τον Foucault ως τα εξής: αρχικά υπήρχε η *convenientia* η οποία σχετίζεται με την συγγένεια μεταξύ των παρόμοιων αντικειμένων. Το δεύτερο είδος προσομοιότητας είναι η *aemulatio*. Η βασική διαφορά σε σχέση με το προηγούμενο είδος είναι ότι στην προκειμένη δεν είναι αναγκαία προϋπόθεση η ύπαρξη της γειννίασης μεταξύ των πραγμάτων. Αντιθέτως, αν αυτά αντανακλούν ή αντηχούν το ένα το άλλο με κάποιον άλλο τρόπο, χωρίς όμως να παρουσιάζουν κοινά στοιχεία, μπορούν να θεωρούνται αντικείμενα της ίδια κατηγορίας. Το τρίτο είδος είναι η αναλογία (*analogy*), σύμφωνα με την οποία από μια κοινή αφετηρία μπορούν να απορρέουν πολλές σχέσεις. Τέλος, η συμπάθεια (*sympathia*), η οποία εξισορροπείται από την αντιπάθεια, συνδέει τα αντικείμενα

το υπερφυσικό (*divinatio*) αποτελούσαν αναπόσπαστο μέρος της διασταύρωσης των σημείων μεταξύ των πραγμάτων (Hooper-Greenhill, 2006).

Περί το 1650, όταν δηλαδή η αναγεννησιακή επιστήμη διαδέχεται την κλασσική, τα δεδομένα αλλάζουν ριζικά. Το νέο τώρα ρεύμα της κλασσικής επιστήμης δεν βασίζεται πλέον στην ομοιότητα και πόσο μάλλον στην μαγεία. Αντιθέτως, φαίνεται πως οι μορφολογικές διαφορές μεταξύ των αντικειμένων, η σύγκριση, η ανάλυση, η κατάταξη, η ταξινόμηση και η απαρίθμηση, αποτελούν τα βασικά συστατικά για την διάκριση και ιεράρχηση τους. Η περίοδος αυτή έχει στιγματιστεί επίσης και από την προσπάθεια για την δημιουργία μιας οικουμενικής γλώσσας η οποία θα επιτρέψει την αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των αντικειμένων σύμφωνα με έναν ενιαίο και κοινό κώδικα επικοινωνίας ο οποίος θα περιλαμβάνει μια κοινή-παγκόσμια γραμματική. Φυσικό απότοκο αυτού του εγχειρήματος θα αποτελούσε και η δημιουργία μιας πολύπτυχης, ολιστικής και οργανωμένης συλλογής η οποία θα αναπαριστά την φυσική τάξη και εξέλιξη των πραγμάτων. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η Royal Society (Βασιλική Εταιρεία) που ιδρύθηκε το 1660 από μέλη μιας λέσχης επιστημονικών πειραμάτων με έδρα το Gresham College, στο Λονδίνο. Πρωτεύων στόχος της εταιρείας ήταν να εδραιωθεί ως ένα είδος εθνικού ιδρύματος ερευνών το οποίο θα προάγει την φιλοσοφία, την πειραματική μάθηση και την έρευνα. Φυσικά, αυτά θα απέφεραν καρπούς και θα τίθονταν σε εφαρμογή εφόσον κατάφεραν να δημιουργήσουν και την αντίστοιχη συλλογή η οποία μακροχρόνια θα λειτουργούσε στην ουσία ως 'πειραματόζωο' ή ως το μέσο για έναν ανώτερο σκοπό, ο οποίος δεν ήταν άλλος από τη «*δημιουργία ενός μουσείου αφιερωμένου στην παγκόσμια ιστορία της φύσης*» (Hooper-Greenhill, 2006: 145-148).

Τέλος, ακολουθεί η σύγχρονη επιστήμη (1790 με τέλη 1900 περ.) η οποία δείχνει να εξυπηρετεί τις εσωτερικές ανάγκες και φιλοδοξίες ή και σε κάποιες περιπτώσεις, τις υπαρξιακές ανησυχίες του ίδιου του ανθρώπου. Τα βιβλία πλέον ταξινόμησης παραχωρούν την θέση τους σε τρισδιάστατους χώρους οι οποίοι, χρησιμοποιώντας την αναλογία και την διαδοχή ως κριτήρια για την οικοδόμηση της γνώσης και της αλήθειας, αντικαθιστούν την μέχρι τότε προαποφασισμένη (υπερφυσική) τάξη πραγμάτων με την ισχύ και παντοδυναμία του ανθρώπου. Μέσα σε αυτές τις κοσμολογικές και επιστημολογικές λοιπόν συνθήκες, τα μουσεία του 19ου αι. επιχειρούν, ως μια πρώτη απόπειρα, αφενός, να αξιοποιήσουν για εκπαιδευτικούς σκοπούς την υλική πολιτιστική κληρονομιά και αφετέρου να μετατρέψουν το χάος σε μια συστηματοποιημένη και θετικιστική αναπαράσταση της πραγματικότητας με στόχο να διασφαλιστεί ο ορθολογικός έλεγχος της γνώσης και της αλήθειας (Νάκου, 2001: 117,120).

Η εκπαιδευτική συνεισφορά του μουσειακού θεσμού μας μεταφέρει σε αυτό το στάδιο στην Γαλλία και συγκεκριμένα στο Ανάκτορο του Λουξεμβούργου. Γεωγραφικό σημείο διόλου τυχαίο, ιδίως αν επεξεργαστεί κανείς την διατύπωση του Tony Bennett (1995) ο οποίος αναφέρει πως η βασιλική αίθουσα τέχνης είναι απλώς ένας από τους προδρόμους του σύγχρονου δημόσιου μουσείου τέχνης. Φαίνεται πως η πρώτη απόπειρα παιδευτικής αξιοποίησης του υλικού πολιτισμού παρατηρείται όταν χάρη στις συλλογές έργων τέχνης του Λουδοβίκου ΙΕ' δημιουργείται η πρώτη Πινακοθήκη, με σκοπό αφενός την εξάσκηση των γάλλων καλλιτεχνών και αφετέρου την επίδειξη της γενναιοδωρίας του μονάρχη. Η εν λόγω Πινακοθήκη άνοιξε τις

μέσω της αμοιβαίας έλξης, δηλαδή, την αποκάλυψη των κοινών στοιχείων (Hooper-Greenhill, 2006: 22-28, Μπούνια Α., 2006: 148-152).

πύλες της το 1750 ενώ έκλεισε το 1759 προκειμένου να εξασφαλιστούν διαμερίσματα για την βασιλική οικογένεια. Εν τω μεταξύ, την ίδια περίοδο είχαν ήδη εκπονηθεί μελέτες για την δημιουργία μιας μεγαλύτερης και ευρύτερης Πινακοθήκης στο Ανάκτορο του Λούβρου¹⁹. Κάπως έτσι, το 1793, με την Γαλλική Επανάσταση να έχει ευοδώσει καρπούς και έχοντας μετονομαστεί σε Museum Francais, το Λούβρο γιορτάζει, μέσω των εγκαινίων της έκθεσης έργων τέχνης (οι οποίοι πίνακες εκτέθηκαν κατά σχολές και συνοδευόντουσαν από συνοπτικά επεξηγηματικά κείμενα για τον καλλιτέχνη και το περιεχόμενο του έργου (Γκαζή, 1999), την πρώτη επέτειο από την πτώση της μοναρχίας. Επίσης, το μουσείο την ίδια περίοδο καθιερώνει την δωρεάν είσοδο ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει ένα αρκετά πρωτοποριακό παιδαγωγικό σκεπτικό το οποίο προσφέρει ξεναγήσεις και συνοπτικούς ενημερωτικούς οδηγούς σε χαμηλή τιμή πώλησης (Νικονάνου, 2012). Τέλος, στην Γαλλία ήταν όταν η ιστορική-χρονολογική ταξινόμηση των μουσειακών συλλογών αναπτύχθηκε και εδραιώθηκε, ενώ παράλληλα εγκαινιάστηκε και η βάση για το σκεπτικό χάραξης της πορείας των επισκεπτών η οποία θα ξεκινούσε από τις πρώιμες και θα κατέληγε στις μεταγενέστερες ιστορικές περιόδους (Bennett, 1995).



Εικόνα 4 Νότια άποψη του Αναγεννησιακού Λούβρου. Τον πίνακα φιλοτέχνησε ο Zeeman Nooms γύρω στα 1650 (Πηγή: https://en.wikipedia.org/wiki/Louvre_Palace).

Ένα ακόμη εξέχον παράδειγμα μουσείου το οποίο λειτουργούσε με κύριο μέλημα του τη διάθεση των συλλογών προς το ευρύ κοινό είναι το Βρετανικό Μουσείο²⁰ το οποίο αν και νομοθετήθηκε νωρίτερα από το Λούβρο επηρεάζει με πιο

¹⁹ Το Λούβρο μετατράπηκε σε μουσείο το 1792, με την ονομασία «Museum Francais», ενώ άνοιξε για το κοινό το 1793. Το 1796 μετονομάστηκε σε Musee Central des Arts και το 1803 σε Musee Napoleon (Νάκου 2001: 126).

²⁰ Το Βρετανικό Μουσείο ιδρύθηκε το 1753 ύστερα από απόφαση της Βουλής των Κοινοτήτων προκειμένου να στεγάσει, προστατέψει, να συντηρήσει και φυσικά να εκθέτει την πλειοψηφία των συλλογών που παραχωρήθηκαν από τον S. H. Sloane. Η

διακριτικό και υποτονικό τρόπο την μουσειακή έκρηξη και ιδεολογία. Έπειτα λοιπόν από την δωρεά του γιατρού, φυσιοδίφη και συλλέκτη Sir Hans Sloane στο κράτος, το μουσείο αν και φαινομενικά ανοιχτό προς το ευρύ κοινό, στην πραγματικότητα η πρόσβαση προς αυτό ήταν αρκετά έως πολύ περιορισμένη και επιλεκτική. Δεδομένου ότι επρόκειτο για ένα κρατικό ίδρυμα το οποίο απευθύνεται σε μια ευρεία μάζα ανθρώπων αποφασίστηκε ότι θα πρέπει να παρέχει και διευρυμένα οφέλη. Ωστόσο, το μουσείο, το οποίο αρχικά ήταν ανοιχτό καθημερινά εκτός Σαββάτου και Κυριακής, φαίνεται πως δημιουργούσε επιπλοκές και κωλυσιεργίες όσον αφορά την έκδοση του εισιτηρίου το οποίο θα έδινε το δικαίωμα σε κάποιον να το επισκεφθεί, καθώς σε πολλές περιπτώσεις χρειαζόντουσαν έως και τρεις μέρες για την έκδοση του. Ο κανονισμός της λειτουργίας του ήταν αρκετά αυστηρός δεδομένου ότι ούτε παιδιά επιτρεπόταν ούτε παραπάνω από πέντε άτομα σε ανά ομάδα ξενάγησης, Διαφαίνεται λοιπόν μια υποκρύπτουσα απροθυμία εκ μέρους του μουσείου να στρέψει το βλέμμα του προς το κοινό και να καλλιεργήσει το αισθητήριο και το γούστο του. Φαίνεται ξεκάθαρα πως τα συντηρητικά κατάλοιπα τα οποία καθιστούν τα μουσεία εκείνου του αιώνα αντικειμενοκεντρικά και προσηλωμένα στην φύλαξη/προστασία/συντήρηση των εκθεμάτων επικρατούν (ABT, 2012).



Εικόνα 5 Το Βρετανικό Μουσείο γύρω στα 1852 (Πηγή: <http://ukfamilyrecords.com/Blog/?p=181>).

Επόμενος σταθμός, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Αρχικά θα ήταν χρήσιμο να επισημανθεί πως υπάρχει μια σημαντική ειδοποιός διαφορά μεταξύ των Ευρωπαϊκών μουσείων και των ιδιωτικών κυρίως μουσείων που εμφανίζονται στην Αμερική τον 19^ο αι. Κατά βάση, τα μουσεία του Αμερικανικού προτύπου λειτουργούσαν στην ουσία ως πολυχώροι θεάματος και ερμηνείας, ή αλλιώς, ως πολιτιστικά κέντρα τα οποίοι επιστράτευαν κάθε μέσω, όπως μουσικές εκδηλώσεις, θεατρικές παραστάσεις, κινούμενες εικόνες, χορούς και διαλέξεις προκειμένου να

λειτουργία του συνεχίστηκε αδιάκοπα ως εθνικό μουσείο και βιβλιοθήκη έως το 1973. Ακολουθεί η μεταφορά των βιβλίων στην Βρετανική βιβλιοθήκη μόλις το 1997-8, ενώ ακολουθεί και η απόσπαση των συλλογών φυσικής ιστορίας σε ένα ξεχωριστό Μουσείο Φυσικής Ιστορίας το 1881 (Jeffrey ABT 2012:192).

προσελκύσουν και να “κερδίσουν” τους επισκέπτες τους. Εν ολίγοις, αυτό το ιδίομορφο, υπό μορφής ιδιωτικής επιχείρησης σκεπτικό επικέντρωνε το ενδιαφέρον του στην ψυχαγωγία και στην διασκέδαση του κοινού. Επίσης, τα Αμερικανικά μουσεία αναπτύχθηκαν σε άμεση συνάρτηση με εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως για παράδειγμα τα σχολεία, καλωσορίζοντας καθημερινά χιλιάδες μαθητές με τους δασκάλους τους και ως αντάλλαγμα τα μουσεία έστελναν στα σχολεία ειδικές μουσειοσκευές και προσωπικό του μουσείου στις τάξεις τους (Alexander, 1996).

Ανάμεσα στα μουσεία αυτά με παρεμφερή ιδεολογία ανήκουν και τα «dine-museums» (δηλαδή, «μουσεία των δέκα σεντ») καθώς και το Αμερικανικό Μουσείο του P. T. Barnum. Τα μουσεία αυτού του τύπου συνήθιζαν να χρησιμοποιούν φθηνά τεχνάσματα τα οποία δεν παρείχαν τίποτα παραπάνω εκτός από μια στείρα, πλαστή, επιφανειακή και προσωρινή διασκέδαση. Απ’ την άλλη, το 1786 ιδρύεται το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας στη Φιλαδέλφεια από τον Charles W. Peale²¹ ο οποίος δωρίζοντας την προσωπική του συλλογή φυσικής ιστορίας, επιδίωκε να τεθούν οι συλλογές στην υπηρεσία του κοινού ανεξαρτήτως κοινωνικού στρώματος (Γκαζή, 1999). Κατ’ ουσία, το μουσείο στόχευε να εξοικειώσει τους επισκέπτες με τους νόμους της φύσης, γεγονός το οποίο γίνονταν εφικτό μέσω του σχεδιασμού εντυπωσιακών εκθεμάτων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς και μέσα από μια σειρά ενημερωτικών και επιμορφωτικών διαλέξεων (Alexander, 1995).

Εν αντιθέσει με τα προαναφερθέντα μουσεία-ιδιωτικές επιχειρήσεις των Η.Π.Α., το Smithsonian Institution, φαίνεται να παρουσιάζει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τα μεγάλα εθνικά μουσεία της Ευρώπης. Έπειτα από τη δωρεά των συλλογών του Άγγλου James Smithson προς τις Ηνωμένες Πολιτείες («με απώτερο σκοπό την άνθιση και διάδοση της γνώσης (ABT, 2012: 198)»), το μουσείο ξεκίνησε να λειτουργεί το 1858 ως Εθνικό Μουσείο (τα πρώτα χρόνια και συγκεκριμένα, από το 1846, ο χώρος λειτουργούσε ως ερευνητικό κέντρο) της Αμερικής με κύριο στόχο την ευρεία διαφώτιση των πολιτών, ενώ σήμερα αποτελείται από δέκα διαφορετικά μουσεία τα οποία περιλαμβάνουν συνολικά πάνω από 55 εκατομμύρια είδη φυσικής ιστορίας και εθνολογίας (στις μέρες μας, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Smithsonian, τα μουσεία ανέρχονται στα έντεκα) (Alexander, 1996: 11), (<https://www.si.edu/About/History>).

²¹ Το μουσείο του Peale κάνει τα πρώτα του βήματα στο ίδιο του το σπίτι, έπειτα μεταφέρθηκε στην φιλοσοφική αίθουσα του της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Κοινότητας το 1794 και στην Ανεξάρτητη Αίθουσα, έχοντας ταυτόχρονα παραρτήματα στην Βαλτιμόρη και τη Νέα Υόρκη. Στα κτίρια αυτά, μεταξύ άλλων, ήταν τοποθετημένα είδη ζώων, πτηνών και εντόμων, τα οποία συνοδεύονταν από ρεαλιστικά σκηνικά τα οποία παρέπεμπαν στον φυσικό χώρο-περιβάλλον της κάθε περίπτωσης (Alexander E. 1996:11).



Εικόνα 6 Η είσοδος του Εθνικού Μουσείου Φυσικής Ιστορίας του Smithsonian Institution. (Πηγή: <https://www.si.edu/About/History>).

5. Από τον φιλανθρωπισμό του Basedow στον ανθρωπισμό του Pestalozzi και του Fröbel : μια παιδαγωγική προσέγγιση

Τον 18ο αι., η διδακτική αξιοποίηση των υλικής πολιτιστικής κληρονομιάς και η ιδεολογία της κατ' αίσθηση αντίληψης, όπως την είχε ορίσει ο Amos Comenius τον 17ο αι. ως μέσο για την εμπέδωση και κατανόηση του κόσμου, δείχνει να ακολουθεί μια ελαφρώς διαφορετική πορεία πλεύσης γεγονός που την κάνει να διαφέρει αρκετά. Η ανασκόπηση αυτή τη φορά της παιδαγωγικής δραστηριότητας ξεκινάει από την παιδαγωγική θεωρία του φιλανθρωπισμού που αναπτύσσεται στην Γερμανία περί το 1763 και καταλήγει στον κατεξοχήν ανθρωπισμό του Pestalozzi και του Fröbel οι οποίοι όμως φαίνεται να διατυπώνουν θεωρίες οι οποίες παρουσιάζουν ένα αρκετά αντίρροπο στοιχείο το οποίο σε καμία περίπτωση δεν περιγράφει τον ανθρωπισμό εκείνο που αναπτύχθηκε επί εποχής του Γερμανού Wolfgang Ratichius. Ας ξεκινήσουμε στο σημείο αυτό από την θεωρία των φιλανθρωπιστών και ας καταλήξουμε στις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές του Joh. Basedow.

Ο φιλανθρωπισμός, η παιδαγωγική Σχολή που ιδρύθηκε στη Γερμανία περί το 1763 θέτει ως αδιαπραγμάτευτο στόχο και αυτοσκοπό του ιδρύματος, την πραγμάτωση μερικών από τις διδακτικές αρχές του Rousseau. Κύρια όμως προτεραιότητα για τους φιλανθρωπιστές αποτελεί η καλλιέργεια του κοινού καλού κατά την διαδικασία της αγωγής και η καταπολέμηση του κακού. Πάνω σε αυτή την αρχή, στην προσπάθεια δηλαδή για την γενική ωφέλεια της ανθρωπότητας βασιζόνταν και το φιλοσοφικό σύστημα του ευσεβισμού (βλ. σελ. 6, υποσημ. 12) το οποίο παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες. Διαφέρει, όμως, ως προς την επίδραση που μπορεί να έχει η θεμελίωση της χριστιανικής πίστεως και θρησκείας στον άνθρωπο.

Ο Joh. Basedow, ιδρυτής και εκπρόσωπος της σχολής των φιλανθρωπιστών, είναι αυτός ο οποίος θεώρησε την αγωγή ως τον ακρογωνιαίο λίθο για την προετοιμασία των νέων να ζουν έναν ευτυχισμένο και φιλανθρωπικό βίο. Εν

συντομία, μπορούμε σε αυτό το στάδιο να απαριθμήσουμε τις βασικές αρχές του Basedow: α) η νεότητα πρέπει να εκπαιδευθεί φιλανθρωπικά, β) το σχολείο πρέπει να αποβλέπει στο φωτισμό της διάνοιας με τη μετάδοση πραγματικών, χρήσιμων και κοινωφελών γνώσεων, γ) η σωματική αγωγή πρέπει να θεωρείται σπουδαία, γιατί συντελεί στην ενίσχυση του πνεύματος, δ) οι αμοιβές και οι ποινές κατά το στάδιο της αγωγής θα πρέπει να διεγείρουν την παιδική φιλοτιμία και τέλος, ε) τελικός σκοπός της αγωγής πρέπει να είναι η ενάρετη ζωή, η οποία και χαρακτηρίζει την τάξη των ευγενών (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1993: 50-51)». Ο ίδιος μάλιστα, όταν απετέλεσε επικεφαλής ενός πρότυπου εκπαιδευτικού ιδρύματος στο Dessau, το οποίο ονόμασε «Philanthropin» (δηλαδή, «Φιλανθρόπιο») το 1771, έδινε αρκετή έμφαση στις γυμναστικές ασκήσεις καθώς και στο ίδιο το περιβάλλον θεωρώντας το έναν κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο με πληθώρα ερεθισμάτων και πηγές εμπνεύσεων με τα οποία ο μαθητής θα πρέπει να έρχεται σε επαφή και κατά την διάρκεια της διδασκαλίας (Reble, 2005).

Ένας ακόμη σημαντικός φιλανθρωπιστής και παιδαγωγός ο οποίος εργάστηκε για αρκετά μεγάλο διάστημα ως δάσκαλος των θρησκευτικών στο Φιλανθρόπιο του Dessau ήταν και ο Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811). Ο Salzmann, πέραν της συγγραφικής του επίδρασης όσον αφορά την πληθώρα των παιδαγωγικών τόμων των οποίων επιμελήθηκε (τα κείμενα του δημοσιεύονταν για μια τριακονταετία περίπου στο εβδομαδιαίο φύλλο «Der Bote aus Thüringen» «Ο αγγελιοφόρος της Θουριγγίας» (ο Salzmann καταγόταν από την Θουριγγία) και έκλιναν προς μια κριτική στάση του ιδίου προς όλες τις τότε υπάρχουσες διακριτές κοινωνικές τάξεις), στρέφεται στην σημαντικότητα της γνωριμίας με τη φύση (και την πατρίδα) η οποία πρέπει να βιώνεται σύμφωνα με τον παιδαγωγό ως «ερογλυφικό γράμμα του Θεού». Επίσης, υποστήριζε την χρήση εποπτικού υλικού κατά την διδασκαλία, ενώ δεν παρέλειπε να πραγματοποιεί επισκέψεις σε μουσεία ζητώντας έπειτα από τους μαθητευόμενους του να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους (Reble, 2005).

Εν συνεχεία, με τον ανθρωπισμό του Fröbel και του Pestalozzi να ανθίζει και με το παιδαγωγικό σκεπτικό να επαναπροσδιορίζει την θέση του, στο σημείο αυτό η φύση της αγωγής διαφέρει κατά πολύ σε σχέση με τον ανθρωπισμό του αναπτύχθηκε κατά τον Μεσαίωνα και επαναλήφθηκε τον 17ο και 18ο αι., ο οποίος υποστήριζε πως μόνο εφόσον ο άνθρωπος έρθει σε επαφή με την σπουδή της ελληνικής γλώσσας και την αρχαία ελληνική τέχνη θα έχει την δυνατότητα να γαλουχηθεί και να εκπαιδευθεί με ορθό τρόπο.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, ένας από τους κύριους εκπροσώπους του ρεύματος του ανθρωπισμού ο οποίος στόχευε στην γενικότερα εξυγίανση και αναβάθμιση του μορφωτικού και βιοτικού επιπέδου του λαού και του κράτους, είναι ο Ελβετός Pestalozzi. Ο παιδαγωγός, στο βιβλίο του «Abendstunde eines Einsiedlers» (Βραδινή ώρα ενός ερημίτη) πέραν των άλλων, κάνει αναφορά και στις τέσσερις παιδαγωγικές αρχές και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό του σύστημα. Πρώτη σημαντική παράμετρος λοιπόν σύμφωνα με τον Pestalozzi, αποτελεί η ισχυρή επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και διαμόρφωση του χαρακτήρα, ενώ ως δεύτερη ορίζεται η δύναμη των οικογενειακών σχέσεων οι οποίες μάλιστα σύμφωνα με τον παιδαγωγό «αποτελούν μια από τις πρωταρχικές σχέσεις της φύσεως (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1993: 51)». Τέλος εκθειάζει ως καθοριστικούς παράγοντες, τις κοινωνικές σχέσεις και την επίδραση της κρατικής εξουσίας καθώς και την συμβολή του θρησκευτικού στοιχείου. Μάλιστα, θεωρεί ως στοιχειώδη μαθήματα, την Γεωμετρία, την Αριθμητική και τέλος το γλωσσικό μάθημα, δηλαδή την

ανάγνωση. Φυσικά, επηρεασμένος από την φυσιοκρατία του Rousseau και την εμπειριοκρατία του Locke, υπήρξε θερμός υποστηρικτής της βιωματικής εμπειρίας (εποπτείας) και της αυτενέργειας (η οποία προκύπτει ως απόρροια της ηθικότητας και της αυτονομίας) και αναγνώρισε την αξία της εποπτείας ως την βάση της γνώσης και της μόρφωσης.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, δεν θα μπορούσαμε εφόσον αναφερόμαστε στο φιλοσοφικό-παιδαγωγικό σύστημα του ανθρωπισμού, να μην εστιάσουμε στην συμβολή του Fröbel (1782-1852) όσον αφορά τις παιδαγωγικές του σκέψεις σχετικά με την ενοποίηση της ζωής στην εργασία, την ίδρυση των πρώτων νηπιαγωγείων, και τέλος την θεωρία του παιγνιδιού. Βαθύτατα επηρεασμένος από την εμπειριοκρατία και την φυσιοκρατία του Rousseau και του Locke αντιστοίχως, και επηρεασμένος από τον ίδιο τον Pestalozzi καθώς και από μια σειρά άλλων ιδεαλιστών της εποχής του, το 1805 ο Fröbel αποφάσισε να επιδοθεί στις σπουδές της Αρχιτεκτονικής, ενώ λίγα χρόνια αργότερα ολοκλήρωσε και τις σπουδές του στον κλάδο των φυσικών επιστημών, οι οποίες, όπως πίστευε, «έριχναν περισσότερο φως στο εσωτερικό σκοτάδι του ανθρώπου (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1993: 57)».

Χονδρικά, στην πορεία της επαγγελματικής του ενασχόλησης, ο παιδαγωγός ανέπτυξε θεωρίες αναφορικά με την ενότητα του σύμπαντος και της ζωής, ενώ συνέβαλε και στη δημιουργία των πρώτων νηπιαγωγείων τα οποία μεριμνούν για παιδιά ηλικίας 2-4 χρόνων καθώς και για παιδιά ηλικίας 4-6 χρόνων. Παράλληλα, καταπιάστηκε με ζητήματα επιμόρφωσης των νηπιαγωγών και των δασκάλων με αποτέλεσμα να ιδρύσει και το πρώτο εκπαιδευτήριο για αυτό το σκοπό.

Τι είδους κοσμοθεωρία ήταν εκείνη που οδήγησε στον οραματισμό ενός ειδικά διαμορφωμένου περιβάλλοντος το οποίο θα αποσκοπεί στην αγωγή των παιδιών ; Θα λέγαμε πως η απάντηση βρίσκεται στην αντίληψη του Fröbel περί του συσχετισμού και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του πνεύματος του ανθρώπου και της φύσης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ίδιο, το πνεύμα (Geist) του ανθρώπου λειτουργεί ως ορμή (Trieb), ενώ η φύση (Natur) αποτελεί το απαραίτητο και αναντικατάστατο ερέθισμα. Αναγνωρίζοντας το πνεύμα την φύση ως μια οντότητα από την οποία διέπεται ο κόσμος, επισημαίνει πως οι ευεργετικές αυτές ιδιότητες των δύο στοιχείων μπορούν να ενοποιηθούν κατά το «ενεργείν» και «πράττειν» του ανθρώπου (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1993).

Κάπως έτσι, μέσα σε αυτά τα πλαίσια, εν έτη 1837 ίδρυσε στη Γερμανία και τα πρώτα νηπιαγωγεία (δύο δεκαετίες νωρίτερα είχε ιδρύσει το Γενικό Γερμανικό Εκπαιδευτήριο στο Keilhau κοντά στην πόλη Rudolstadt το οποίο πέραν της εθνικιστικής του κλίσης, έδινε μεγαλύτερη έμφαση στην σωματική αγωγή και σκληραγώγηση του σώματος μέσω των πολεμικών παιχνιδιών) το οποίο απασχολούσε τους νέους με σωματικές ασκήσεις, πολλές φορές γεωργικής και χειροτεχνικής φύσεως, με απώτερο σκοπό να ενδυναμώνει την φυσική αγωγή των παιδιών και να τα εκπαιδεύει και να τα προετοιμάζει ως προς την εκμάθηση χρήσιμων τεχνών της εποχής. Με λίγα λόγια, το εκπαιδευτικό αυτό εργαστήριο, παρείχε πολύτιμες εμπειρίες οι οποίες ενίσχυαν την συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού καθώς και την έμφυτη τάση του προς την ανεξαρτησία. Αν θα θέλαμε όμως σχηματικά να αποδώσουμε τα τρία κυριότερα στοιχεία από τα οποία θα πρέπει να αποτελείται η αγωγή του ανθρώπου, αυτά θα ήταν η ζωντανή ορμή (ή αλλιώς παραστατική ορμή) , η αυτονομία και τέλος η πίστη στην θρησκευτικότητα και στο υπερφυσικό. Σύμφωνα με τον παιδαγωγό, μόνο μέσω

της ζωντανής ορμής μπορεί κανείς να ψηλαφήσει το στίγμα του θεϊκού στοιχείου. Όσον αφορά την εργασία μάλιστα, αναφέρει πως, αυτή αποτελεί έναν τρόπο για να βιώνει ο άνθρωπος την θεικότητα που κρύβει βαθιά μέσα του και στην συνέχεια να την μετατρέπει σε δημιουργία (Reble, 2005: 350-363).

Έχεις επίσης ενδιαφέρον η μελέτη του Fröbel αναφορικά με την αποδόμηση των ηλικιακών βαθμίδων του ανθρώπου. Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, ο άνθρωπος κατά το πρώτο στάδιο ανάπτυξης της ζωής του είναι ένα θηλαστικό το οποίο απορροφά και αλληλεπιδρά με το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο φυσικά συμβάλει καθοριστικά στην διάπλαση του χαρακτήρα του. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, το περιβάλλον θα πρέπει να είναι “εξαγνισμένο” και “αποστειρωμένο” από κάθε είδους βλαπτικές και αποπροσανατολιστικές παρεμβάσεις οι οποίες ενδεχομένως να διαταράξουν την ισορροπία της ανάπτυξης του παιδιού. Ακολουθεί η παιδική ηλικία στην οποία εισέρχεται το παιδί όταν ασχολείται με την εκμάθηση της γλώσσας και κατ' επέκταση της γραφής. Τότε είναι που ξεκινάει η περίοδος της μάθησης. Κατά αυτό το στάδιο η διδασκαλία των θρησκευτικών, της φυσικής ιστορίας, της αριθμητικής, των γλωσσών, της ιστορίας καθώς και η άρτια εκγύμναση του σώματος. Τέλος, στο στάδιο της παιδικής ηλικίας εμφανίζεται και η αρχή της χρήσης του παιχνιδιού, το οποίο αποτελεί ένα μέσο έκφρασης και εξωτερίκευσης ,οικείο προς τον άνθρωπο, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Το παιχνίδι απ' την άλλη κατά τον Fröbel μπορεί να αποτελεί μια έγχρωμη (με ένα από τα επτά βασικά χρώματα) μπάλα (ball) ισχυριζόμενος πως αυτή έχει την ιδιότητα να διεγείρει και να ικανοποιεί παράλληλα την ορμή του παιδιού. Ως ένα δεύτερο υπονήφιο παιχνίδι, ορίζει την σφαίρα, ενώ, ως τρίτο τον κύβο. Αναφέρει μάλιστα, αρχικά για την σφαίρα, πως αυτή ενσαρκώνει με έναν ιδανικό τρόπο από την μία, την μορφή του σύμπαντος και την ζωή που απορρέει από αυτή και αφετέρου τον θεμελιακό νόμο του σύμπαντος της πολικότητας ανάμεσα στην ενότητα και την πολυσχιδία. Σχετικά με τις απόπειρες κατασκευής ενός ολοκληρωμένου παιχνιδιού από κύβους, αυτό μπορεί να υποδηλώνει τα εξής τρία πράγματα: πρώτον, ο κύβος καθώς και το υλικό κατασκευής του παραπέμπει στα καθημερινά-χρηστικά αντικείμενα του περιβάλλοντος ενός παιδιού, δεύτερον, την εσωτερική ενότητα και την εξωτερική ποικιλία και τρίτον, στην αντίληψη που σχετίζεται με τον περιβάλλοντα χώρο, την αίσθηση του χρόνου κ.α..

Παρ' όλα αυτά, το παιχνίδι φαίνεται να είναι, σύμφωνα με τον παιδαγωγό, μια πολυσύνθετη διαδικασία και εμπειρία κατά την οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποιοι παράγοντες (οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν τη δόμηση και την εξέλιξη της πορείας ενός παιχνιδιού). Συγκεκριμένα, το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη του στοιχείου της μίμησης, από την ανάγκη για ικανοποίηση του ενστίκτου της ενέργειας, από την ικανοποίηση των αναγκών, από την συσχέτιση του με την εξελικτική έκφραση της ζωής και των σταδίων ηλικίας, από την εξωτερίκευση της έντασης και της αποσυμπίεσης του παιδιού από την ένταση που προκαλεί το έντονο συναισθηματικό φορτίο, από την εκδήλωση των σεξουαλικών στοιχείων²²,

²² Σύμφωνα με τον Freud, η απαρχή της παιδικής σεξουαλικότητας συναντάται ήδη κατά το πρώτο έτος ζωής του ανθρώπου. Η περίοδος αυτή, αποκαλείται ως «στοματική φάση» (Orale Phase) διότι κυριαρχεί το στόμα ως ζώνη ερωτογενούς προδιάθεσης. Συνεχίζοντας, από το δεύτερο έως το πέμπτο έτος ακολουθεί η περίοδος της «πρωκτικής φάσης» (Anale Phase) την οποία ακολουθεί η λανθάνουσα περίοδος κατά την οποία απουσιάζει οποιοδήποτε στοιχείο της γενετήσιας

από την ικανοποίηση της έμφυτης τάσης για επιβολή και αυτοκυριαρχία καθώς και από την ενδόμυχη επιθυμία των παιδιών για αυτοεπιβεβαίωση.

Τέλος, τονίζεται η συμβολική, διαγνωστική και θεραπευτική ιδιότητα του παιγνιδιού. Πέραν της συμβολής του λοιπόν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω της ομαδικής εργασίας η οποία επιδιώκεται αρκετά συχνά, το παιγνίδι μπορεί να συντελέσει καθοριστικά στην διάγνωση διαφόρων ανωμαλιών καθώς και στην λύτρωση-κάθαρση της ψυχής του μικρού παιδιού ενώ η συμβολική του ιδιότητα αναφέρεται στον φυσικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να εξωτερικεύουν μέσω του παιγνιδιού, τα ένστικτα τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα και γιατί όχι και τις επιθυμίες του.

Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με την άποψη του Fröbel περί της ενσωμάτωσης της εργασίας στην σχολική ζωή. Ο ανθρωπιστής αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην εργασία στα πλαίσια πάντα του σχολικού περιβάλλοντος καθώς σύμφωνα με την θεωρία του, οι σχολικές δραστηριότητες αποτελούν αναπόσπαστο στάδιο για την μακροχρόνια ολοκλήρωση του συνόλου της προσωπικότητας ενός παιδιού. Η ολοκλήρωση αυτή, η οποία κατά την διάρκεια της εξέλιξης της καλλιέργει τα εν δυνάμει εσωτερικά στοιχεία και τις προδιαθέσεις του παιδιού, πραγματώνεται μέσω της ενεργητικότητας, της πράξεως, της εργασίας και της αυτενεργού μάθησης και δράσης.

Συνοψίζοντας, ο John Dewey (1956: 116-118), στο βιβλίο του *The Child and the Curriculum* αναφέρει χαρακτηριστικά, πως η εκπαιδευτική θεωρία του Fröbel μπορεί να συνοψισθεί σε τρία βασικά στάδια. Αρχικά, επισημαίνει πως πρωταρχικός στόχος του σχολείου είναι να εκπαιδεύει και να μυεί τα παιδιά στο αίσθημα της συνεργασίας και της αμοιβαίας αλληλεγγύης, να ενισχύει σε αυτά την συνείδηση της ανεξαρτησίας, καθώς και να τα ωθεί να αναπτύσσουν ικανότητες οι οποίες θα μετεξελιχθούν μακροχρόνια σε δημιουργικά talenta. Σε ένα δεύτερο στάδιο κάνει λόγο για την ρίζα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, η οποία πηγάζει από το ίδιο το ένστικτο και τις ψυχαναγκαστικές τάσεις και δραστηριότητες ενός παιδιού, ενώ δεν παραλείπει να αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις αναρίθμητες αυθόρμητες δραστηριότητες, στις προσπάθειες μίμησης των παιδιών, και τέλος στην ίδια τη διαδικασία διεξαγωγής ενός παιχνιδιού. Καταλήγοντας στην τρίτη και τελευταία εκπαιδευτική αρχή του Froebel, οι ατομικές τάσεις και δραστηριότητες οργανώνονται και προσανατολίζονται με βάση τη χρήση και τις εμπειρίες που σημειώνονται και σε παλαιότερα χρονικά στάδια. Αυτές είναι λοιπόν, σύμφωνα με τον Dewey, οι τρεις φιλοσοφικές αρχές του Froebel, οι οποίες μάλιστα θεωρούν το σχολείο ως τον χώρο εκείνο στον οποίο ενσαρκώνονται και εφαρμόζονται αβίαστα.

εκδήλωσης. Τότε είναι μάλιστα που αναπτύσσεται και ριζώνει το οιδιπόδειο σύμπλεγμα και το σύμπλεγμα του ευνουχισμού. Τέλος, από την εφηβική ηλικία και έπειτα ξεκινά η «φαλλική φάση» (Phalische Phase) κατά την οποία ο έφηβος ασχολείται κυρίως με θέματα που αφορούν την εξερεύνηση του αντίθετου φύλλου και την αναπαραγωγή ενώ στο σημείο αυτό ως ερωτογενή ζώνη ορίζονται τα γεννητικά όργανα (Δανάσσης- Αφεντάκης Αντ. (1993:65).

6. Οι παγκόσμιες εκθέσεις και τα μουσεία: αποδομώντας μια σχέση αλληλεξάρτησης

Από τα μέσα του 18ου και κυρίως κατά τον 19ο αιώνα, το φαινόμενο της μουσειακής έκρηξης φαίνεται να είναι άρρηκτα συνυφασμένο με τη δημιουργία των πρώτων μεγάλων παγκόσμιων εκθέσεων που διοργανώνονται σε Ευρώπη και Αμερική. Πέραν όμως αυτών, η εξειδίκευση των επιστημών, ο θετικισμός και η ανάπτυξη επιστημονικών μεθοδολογιών των επιμέρους επιστημών οδηγούν στον κατακερματισμό των μουσείων με κριτήριο τους επιστημονικούς κλάδους που το κάθε ένα από αυτά εκπροσωπεί και εξυμνεί. Ο διαχωρισμός αυτός φαίνεται να διακρίνεται κυρίως από μουσεία με γνωστικό αντικείμενο, την τέχνη, την αρχαιολογία, την φυσική ιστορία, την ιστορία, την εθνολογία (ή την ανθρωπολογία) καθώς και την τεχνολογία. Μάλιστα, τον ίδιο αιώνα τα μουσεία σε συνδυασμό με τις παροχές και τις παιδευτικές δυνατότητες που παρείχαν μέσω των βιβλιοθηκών με τις οποίες συστεγάζονταν, μετατρέπονται σε “ιερούς” χώρους μελέτης και έρευνας για τους ειδήμονες.

Έτσι, αυτή τη φορά αξίζει να σταθούμε σε δύο γεγονότα. Αρχικά, το 1880 εγκαινιάζεται στο Λούβρο μια υπηρεσία με αμιγώς εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα η οποία αποσκοπεί στην καλλιέργεια του αισθητηρίου για τη τέχνη και του γούστου των φοιτητών της σχολής Καλών Τεχνών. Πρόκειται για ένα είδος «μουσειοσχολείου» το οποίο παρέχει την δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων για την ιστορία της τέχνης, την αρχαιολογία καθώς και χρήσιμες τεχνικές συντήρησης. Παρόλα αυτά, οι προσπάθειες για αξιοποίηση της υλικής πολιτιστικής κληρονομιάς στα πλαίσια των μαθημάτων των φυσικών επιστημών δεν απουσιάζουν.

Στη Γερμανία από την άλλη, μερικές δεκαετίες νωρίτερα, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας της Φρανκφούρτης έρχεται το 1826 να χρησιμοποιήσει μουσειακό υλικό προκειμένου να διευκολύνει τους νέους να κατανοήσουν και να αποσαφηνίσουν ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τις φυσικές επιστήμες (Νικονάνου, 2012). Ομολογουμένως, για την εποχή εκείνη, η κίνηση αυτή αποτελεί καινοτόμο και γόνιμο εφελτήριο για περεταίρω εξέλιξη και ανάπτυξη στον χώρο των Μουσείων Φυσικής Ιστορίας, πόσο μάλλον αν αναλογιστεί κανείς πως τα μουσεία αυτού του τύπου, αξιοποιώντας την βιομηχανική πολιτισμική κληρονομιά, συνήθιζαν να παρουσιάζουν την επιστήμη με έναν «πλαισιακό τρόπο, εδραιωμένη και προσδιορισμένη κοινωνικά και χωροχρονικά (Κόκκοτας, Πήλιουρας, 2005: 34)».

Την ίδια περίοδο, η αρχιτεκτονική των μουσείων, ή αλλιώς, το κτιριακό τους κέλυφος, έρχεται για να προδιαθέτει αυτή τη φορά την ίδια την ψυχολογία των επισκεπτών αποκτώντας ταυτόχρονα και έναν εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Δεν λειτουργεί, δηλαδή, μόνο ως ένα μέσο διαφύλαξης των έργων τέχνης, ούτε ως μηχανή έκθεσης. Είναι ένα κριτικό εργαλείο που καθιστά τα έργα αντιληπτά και κατανοητά (Τζώρτζη, 2013). Αυτή λοιπόν η εποχή των μεγάλων μουσείων χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια των ιδρυμάτων αυτών να απεμπλακούν ριζικά από την ιερότητα των μουσείων ως ναοί κατοικίας των Μουσών και να μετατρέψουν τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους τους σε διανοητικά, κοινωνικά και χωρικά προσβάσιμους για όλο το κοινό. Τα μουσεία αυτού του αιώνα, όπως για παράδειγμα η Γλυπτοθήκη του

Μονάχου του Leo von Klenze (Glyptothek²³) και η Παλαιά Πινακοθήκη (Alte Pinakothek), μέσω της εξωτερικής τους μορφής από την μία, δηλώνουν εμμέσως πλην σαφώς και το περιεχόμενο τους²⁴ ως «σημεία του αστικού ιστού και ως τοπόσημα (Χουρμουζιάδη, 2015: 181)» και από την άλλη παρακινούν τους επισκέπτες να αλληλεπιδράσουν με το ίδιο το κτήριο, το γλυπτό διάκοσμο και τις τοιχογραφίες



Εικόνα 7 Η όψη του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου το 1900 (Πηγή: http://www.namuseum.gr/museum/pressreleases/2015/pressrelease_150-gr.html).

τους (Νικονάνου, 2012). Φυσικά, αυτή η εμμονή στη μνημειακότητα μας ταξιδεύει αρκετά χρόνια νωρίτερα, όταν το μουσείο Fridericianum²⁵ στο Kassel, σχεδιασμένο από τον αρχιτέκτονα Simon Louis du Ry ή το Prado στη Μαδρίτη από τον Juan de Villanueva, και τα δυο σε ρυθμό νεοκλασικό²⁶, σχεδιάστηκαν με απώτερο σκοπό την διαφύλαξη της ηγεμονικής κυριαρχίας των ευρωπαίων ηγετών της αριστοκρατίας.

²³ «Τα σκούρα χρώματα στους τοίχους και ο πλούσιος διάκοσμος στο πάτωμα και το ταβάνι της Γλυπτοθήκης, δεν λειτουργούσαν μόνο εξωραϊστικά αλλά και ως παιδαγωγικό σημείο αναφοράς καθώς αποτύπωναν το πνεύμα της εποχής των εκτιθέμενων αντικειμένων, και ως εκ τούτου, αποτελούσαν και το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς τους (Χουρμουζιάδη 2015: 187)».

²⁴ Ένα ελληνικό παράδειγμα το οποίο περιγράφει αυτό το σκεπτικό αποτελεί το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης το οποίο ιδρύθηκε το 1986 από τον Νικόλαο και την Ντόλυ Γουλανδρή. Η Ντόλυ Γουλανδρή είχε δηλώσει χαρακτηριστικά πως επειδή το κτήριο πρέπει να παραπέμπει τους επισκέπτες στα αντικείμενα (στην προκειμένη στα Κυκλαδικά ειδώλια τα οποία είναι κατασκευασμένα από λευκό μάρμαρο) που στεγάζει, έτσι και το εξωτερικό περίβλημα και η πρόσοψη του κτηρίου θα πρέπει να είναι εναρμονισμένη με αυτά, άρα λιτή (Χουρμουζιάδη Α. 2006: 155-156).

²⁵ Για μια αναλυτική αναφορά στο κτηριακό κέλυφος του μουσείου Fridericianum βλ. Τζώρτζη Κ., 2013: 36-37.

²⁶ Ο Νεοκλασικισμός είναι ένα πολιτιστικό κίνημα που εμφανίστηκε στα μέσα του 18ου και στις αρχές του 19ου αιώνα προκειμένου να αναβιώσει τις αρχές της

Στην Ελλάδα, τα παραδείγματα που θα μπορούσαμε να παραθέσουμε στο σημείο αυτό είναι σαφέστατα μικρότερης κλίμακας τα οποία δεν χαρακτηρίζονται από καμία επιδεικτική πολυτέλεια. Αντιθέτως, οι λιτές ιδιαιτερότητες των μορφολογικών στοιχείων που επελέγησαν για παράδειγμα κατά την κατασκευή του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, αποτυπώνουν μάλλον μια αστάθεια και μια οικονομική δυσχέρεια της τότε κρατικής οικονομίας, παρά την εσωτερική αναγκαιότητα μια εποχής η οποία έθετε ως προτεραιότητα την αναβίωση του κλασικού κάλους και ιδεώδους. Ίσως όμως και σε αυτή τη περίπτωση, οι αρχιτέκτονες²⁷ οι οποίοι αναλάμβαναν ανά διαστήματα την αποπεράτωση του Εθνικού Μουσείου το οποίο θα στέγαζε ευρήματα από ολόκληρη την Ελλάδα, να στόχευαν στην αρμονική συνύπαρξη μεταξύ του κτιριακού κελύφους και του περιεχομένου, δηλαδή των συλλογών.

Φυσικά, η τάση αυτή των εκάστοτε εξουσιών (κυρίως όσον αφορά τις δεσπόζουσες ευρωπαϊκές χώρες) να καταχράζονται και να χρησιμοποιούν προς ιδιωτικό όφελος τον πολιτιστικό πλούτο των μουσείων δεν θα μπορούσε να μην προκαλεί αλυσιδωτές επιπτώσεις. Μια τέτοια επίπτωση εκδηλώνεται μέσω της αντίδρασης της αστικής τάξης η οποία προκειμένου να ορθώσει και να αναπτερώσει το ανάστημα και το ηθικό της -καθώς αισθάνεται αποκομμένη από την αριστοκρατία- οδηγείται στην ίδρυση μουσείων με στόχο την ενδυνάμωση της εθνικής συνείδησης. Έτσι, στην Γερμανία, μετά την ίδρυση του γερμανικού κράτους το 1871, ιδρύονται τα λεγόμενα μουσεία της πατρίδας ή αλλιώς Heimatismuseen, τα οποία επιδιώκουν να λειτουργήσουν ως παραγωγοί και συνεχιστές της τοπικής παράδοσης και του αγροτικού πολιτισμού τα οποία κινδυνεύουν να εξαφανιστούν εξ αιτίας της εκβιομηχάνισης, ενώ στη Μ. Βρετανία η άνθιση των ιστορικών μουσείων γίνεται ολοένα και πιο αισθητή. Αποδεικνύεται για ακόμη μια φορά πως η πολιτισμική υπόσταση και η αναγνώριση των μουσείων διεθνώς ως ιδρύματα τα οποία μπορούν να εκπαιδεύσουν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εκάστοτε ιστορίες των διαφόρων κοινοτήτων, των περιοχών καθώς και των κρατών-εθνών μέσα στα οποία αυτά δημιουργούνται και διαμορφώνονται.

Όπως όμως αναφέρθηκε και στον πρόλογο της συγκεκριμένης ενότητας, η άνθιση που γνώρισαν τα μουσεία ανά τον κόσμο οφείλεται και πυροδοτείται από την ταυτόχρονη εμφάνιση και διοργάνωση των πρώτων διεθνών εκθέσεων. Για αυτό το λόγο μια σύντομη αναφορά στο ιστορικό των εκθέσεων αυτών κρίνεται απαραίτητη. Κυρίως γιατί ίσως μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τους συνδεδεμένους κρίκους που ενώνουν και αλληλοσυμπληρώνουν στις μέρες μας τις δυο αυτές πολιτιστικές εκφάνσεις και δημιουργίες του εκβιομηχανισμένου ανθρώπου. Συνεπώς, σε ένα πρώτο στάδιο θα γίνει μια σύντομη αναδρομή στην ιστορική πορεία των ίδιων των εκθέσεων, ενώ στην συνέχεια θα εξετάσουμε τις εκθέσεις αυτές υπό το πρίσμα του George Brown Goode, ενός από τους ανθρώπους που διαδραμάτισαν ρόλο-κλειδί

ελληνικής και ρωμαϊκής αρχαιότητας σε διάφορες μορφές τέχνης, όπως στην αρχιτεκτονική (Χουρμουζιάδη Α. 2015: 198).

²⁷ Η ολοκλήρωση του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου πέρασε από πολλές φάσεις και διήρκεσε πάνω από πενήντα χρόνια (1834-1889). Το σχέδιο βασίστηκε στις αρχιτεκτονικές επιλογές και επιλογές των Ludwig Lange και Παναγιώτη Κάλκου, ενώ την τελική μορφή της πρόσοψης την απέκτησε έπειτα από παρεμβάσεις του Ernest Ziller (Χουρμουζιάδη 2015: 198, Νάκου 2001: 128, Γκαζή Α. 1999: 44, Δουλγερίδης Μ. 2006, Κόκκου Α. 2009: 96, Γκαζή Α. 1994, Μούλιου Μ. 1994).

στην ερμηνεία της αλληλεξάρτησης μεταξύ των μουσείων και των παγκόσμιων εκθέσεων κατά το τελευταίο τρίτο του 19ου αιώνα.

Άραγε, πόσα γνωρίζουμε για τις παγκόσμιες εκθέσεις και για τον αντίκτυπο που αυτές επέφεραν στην πολιτιστική βιομηχανία και στο καπιταλιστικό σύστημα διεθνώς ; Σε κάθε περίπτωση, είτε αν γνωρίζουμε αρκετά είτε σχεδόν τίποτα, αρκεί μόνο να ανατρέξουμε στο κοντινό παρελθόν προκειμένου να αποκρυπτογραφήσουμε τους συνδετικούς αυτούς κρίκους που ενισχύουν και σφυρηλατούν την αμοιβαιότητα μεταξύ των σύγχρονων μουσείων και των ιστορικών αυτών εκθέσεων. Πριν όμως προχωρήσουμε, ας διευκρινίσουμε στο σημείο αυτό ότι με τον όρο «παγκόσμιες εκθέσεις» δεν αναφερόμαστε στις μουσειακές αλλά στις εκθέσεις διεθνούς εμβέλειας με ενημερωτικό, αφυπνιστικό και επιστημονικό χαρακτήρα, όπως σε αυτή για παράδειγμα που έλαβε χώρα στο Παρίσι το 1855 και το 1900 ή σε αυτές που πραγματοποιήθηκαν σχετικά πρόσφατα, η μια στη πόλη Ναγκόγια της Ιαπωνίας το 2005 και η άλλη στη Σαγκάη το 2010. Οι εκθέσεις αυτές, γνωστές σήμερα και ως EXPO, τείνουν να πλαισιώνονται με εκθέματα/προϊόντα πάσης φύσεως, όπως βιομηχανικής, γεωργικής και ανθρωπολογικής, τα οποία εκτίθενται στα ειδικά διαμορφωμένα περίπτερα των χωρών που συμμετέχουν σε αυτή την εξωστρεφή και πολυπολιτισμική δράση.



Εικόνα 8 Η πόλη του Παρισιού κατά την περίοδο της διεθνής έκθεσης του 1900 (Πηγή: <http://gr.depositphotos.com/11863357/stock-photo-above-of-international-exhibition-in.html>).

Ας ξεκινήσουμε λοιπόν από την πρώτη μεγάλη έκθεση, ή αλλιώς Great Exhibition (όπως αναφέρεται στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία), που οργανώθηκε στο Λονδίνο το 1851 με διευθυντή τον Henry Cole²⁸, ευρύτερα γνωστή ως Έκθεση

²⁸ Για τον Henry Cole, αυτή η πρώτη διεθνής έκθεση ήταν μόνο μια φάση του κινήματος το οποίο στόχευε αφενός, στην εξέλιξη της τέχνης και της επιστήμης και

του Crystal Palace²⁹. Η επιτυχία³⁰ αυτής της έκθεσης, την οποία ο ίδιος ο πρίγκιπας Αλβέρτος είχε χαρακτηρίσει ως ένα «αληθινά θαυμαστό κομμάτι τέχνης (Alexander, 1995: 149)», φαίνεται πως υπήρξε η κινητήριος δύναμη η οποία οδήγησε στην οργάνωση αρκετών ακόμη παρόμοιων εκθέσεων, οι οποίες έλαβαν χώρα σε μεγάλες ευρωπαϊκές πρωτεύουσες όπως στην Βιέννη, στο Παρίσι, στο Άμστερνταμ και στις Βρυξέλλες. Λίγο αργότερα φυσικά οι εκθέσεις αυτές διαδόθηκαν και στις Η.Π.Α. ως μέσο για τον εκπολιτισμό των πολιτών και την αναβάθμιση του ίδιου του έθνους μέσα από την επίδειξη, πολλές φορές, της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας. Παρά την καμπή που παρατηρείται μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στις αρχές του 1920 και στις αρχές του 1930 μια μεγαλειώδης έκθεση, η Παγκόσμια Έκθεση της Νέας Υόρκης, έρχεται να αναβιώσει την αμερικανική παράδοση των εκθέσεων. Παράλληλα, πολλά μουσεία οφείλουν την ίδρυση τους στις παγκόσμιες εκθέσεις, όπως το Victoria and Albert Museum, το Μουσείο Επιστημών στο Λονδίνο, το Εθνικό Μουσείο Τεχνών της Αφρικής και της Ωκεανίας στο Παρίσι, καθώς και το Μουσείο Επιστήμης και Βιομηχανίας στο Σικάγο. Τέλος, το Ίδρυμα Smithsonian ήταν ένα από τα μουσεία τα οποία επέκτειναν τις συλλογές του χάρη σε εκθεσιακό υλικό το οποίο είχε αρχικά σταλεί για κάποια παγκόσμια έκθεση. Μάλιστα, λόγω της συμμετοχής του Smithsonian στην έκθεση Εκατονταετηρίδα, - η οποία και «καθιέρωσε το ίδρυμα ως εθνικό μουσείο αλλά και ως εκθεσιακή υπηρεσία της κυβέρνησης των Ηνωμένων Πολιτειών (Rydell, 2012: 208)», και εξ αιτίας της εργασίας του προσωπικού του μουσείου στις μεγάλες διεθνείς εκθέσεις που πραγματοποιήθηκαν από το 1876 έως τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι οργανωτές των εκθέσεων του έστειλαν ως αντάλλαγμα επιπλέον εκθεσιακό υλικό το οποίο αύξησε κατά πολύ τις συλλογές, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί η ανάγκη για επιπρόσθετο χώρο ο οποίος θα μπορεί να στεγάσει με ασφάλεια την πληθώρα των αντικειμένων. Έτσι και έγινε, έπειτα από απόφαση του Κογκρέσου το οποίο παραχώρησε δύο καινούργια μουσεία, το Τέχνη και Βιομηχανία, το 1881, και το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας των Ηνωμένων Πολιτειών, το 1911.

αφετέρου, στην βελτίωση της βρετανικής βιομηχανίας και των διεθνών τάσεων (Alexander E. 1995: 149).

²⁹ Το Crystal Palace, δηλαδή το κτήριο το οποίο στέγασε την πρώτη μεγάλη διεθνή έκθεση στο Hyde Park του Λονδίνου, ήταν ένα οικοδόμημα από γυαλί και σίδηρο, με εμβαδόν 92.000 τ.μ. περίπου (Χουρμουζιάδη Α. 2015: 200, Alexander E. 1995: 148). Έπειτα από το πέρας της έκθεσης, το κτήριο αναδιαμορφώθηκε εκ νέου, στο προάστιο Σάιντενχαμ, όπου συνέχισε να λειτουργεί μέχρι και το 1936 όταν και καταστράφηκε εξ' αιτίας πυρκαγιάς που ξέσπασε (Giebelhausen M. 2012: 332).

³⁰ Αξίζει ενδεικτικά να αναφέρουμε πως εντός 120 ημερών η έκθεση προσέλκυσε πάνω από έξι εκατομμύρια επισκέπτες ενώ το πλεόνασμα μετά την λήξη της ξεπερνούσε τις 186.000 λίρες (Alexander E. 1996: 66).



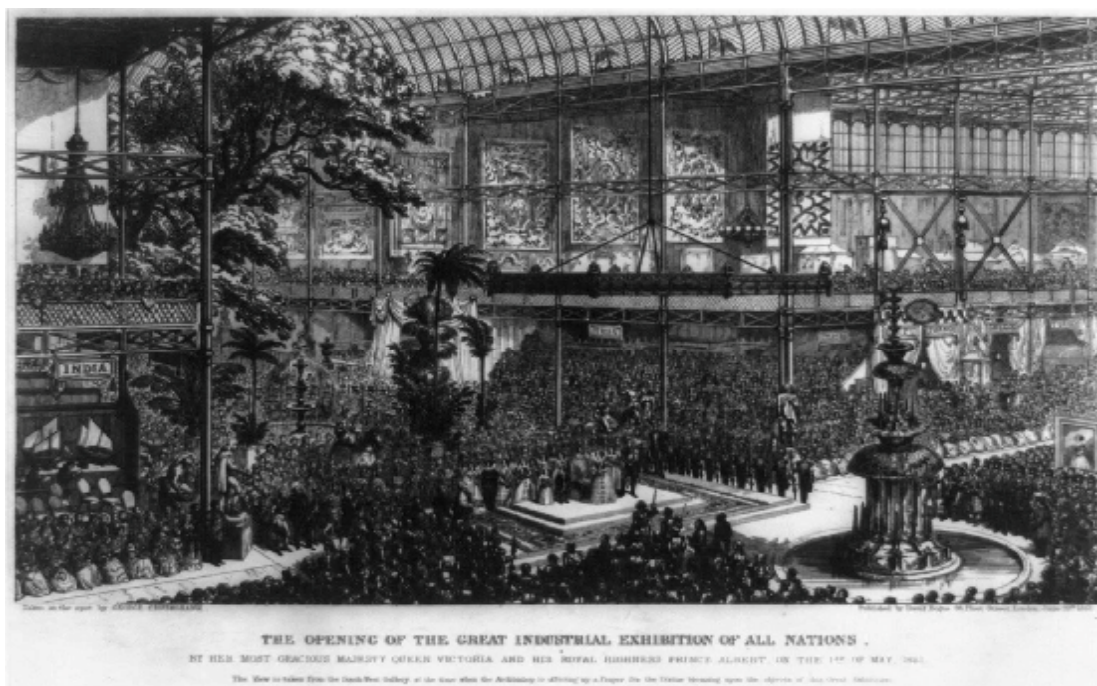
Εικόνα 9 Crystal Palace: το κτήριο από γυαλί και σίδηρο που στέγαζε την πρώτη, ιστορικά, διεθνή έκθεση στο Λονδίνο, το 1851 (Πηγή: <http://blogs.ancestry.com/circle/?p=2338>).

Ο φυσιοδίφης, ιχθυολόγος και πρώτος ιστορικός της επιστήμης στην Αμερική, G. Brown Goode, μελετάει με έναν δικό του μοναδικό τρόπο την σχέση μεταξύ των μουσείων και των διεθνών εκθέσεων. Πρόκειται για εκείνο που ο πολιτισμικός κοινωνιολόγος Tony Bennett (1995) στο σύγγραμμα του *The Birth of the Museum* όρισε ως «εκθεσιακά πλέγματα» (exhibitionary complex). Τι ήταν όμως στα αλήθεια το εκθεσιακό πλέγμα; Σύμφωνα με τον Bennett, σκοπός του εκθεσιακού πλέγματος ήταν να λειτουργήσει ως μοχλός ο οποίος:

θα οδηγήσει το κοινό να ταυτιστεί με την εξουσία, να την δει, αν όχι άμεσα, έστω έμμεσα, ως μια δύναμη η οποία ρυθμίζεται και τροφοδοτείται από τις κυρίαρχες ομάδες της κοινωνίας, για το καλό όλων: αυτή ήταν η ρητορική της εξουσίας η οποία έπαιρνε σάρκα και οστά στο εκθεσιακό πλέγμα – μιας εξουσίας η οποία εκδηλώθηκε όχι μέσω της ιδιότητας της να προκαλεί πόνο, αλλά μέσω του χαρίσματος της να οργανώνει και να επανασυντονίζει μια τάξη πραγμάτων, καθώς και να παράγει έναν χώρο για τους ανθρώπους σε συσχέτιση με αυτή την τάξη. Παράλληλα, το εκθεσιακό πλέγμα δημιουργεί μια τεχνολογία θέασης η οποία ελέγχει τους επισκέπτες, κάνοντας τους άορατους και πολλές φορές μετατρέποντας τους σε θέαμα (Bennett, 1995: 64-67).

Ο Goode, γεννημένος το 1851, δηλαδή την χρονιά την οποία στιγμάτισε η θρυλική έκθεση του Crystal Palace, είχε εργαστεί ως υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την εγκατάσταση των εκθεμάτων της έκθεσης Εκατονταετηρίδας (βλ. προηγούμενη σελίδα). Παρ' όλα αυτά, ο επιστήμονας, αναγνωρίζοντας πως τα μουσεία κινούνται κάπου ανάμεσα στην «βαρβαρότητα» και τον «πολιτισμό», σε αντίθεση με τις διεθνείς εκθέσεις οι οποίες στοχεύουν μόνο στο να προσελκύουν τους καταναλωτές, αντιλαμβάνεται τα μουσεία και ως εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία θα πρέπει να λειτουργούν ως «οχήματα της μόρφωσης των ενηλίκων (Rydel, 2012: 211)». Αν επεξεργαστεί κανείς όλες τις παραπάνω πληροφορίες ίσως οδηγηθεί στο ίδιο ερώτημα το οποίο ταλάνισε και τον Goode. Άραγε, αυτές οι διεθνείς εκθέσεις αποτελούν μονάχα έναν αθώο μηχανισμό ο οποίος είχε ως αυτοσκοπό του την ενημέρωση και την εξοικείωση των ανθρώπων με την επιστήμη και την τεχνολογία ή θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν και βαθύτερες σκοπιμότητες ;

Πράγματι, θα μπορούσε κανείς να προσδώσει πολλαπλές ερμηνείες σχετικά με την ουσιαστική μακροχρόνια χρησιμότητα των παγκόσμιων εκθέσεων. Σήμερα, λοιπόν, ερευνητές οι οποίοι προσεγγίζουν από ένα πιο σφαιρικό πρίσμα την επιρροή των εκθέσεων αυτών, δεν παραλείπουν να αναφέρονται ακόμη και σε «εξαπάτηση» του κοινού. Από την άλλη, ποιος θα μπορούσε να αποκλείσει την ιδέα ότι οι εκθέσεις αυτές λειτούργησαν ως πλέγματα προστασίας τα οποία απέτρεψαν, μεταξύ άλλων, την εκθρόνιση του καπιταλισμού ; Ό,τι και αν ισχύει όμως στην πραγματικότητα, οι παγκόσμιες εκθέσεις δεν παύουν να αποτελούν αστείρευτες πηγές περιπτώσεων οι οποίες χρήζουν ακαδημαϊκής μελέτης και έρευνας και μέσω των οποίων οι σύγχρονοι μελετητές ίσως καταφέρουν να ρίξουν λίγο φως στα σκοτεινά σημεία τα οποία συνδέονται με την εμπορική-καταναλωτική ιδιότητα που έχουν αποκτήσει τα μουσεία τα τελευταία χρόνια.



Εικόνα 10 Χαλκογραφία του George Cruikshank, 1851. Η πρώτη Παγκόσμια Έκθεση, γνωστή ως «Μεγάλη Έκθεση των Βιομηχανικών Επιτευγμάτων όλων των Εθνών», Λονδίνο 1.5.1851 (Πηγή: <https://www.facebook.com/libraryofcongress/>).

Καταλήγοντας, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα θα μπορούσαμε εύλογα να οδηγηθούμε στο εξής ερώτημα-συμπέρασμα: τελικά μοναδικός στόχος των διεθνών εκθέσεων ήταν η εξοικείωση του κοινού με την επιστήμη και τις τεχνολογικές καινοτομίες ή μήπως υπήρχε και μια βαθύτερη εξυπηρετήση η οποία συνδεόταν με αυτό που ο πολιτισμικός κοινωνιολόγος Tony Bennett ονόμασε «εκθεσιακό πλέγμα» (exhibitionary complex); Ένα πλέγμα το οποίο αξιοποιώντας την δυναμική και την διακριτική επίδραση των μουσείων και των παγκόσμιων εκθέσεων, θα προωθούσε και θα διέδιδε τις επιστημονικές εξελίξεις, ενώ παράλληλα, θα έθετε τα θεμέλια των εκκολαπτόμενων τότε εθνών-κρατών και θα ωθούσε το κοινό να ταυτιστεί με την εξουσία που απέρρεε από τη σύμπραξη αυτή. Όποια και αν είναι η πραγματικότητα, η αλήθεια είναι πως κανένα μουσείο δεν θα βίωνε την σημερινή του αίγλη αν δεν είχε ίσως προηγηθεί αυτή η αναμφισβήτητη αλληλεξάρτηση η οποία τον 19ο αιώνα τα αναβάθμισε.

Πέραν όμως της συγκέντρωσης πάσης φύσεως εκθεμάτων τα οποία μπορεί πολλές φορές (κυρίως στην Αμερική) να στοχεύουν σε μονοδιάστατους διανοητικούς ερεθισμούς, τα επιβλητικά μουσεία τα οποία κατέληξαν να ιδρυθούν εξ αιτίας των διεθνών εκθέσεων, τείνουν να προβάλλουν και να επενδύουν, είτε άθελα είτε ηθελημένα, στην έμφυτη παιδευτική τους ιδιότητα. Έτσι, τα μουσεία εφαρμοσμένων τεχνών, τα υπαίθρια, τα τεχνικά καθώς και τα τοπικά είναι μόνο κάποιες από τις νέες κατηγορίες μουσείων οι οποίες αξίζουν στο σημείο αυτό να αναφερθούν.

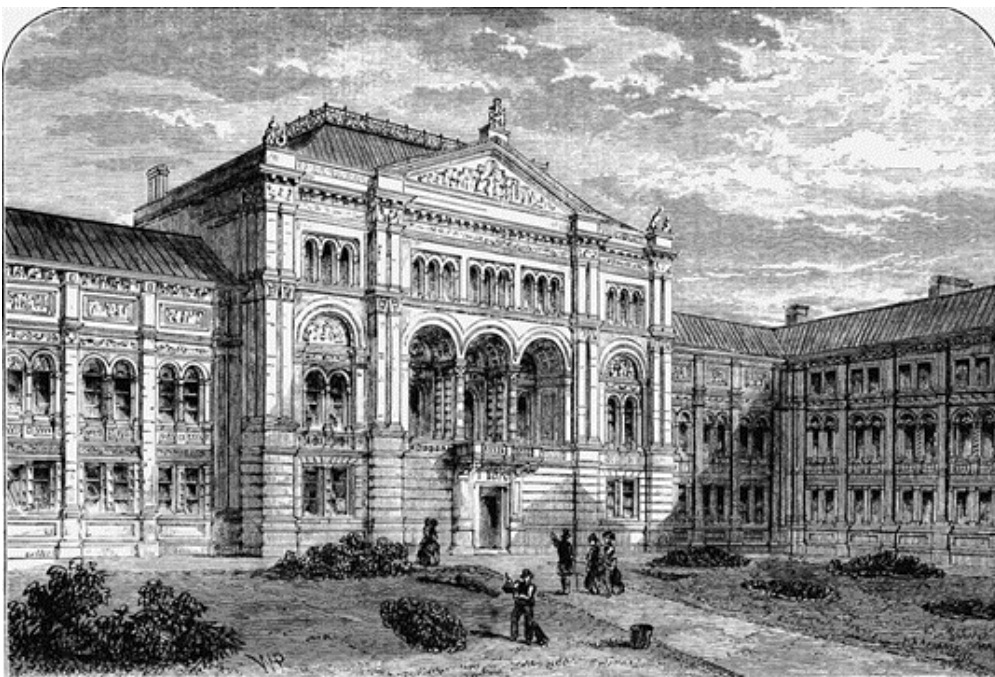
Ενώ λοιπόν το φαινόμενο της μετατροπής των ιδιωτικών συλλογών σε δημόσια περιουσία εμφανίζεται ήδη από τα τέλη του 17ου αιώνα (όπως συνέβη και με την περίπτωση του Μουσείου Ashmolean το οποίο απέκτησε ισχύ και υπόσταση χάρη στις δωρεές του John Tradescant και του Elias Ashmole), ο 18ος αιώνας είναι αυτός που συνδέεται αποκλειστικά με την εμφάνιση και την ίδρυση των πρώτων μεγάλων εθνικών μουσείων, όπως του Βρετανικού και του Λούβρου. Αντίθετα, ο 19ος αιώνας σηματοδοτείται από ένα νέο “ρεύμα” και μια εκσυγχρονισμένη πτυχή μιας επικείμενης μουσειακής έκρηξης η οποία έμελλε να συμβεί. Έτσι, εν αντιθέσει με τα εθνικά μουσεία τα οποία λειτουργούσαν ως ένας καθρέφτης της εθνικής φυσιογνωμίας και της ορθολογικής γνώσης, ή αλλιώς, ως μια τρισδιάστατη εγκυκλοπαίδεια και ως ένας μικρόκοσμος της φύσης και της τέχνης -όπως λειτουργούσαν άλλωστε και τα ντουλάπια αξιοπερίεργων αντικειμένων και το studio του Φραντσέσκο Α΄ των Μεδίκων στην Φλωρεντία κατά την περίοδο της Αναγέννησης-, τα μουσεία του 19ου αιώνα διαφοροποιούνται συχνά ως προς το εκπαιδευτικό σκεπτικό αλλά και ως προς το περιεχόμενο. Οι νέες αυτές κατηγορίες μουσείων, όπως τα μουσεία εφαρμοσμένων τεχνών με πρωτοστάτη το South Kensington Museum (ιδρύεται το 1852 ενώ, το 1899 μετονομάστηκε σε Victoria and Albert Museum), τα ανοιχτά μουσεία με ενδεικτικότερο το Skansen στη Σουηδία, τα τεχνικά όπως το Deutsches Museum του Μονάχου και τέλος, τα παιδικά (το πρώτο παιδικό μουσείο ιδρύεται το 1899 στο Brooklyn της Νέας Υόρκης βασισμένο στις αρχές του Αμερικανού φιλοσόφου και παιδαγωγού, John Dewey), έρχονται να “καλύψουν” τη μονοτονία του μουσειακού χάρτη και αυτή τη φορά να διαπαιδαγωγήσουν και να πειθαρχήσουν τη συμπεριφορά του κοινού εντός των εκθεσιακών χώρων.

To South Kensington Museum και οι εκπαιδευτικές του καινοτομίες

Αμέσως λοιπόν μετά την ολοκλήρωση της πρώτης διεθνούς έκθεσης του 1851, ιδρύεται, το 1852, το πρώτο μουσείο εφαρμοσμένων τεχνών . Το South Kensington Museum³¹ (το οποίο το 1899 μετονομάστηκε σε Victoria and Albert Museum) σημάδεψε με τρόπο καθοριστικό την ανάπτυξη της μουσειακής πολιτικής της Μ. Βρετανίας διατυπώνοντας τις αρχές των σύγχρονων μουσείων τα οποία αρχίζουν την περίοδο εκείνη (δηλαδή τον 19ο αι.) να εκλαμβάνονται πλέον ως όργανα της δημόσιας εκπαίδευσης τα οποία, συν τις άλλους, επιβάλουν εμμέσως νέους κανόνες και πρότυπα για την κίνηση και τη συμπεριφορά του κοινού εντός των εκθεσιακών χώρων. Το εν λόγω μουσείο ήταν αρχικά αφιερωμένο στην εξυπηρέτηση ενός διευρυμένου και αδιαφοροποίητου κοινού με τις ώρες λειτουργίας και την τιμή του εισιτηρίου προσαρμοσμένα με τρόπο τέτοιο ώστε να μεγιστοποιήσουν την

³¹ Το South Kensington Museum βάσισε την ιδρυτική του ιδεολογία στην χρησιμότητα του, ενώ τις φιλοσοφικές του ρίζες στις βικτωριανές τάσεις περί της εκπαιδευτικής, εθνικής και ατομικής αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού του έθνους (Susan Pearce 2002: 14-17).

προσβασιμότητα των εργατικών τάξεων (Bennett, 1995: 70-72, Alexander, 1996: 13, 65-67). Ακόμη, το μουσείο ανέπτυξε έναν νέο παιδαγωγικό συσχετισμό μεταξύ της πολιτείας και των ανθρώπων ο οποίος ενίσχυε την ενεργό συνεργασία μεταξύ των μουσείων εφαρμοσμένων τεχνών και άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και σχολών, με απώτερο σκοπό την εκπαιδευτική αξιοποίηση των εκθεμάτων από τους σπουδαστές, με στόχο τη μελέτη και τη μίμηση (Νικονάνου, 2012). Την εκπαιδευτική και πρωτοποριακή για την εποχή κατεύθυνση του μουσείου υποστηρίζει ακράδαντα και μια προσωπικότητα η οποία μάλιστα «συμμετείχε με ενεργό ρόλο σε ένα τεράστιο πείραμα-μεταρρύθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης (Hein, 1998: 4)». Αναφερόμαστε στον Henry Cole, έμπιστο σύμβουλο του πρίγκιπα Αλβέρτου και πρώτο διευθυντή του Victoria and Albert Museum. Συνοψίζοντας, η πληθώρα των εκπαιδευτικών παροχών του μουσείου όπως, οι διαλέξεις, τα σεμινάρια, οι παραστάσεις, οι ταινίες, τα φαντασμαγορικά εκθέματα³² με τα ειδικά διαμορφωμένα περιβάλλοντα, η δυνατότητα δανεισμού/πώλησης των αντικειμένων και των περισσευούμενων υλικών για καλλιτεχνικές δημιουργίες σε τοπικά σχολεία σε ειδικές τιμές, καθώς και οι δημοφιλείς εκδόσεις αποτελούν μόνο μερικά από τα στοιχεία εκείνα τα οποία μας οδηγούν ευλόγως στο να χαρακτηρίσουμε τις δραστηριότητες και το παιδαγωγικό και ψυχαγωγικό σκεπτικό του μουσείου εξαιρετικά καινοτόμο για την εποχή εκείνη (Alexander, 1995: 141-176, Alexander, 1996: 12-14, 65-67).



Εικόνα 11 Ο προαύλιος χώρος του South Kensington Museum κατά τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του (Πηγή: <http://www.british-history.ac.uk/old-new-london/vol5/pp100-117>).

³² Το 1933 εγκαινιάζεται μάλιστα και ένας ειδικά διαμορφωμένος χώρος ή αλλιώς, ένα «εργαστήρι» με συμμετοχικά εκθέματα αποκλειστικά για παιδιά (Νικονάνου 2012: 39, Χορταρέα Ε. 2002: 183).

Από το Crystal Palace στο Skansen: η περίπτωση ενός “ανοιχτού” μουσείου



Εικόνα 12 Στιγμιότυπο από εκδήλωση του Μουσείου Skansen (Πηγή: <http://www.visitstockholm.com/en/See-do/Attractions/skansen-open-air-museum/>).

Λίγα χρόνια αργότερα, στη Σουηδία αυτή τη φορά, ο Arthur Immanuel Hazelius γίνεται ο εμπνευστής του πρώτου υπαίθριου μουσείου, του Skansen³³. Η ραγδαία εξέλιξη της βιομηχανικής επανάστασης, η οποία ήταν υποθετικά ικανή να απειλήσει την ομορφιά του φυσικού περιβάλλοντος και την πλούσια πολιτιστική ποικιλομορφία της Σουηδικής ζωής, οδήγησε τον Hazelius το 1872 να αρχίσει να συλλέγει παλιά κουστούμια, έπιπλα, εργαλεία, πίνακες, καθώς και στοιχεία της άυλης πολιτισμικής κληρονομιάς, όπως μουσικές, τραγούδια και προφορικές ιστορίες και μαρτυρίες, έτσι ώστε ο πολιτισμός ο οποίος αργότερα θα παρουσιάζονταν υπό την μορφή μουσειακής έκθεσης, να μπορεί να διατηρηθεί αναλλοίωτος και ανεξίτηλος ανά τους αιώνες, να μελετηθεί, και τέλος, να κατανοηθεί. Θεωρούσε, μάλιστα, πως οι φοιτητές που καταφέρνουν να κατανοούν το παρελθόν της Σουηδίας θα μπορούν μακροπρόθεσμα να χρησιμοποιήσουν την παράδοση ως ένα σημείο εκκίνησης το οποίο θα τους προσφέρει την ευχέρεια να εκφράζουν τους εαυτούς τους και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της σουηδικής παράδοσης από μια καινούργια και ανανεωμένη ματιά, ενώ, όσον αφορά τους τεχνίτες, η γνώση του σχεδιασμού και των τεχνικών που εφαρμόζονταν στις παμπάλαιες χειροτεχνίες, θα τους έδινε την απαραίτητη έμπνευση για την κατασκευή νέων, αυθεντικών δημιουργημάτων. Ξεκίνησε να εκθέτει τα κουστούμια του αρχικά ως πλανόδιος σε συνοικίες, αργότερα σε ειδικά περίπτερα στο Drottninggatan ενώ κατέληξε να “ανοίξει” τις συλλογές του προς το ευρύ κοινό στις 24 Οκτωβρίου του 1873, στο Μουσείο Σκανδιναβικής Εθνογραφίας. Όλα αυτά όμως αποδείχτηκαν στάδια προεργασίας όταν το 1891 ιδρύεται επίσημα το Skansen αρχικά σε ένα κτήμα 28 στρεμμάτων (αργότερα επεκτάθηκε). Η ποικιλία των παραδοσιακών

³³ Σχετικά με το Skansen βλ. <http://www.skansen.se/en/kategori/english> (τελευταία επίσκεψη 10/8/2016).

κτισμάτων με ιδιαίτερα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά από διάφορα μέρη της Σουηδίας, οι αυθεντικές επιπλώσεις σε συνδυασμό με την παραδοσιακή μουσική που επικρατούσε στο εσωτερικό του κάθε ενός κτίσματος, οι παραδοσιακές φορεσιές με τις οποίες οι ξεναγοί και οι φροντιστές εργάζονταν καθημερινά, αποδεικνύουν εμπράκτως πως το σκεπτικό του Hazelius συνδύαζε την εκπαίδευση με την ψυχαγωγία (Alexander, 1995: 239-276).



Εικόνα 13 Φωτογραφία από το open-air museum του Skansen με θέμα την ενδυμασία στη Σουηδία κατά τον 14ο αι. (Πηγή: <https://openairpursuit.com/2015/02/24/skansen-stockholm-sweden-2/>).

To Deutsches Museum και ο Oskar Von Miller

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μια ακόμη από τις κατηγορίες μουσείων η οποία εμφανίστηκε ως απόρροια των διεθνών εκθέσεων στις αρχές του 20ου αιώνα ήταν και τα τεχνικά μουσεία. Το πιο αξιόλογο και ενδεικτικό παράδειγμα τεχνικού μουσείου το οποίο αξίζει να μνημονεύσουμε στο σημείο αυτό, είναι το Deutsches Museum³⁴ του Μονάχου. Το εν λόγω μουσείο, βαθιά επηρεασμένο από το κίνημα του «σχολείου της εργασίας» (θα γίνει αναφορά στην αμέσως επόμενη ενότητα) και από έναν από τους βασικούς εκπροσώπους και εμπνευστές της κίνησης αυτής, τον G. Kerschensteiner, καθώς και από τις απόψεις περί ολόπλευρης μόρφωσης του Pestalozzi, ιδρύεται και διαμορφώνει τον μουσειακό του “χαρακτήρα”. Σε γενικές γραμμές, τα τεχνικά μουσεία στόχευαν στη “συμφιλίωση” των ανθρώπων με την επιστήμη και την τεχνολογία μέσα από μια πιο διασκεδαστική και βιωματική προσέγγιση η οποία σε καμία περίπτωση δεν εκλάμβανε τα εκθέματα ως “ιερά” αντικείμενα τα οποία μπορούν να εξυμνηθούν μόνο μέσω της παρατήρησης και του θαυμασμού. Κάπως έτσι, σε παρόμοιο συλλογισμό κινείται και ο εμπνευστής του

³⁴ Το Deutsches Museum επηρεάστηκε επίσης και από το σωματείο Urania Berlin το οποίο προϋπήρχε της ίδρυσης του μουσείου αλλά τελικά δεν κατάφερε να ευοδώσει καρπούς εξ αιτίας της έλλειψης χρηματοδότησης. Το σωματείο ήταν στελεχωμένο από ανθρώπους οι οποίοι επιθυμούσαν την διάδοση της γνώσης των φυσικών επιστημών. Προκειμένου να επιτευχθεί λοιπόν αυτός ο στόχος, είχαν περισυλλέξει 88 διαδραστικά εκθέματα και είχαν δημιουργήσει ένα επιστημονικό θέατρο με την ονομασία Theatrum Mundi (θέατρο του κόσμου) τα οποία απευθύνονταν στο ευρύ κοινό με σκοπό την επιμόρφωση τους (Νικονάνου 2012: 40).

Deutsches Museum, ο Oskar Von Miller (1855-1934), ο οποίος όταν το 1903 παρουσίασε την ιδέα της ανέγερσης ενός μουσείου με τέτοια θεματική, περιεχόμενο και όραμα, το σχέδιο του επιδοκιμάστηκε και υποστηρίχθηκε με ενθουσιασμό. Αρχικά το μουσείο στεγάστηκε για αρκετά χρόνια σε ένα παλαιό κτήριο του Εθνικού Μουσείου της Βαυαρίας, ενώ το 1911, η πόλη παραχώρησε ένα νησί το οποίο έως τότε λειτουργούσε ως χωματερή άνθρακα, πλησίον του ποταμού Isar. Η κατασκευή του μουσείου ολοκληρώθηκε το 1913, ενώ τα 250.000 εκθέματα τα οποία βρίσκονταν υπό την κατοχή του, κατέληξαν να εκτεθούν προς το κοινό στις 6 Μαΐου του 1925.

Έτσι λοιπόν, επηρεασμένος από τις βασικές αρχές έκθεσης και παρουσίασης που εφαρμόστηκαν σε μια σειρά άλλων μουσείων, όπως το South Kensington και το Conservatoire des Arts et des Métiers, ο Miller συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού πολυχώρου ο οποίος κατέληξε να παρέχει μια ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων. Ως αφετηρία αυτού του πρωτοποριακού σκεπτικού υπήρχαν τα διαδραστικά εκθέματα [hands-on exhibits (θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε αυτά σε παρακάτω ενότητα)], μέσω των οποίων οι επισκέπτες μπορούσαν να αλληλεπιδρούν και να παρεμβαίνουν ενεργητικά στην συνέχεια της εκθεσιακής πορείας], ενώ η ιδέα έφτανε στην ολοκλήρωση της μέσω της ύπαρξης του πλανητάριου, του εργαστηρίου αλχημείας και του σπουδαστηρίου του Γαλιλαίου, ενός αμφιθεάτρου, (με δυνατότητα φιλοξενίας δύο χιλιάδων ατόμων) καθώς και μέσω της ύπαρξης θόλων οι οποίες παρείχαν στο κοινό την δυνατότητα παρακολούθησης διοραμάτων. Επίσης, η πολιτική του μουσείου, αν και διατήρησε την καθιερωμένη χρονολογική διάταξη των εκθεμάτων με ιστορικό ενδιαφέρον, δεν παρέλειπε να πλαισιώνει την παρουσίαση των εκθεμάτων με εξελεγμένα τεχνολογικά μέσα τα οποία θα ήταν ικανά να αναδείξουν την εφαρμογή των νόμων της φύσης στην σύγχρονη ζωή και καθημερινότητα (Alexander, 1996). Όλα τα παραπάνω στοιχεία δεν θα μπορούσαν φυσικά να μην μας οδηγήσουν στην εξής εύλογη διαπίστωση: είναι πράγματι προφανές ότι το Deutsches Museum αποτέλεσε ένα πρωτόπορο εκπαιδευτικό ίδρυμα το οποίο είχε ως στόχο αφενός, να εκπαιδεύσει τις μάζες, οι οποίες δεν είχαν ούτε τις στοιχειώδεις γνώσεις γύρω από τις θεματικές της τεχνολογίας, της φυσικής και της χημείας, καθώς και να λειτουργεί ως ένα «εργαστήριο», ή αλλιώς ως ένα επικουρικό πρόγραμμα της άτυπης εκπαίδευσης το οποίο όμως θα καταφέρνει να καλλιεργεί και να ενεργοποιεί περισσότερα ερεθίσματα από όσα ένα οριοθετημένο σχολικό εγχειρίδιο (Alexander, 1995: 341-375).

Η απόπειρα να σκιαγραφήσουμε σε αυτή την ενότητα τον αντίκτυπο που είχαν οι διεθνείς εκθέσεις στα μουσεία του 19ου αιώνα θα μπορούσε να μας οδηγήσει σε κάποια συμπεράσματα. Πράγματι, λοιπόν, οι διεθνείς εκθέσεις επηρέασαν σε τεράστιο βαθμό την ίδια τη δημιουργία και τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την εικόνα των σύγχρονων μουσείων καθώς και την εσωτερική τους λειτουργία. Παρ' όλα αυτά, τα νεοϊδρυθέντα μουσεία του 19ου αιώνα δείχνουν να είναι σαφώς ανεξάρτητα, και από ιδεολογικής απόψεως και από παιδαγωγικής. Προσπαθούν να παρουσιάζουν μια πλαισιωμένη και αυθεντική εικόνα της γνώσης, προσφέροντας με άλλα λόγια μια «οπτική παιδεία (Ατζουλάτου-Ρετσίνα, 2005: 204)» η οποία παρουσιάζεται υπό μορφή γραμμικής-χρονολογικής εξέλιξης. Είναι γεγονός ότι όλα τα επιβλητικά και εθνικά μουσεία που εμφανίστηκαν τον αιώνα αυτό στρέφονται αργά ή γρήγορα στην μορφωτική τους ιδιότητα –σύμφωνα και με την Βαϊνά Μαρία κύριος ρόλος του μουσείου ήταν και πρέπει να είναι ο «διαφωτιστικός (Βαϊνά 1997: 145)» - έτσι ώστε να εξανθρωπίζουν και να εκπολιτίζουν τις μάζες, να καλλιεργούν το αισθητικό κριτήριο, να εκσυγχρονίσουν τις ίδιες τις υποδομές του βιοτικού επιπέδου και της κουλτούρας των πολιτών, καθώς και να δημιουργούν ουδέτερες

ζώνες στις οποίες θα μπορούν να συνυπάρχουν πολίτες από όλα τα κοινωνικά στρώματα εξαλείφοντας έτσι σταδιακά στοιχεία κάθε είδους παρωχημένων και ρατσιστικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων. Πρόκειται για την έννοια του έθνους και της ταυτότητας η οποία αναπτύσσεται ταυτόχρονα με το αίσθημα του πατριωτισμού και την εθνικής κληρονομιάς. Μάλιστα τον 19ο αιώνα και κυρίως τον 20ο η ταξινόμηση των μουσείων με βάση τους επιστημονικούς κλάδους και τα γνωστικά πεδία που διδάσκονται στα σχολεία, ή όπως αναφέρει και ο Γιώργος Δάλκος (2000: 38), αυτό το «μουσειακό curriculum» που δημιουργείται την περίοδο εκείνη επιφέρει νέου είδους αλλαγές στην έως τότε συνεργασία μεταξύ των μουσείων και των σχολείων³⁵.



Εικόνα 14 Το Deutsches Museum του Μονάχου σήμερα (Πηγή: <http://www.muenchen.de/int/en/sights/museums/deutsches-museum.html>).

³⁵ Σύμφωνα με τον Hein, τα σχολεία κατά τα τέλη του 19ου αιώνα ανέπτυξαν ένα σύστημα αξιολόγησης, ή αλλιώς, ένα σύστημα μέτρησης (το οποίο αποτελούνταν από διαγωνίσματα, επιθεωρητές και δημόσιες συζητήσεις με θέμα τον ρόλο του σχολείου και τον τρόπο λειτουργίας του) το οποίο εξέταζε και εκτιμούσε εκ νέου κάθε φορά την επίδραση των σχολικών μαθημάτων στους μαθητές με αποτέλεσμα ανά διαστήματα να αναδιαμορφώνεται και να ανασυγκροτείται όποτε αυτό κρίνονταν αναγκαίο. Σε αντίθεση με τα σχολεία, τα μουσεία, λειτουργώντας και αυτά ως δημόσια ιδρύματα, δεν καθιέρωσαν παρόμοιες προσεγγίσεις για να αξιολογούν τον αντίκτυπο που έχουν στους “πελάτες” τους. Εθεωρείτο δεδομένο ότι οι άνθρωποι θα μαθαίνουν, θα διαφωτίζονται και θα ψυχαγωγούνται από τις επισκέψεις τους στο μουσείο χωρίς καμία αναφορά στο μορφωτικό τους επίπεδο και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους (Hein 1998: 4-5).

Κεφάλαιο δεύτερο. Ο 20^{ος} αιώνας και η εμφάνιση της μουσειοπαιδαγωγικής: το γνωστικό υπόβαθρο, τα κινήματα και οι προσωπικότητες

Ενώ λοιπόν κατά τον 19ο αιώνα τα μουσεία αρχίζουν να αναγνωρίζονται ως μορφωτικά ιδρύματα και ως φορείς παιδείας και καλλιέργειας τα οποία πρέπει να εκπαιδεύουν τις μάζες, στον 20ο αιώνα το κέντρο βάρους μετατοπίζεται σε βαθύτερες και πιο εσωτερικές λειτουργίες οι οποίες αφορούν την ευρύτερη αξιοποίηση τους και από άλλους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς. Φαίνεται πως, η έως τότε ιδιότητα των μουσείων, η οποία τα καθιστούσε κατά κύριο λόγο φερέφωνα της μίας και μοναδικής αλήθειας (η οποία απέρρευε από τα ίδια τα αντικείμενα, ως υλικά τεκμήρια ενός αναμφισβήτητου και κυρίαρχου πολλές φορές παρελθόντος) και ως συνεχιστές ενός εκκολαπτόμενου πατριωτισμού ο οποίος αναδυόταν τον αιώνα εκείνο ως εσωτερική και αναπόφευκτη ανάγκη, παύει να αρκεί. Η παγίωση της σχέσης μουσείου-σχολείου, η ίδρυση μουσείων και συλλογών με εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς και κάποιες νέες κατηγορίες μουσείων οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα πολλαπλών ριζοσπαστικών αναζητήσεων και αμφισβητήσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία φέρουν τα μουσεία τον 20ο αιώνα.

Με την έννοια της μάθησης και της εκπαίδευσης να διαφοροποιούνται και την εμπειρία να αρχίζει να πρωτοστατεί ξανά ως βασική παράμετρος για την απόκτηση της γνώσης, εμφανίζονται και τα κινήματα καθώς και προσωπικότητες εκείνες οι οποίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη της μουσειοπαιδαγωγικής.

1. Το «Σχολείο της Εργασίας» και η χειρωνακτική εργασία

Ας ξεκινήσουμε λοιπόν από το κίνημα του «σχολείου της εργασίας» το οποίο επηρέασε καθοριστικά –αν όχι ολοκληρωτικά- το παιδαγωγικό σκεπτικό πολλών μουσείων αυτού του αιώνα. Η σημασία της χειρωνακτικής εργασίας της οποίας υπήρξαν θερμοί υποστηρικτές ο Fröbel και ο Pestalozzi (βλ. τέταρτη ενότητα), δείχνει να αναγεννάτε αυτή τη φορά υπό νέα πλαίσια και με πρωτεργάτη τον G. Kerschensteiner. Είτε προσεγγίσουμε το σχολείο της εργασίας από την σκοπιά εκείνη η οποία αφορά την αρχή της πνευματικής καλλιέργειας, είτε περισσότερο από την πτυχή εκείνη της γενικής μόρφωσης του ανθρώπου ή ακόμη, εκείνη της επαγγελματικής προετοιμασίας του νεαρού παιδιού η οποία ενέχει στοιχεία οικονομικής χρησιμότητας, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραβλέψουμε την αλλαγή που επέφερε στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσειακών συλλογών. Η ιδέα των σχολικών εργαστηρίων, των σχολικών κήπων και άλλων παρόμοιων θεσμών όπως ο «Σύλλογος για την οικιακή επαγγελματική επιμέλεια» που ιδρύθηκε στο Βερολίνο το 1876, η «Γερμανική επιτροπή μαθημάτων ετοιμότητας χειρωνακτικής εργασίας και οικιακής επιμέλειας» το 1881, η «Γερμανική ένωση εργασίας νέων» και τέλος, ο «Γερμανικός σύλλογος για αγωγή με εργασία» είναι μόνο μερικές από τις δράσεις εκείνες οι οποίες ενίσχυσαν την κίνηση αυτή ενάντια

στην μονοδιάστατη εκπαίδευση. Επίσης, οι απόψεις του John Dewey και οι αρχές τις προοδευτικής εκπαίδευσης (θα γίνει εκτενή αναφορά σε παρακάτω ενότητα) που αναπτύσσει ο παιδαγωγός στην Αμερική προωθούν το μήνυμα-μοντέλο της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης του πνευματικού με το χειρωνακτικό στοιχείο της εργασίας. Έτσι, υπό αυτόν τον επαναπροσδιορισμό, τα μουσεία ορίζονται ως κατάλληλοι εξωσχολικοί χώροι μάθησης οι οποίοι μπορούν να παρέχουν μια πιο απτή και αυθεντική αίσθηση της εποπτικής αντίληψης του κόσμου (Reble, 2005: 459-468), Νικονάνου, 2005: 41-42, Μπούνια, Νικονάνου, 2008: 66-95).

Πριν όμως αναφερθούμε και σε άλλους είδους κινήματα τα οποία εκλαμβάνονται τα μουσεία ως χώρους στους οποίους κανείς μπορεί να διαμορφώσει νοήματα και να βιώσει εμπειρίες, θα ήταν συνετό να αναφέρουμε μια ακόμη κατηγορία μουσείων η οποία σύμφωνα με την Hooper-Greenhill αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα μουσείου το οποίο δίνει έμφαση στην εκπαιδευτική του ιδιότητα. Το Μουσείο Τέχνης στο Manchester της Μ. Βρετανίας λοιπόν, ιδρύεται το 1884, με σκοπό να εκπαιδεύει και να εκπολιτίζει τις μάζες (και κυρίως τις εργατικές τάξεις). Χρησιμοποιώντας, μάλιστα, ποικιλία διαδραστικών εκθεμάτων (hands-on), αποσκοπεί στην καλλιέργεια του γούστου και των αισθητικών κριτηρίων των επισκεπτών (Νικονάνου 2012).

Εκτός από το «σχολείο της εργασίας» στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εμφανίζονται και άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες υποστηρίζουν και αυτές την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσειακών συλλογών. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τα μουσεία τέχνης, το «κίνημα της νεολαίας» καθώς και η «κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής» δείχνει να επηρεάζει με τη σειρά της την υπόσταση της μουσειοπαιδαγωγικής.

2. Το «κίνημα της νεολαίας» και οι επιπτώσεις στη ζωή και το σχολείο

Στην προσπάθεια να περιγράψουμε περί τίνος πρόκειται όταν αναφερόμαστε στο «κίνημα της νεολαίας» χρειάζεται μόνο να ανατρέξουμε στην σχολική απολυταρχία και στην ευρύτερη καταναγκαστική πειθαρχία η οποία είχε καταστείλει οποιαδήποτε μορφή καλλιτεχνικής άνθισης. Μεταφερόμαστε λοιπόν στη Γερμανία του 1896, έτος το οποίο ορίζεται και ως το πραγματικό γενέθλιο έτος του κινήματος. Στην γέννηση αυτή επιδρά η νέα αίσθηση ζωής καθώς και η σχέση ανάμεσα στην παλιά και την νέα γενιά. Η νέα γενιά αμύνεται ενάντια σε κάθε είδος αλλοτρίωσης της ζωής, τάσσεται ενάντια στον πολιτισμό της γνώσης και της χειραγώγησης, ενάντια στην χρήση των ανθρώπων για χάρη οργανώσεων και συμφερόντων. Κατ' επέκταση, τάσσεται ενάντια στο αυταρχικό σχολείο, τα οποία θεωρούνται πλέον ως ιδρύματα υποδούλωσης που στοχεύουν στην μεταμόρφωση των αυτοδύναμων νέων σε μαζικά εμπορεύματα για την εξυπηρέτηση των σκοπών του κράτους. Αντιθέτως, μάχονται υπέρ της λαϊκής παράδοσης και μόρφωσης, της διαπαιδαγώγησης του λαού μέσα από την άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον καθώς και υπέρ της ατομικής χαλάρωσης, η οποία θα οδηγήσει σε νέες μορφές μάθησης μέσα από τις ημερήσιες εκδρομές και την νεανική ξεγνοιασιά. Έτσι, η δημιουργική ατομική δραστηριότητα τίθεται στο σημείο αυτό σε προτεραιότητα έναντι της παθητικότητας και της αδρανοποίησης του μαθητευόμενου (Reble, 2005: 431-441, 446-447, Τσιρίμπα., Κωνσταντοπούλου, 1964: 142-148).

3. Η «κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής», ο A. Lichtwark και η μουσειοπαιδαγωγική

Από την άλλη, η «κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής» αποτελεί μια ακόμη παιδαγωγική αντίδραση η οποία διαπλέκεται με το κίνημα της νεολαίας. Η ενασχόληση με την υψηλή τέχνη και η άμεση επαφή με τα αυθεντικά έργα τέχνης θεωρήθηκαν απαραίτητα προκειμένου τα άτομα να μπορούν να διαμορφώνουν χαρακτήρα με νόημα, ευαισθησία και ερεθίσματα. Η καλλιέργεια της καλλιτεχνικής αίσθησης αναλαμβάνει αυτή τη φορά την ηγετική θέση αφήνοντας στο παρελθόν την μηχανική παραγωγή του 19ου αι.. Φυσικά, δεν θα μπορούσαν τα μουσεία να μην θεωρηθούν ως οι ιδανικοί χώροι οι οποίοι θα μπορούν να εμψυχήσουν, χωρίς κανένα εμπόδιο και χωρίς καμία καθυστέρηση, τις αξίες αυτές. Επίσης, το κίνημα αυτό τονίζει την σημασία του παιδικού ιχνογραφήματος, πρωτοπόρος του οποίου υπήρξε ο A. Lichtwark³⁶ (1852-1914), και την αισθητική αξία των ξεχωριστών και μοναδικών παιδικών δημιουργημάτων (Βαϊνά, 1997). Μάλιστα, ο Lichtwark, όντας βαθιά επηρεασμένος από τις ιδέες του John Ruskin (αυτός, μεταξύ άλλων, έθεσε επίσης μέσω της κίνησης «Arts and Crafts» και μέσα από την εργασία του στο South Kensington Museum, τις βάσεις της μουσειοπαιδαγωγικής στη Μ. Βρετανία, ενώ συνέβαλε και στην εδραίωση της σχέσης των μουσείων με τα σχολεία) αποτελεί μια από τις εξέχουσες εκείνες προσωπικότητες οι οποίες καταπιάστηκαν με τον τομέα της εκπαίδευσης και κατέληξαν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τα θεμέλια της μουσειοπαιδαγωγικής. Και αυτό γιατί ήταν εκείνος ο οποίος διατύπωσε, όντας διευθυντής του Μουσείου Τέχνης στο Αμβούργο, τα πρώτα κείμενα-πηγές της μουσειοπαιδαγωγικής βασισμένα σε καταγραφές από τις εμπειρίες των επισκεπτών ενώ παρατηρούν-εξετάζουν τα έργα τέχνης.

Η «κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής» επικρατεί και διεισδύει σε κάθε είδους διάλεξη και σεμινάριο τα οποία είτε θα αφορούν τη νέα προσέγγιση στον χώρο της εκπαίδευσης είτε την αντιμετώπιση της ίδιας της διαπαιδαγώγησης-ανατροφής του παιδιού. Πολυάριθμες συζητήσεις, ψυχολογικές-παιδαγωγικές-καλλιτεχνικές έρευνες καταφέρνουν αφενός να στρέψουν το κέντρο βάρους στην δημιουργικότητα και όχι στην απλή αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και αφετέρου να επινοήσουν διάφορες μεθόδους ερμηνευτικής προσέγγισης των έργων τέχνης ανάλογα με τις διαφορετικές βαθμίδες της παιδικής ηλικίας.

4. Ο Dewey, το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης και τα παιδικά μουσεία

Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης και ο βασικός του εκπρόσωπος, ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός, John Dewey, υπήρξαν ένα από τα ορόσημα

³⁶ Μάλιστα, το 1903, ο Lichtwark υπήρξε η αφορμή για την διοργάνωση μιας ημερίδας με θέμα «Τα μουσεία ως χώροι μόρφωσης του λαού». Απόρροια της ημερίδας υπήρξε η αναγνώριση των μουσείων ως «μορφωτικά ιδρύματα στα οποία πρέπει να έχουν πρόσβαση όλοι, σε αντίθεση με το πανεπιστήμιο το οποίο απευθύνεται μόνο στους ήδη μορφωμένους» (Νικονάνου 2012: 44).

εκείνα που επηρέασαν βαθιά την διαμόρφωση και τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις της μουσειοπαιδαγωγικής. Συνθήματα όπως το learning by doing (μαθαίνοντας πράττοντας) ή learning by inquiry (μαθαίνω ερευνώντας) αποτελούν τη βασική αρχή του συλλογισμού του Dewey, ο οποίος με τη σειρά του αναδιαμορφώνει εκ νέου το παιδαγωγικό σκεπτικό το οποίο συνδέεται με το ρόλο του σχολείου και την σημασία του περιβάλλοντος, των αντικειμένων και της σημασίας της εμπειρίας στην διαδικασία της μάθησης.

Πριν όμως επικεντρωθούμε στο σκεπτικό του Dewey το οποίο πλαισίωσε την έκφραση του «learning by doing», θα ήταν χρήσιμο να κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στους σταθμούς-προδρόμους του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης οι οποίοι συνέβαλαν ταυτόχρονα και στη γένεση του Νέου Σχολείου. Το ταξίδι αυτό αρχίζει από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και συγκεκριμένα από το Waretown του Wisconsin, όπου και ιδρύεται το πρώτο νηπιαγωγείο, από την Schurz, μια γερμανίδα η οποία μετανάστευσε στις Η.Π.Α. το 1852. Μερικές δεκαετίες αργότερα, ιδρύεται το 1873, στην πόλη St. Louis το πρώτο νηπιαγωγείο το οποίο ήταν ενταγμένο στο εκπαιδευτικό-σχολικό σύστημα από τον εκκλησιαστικό έφορο, William T. Harris. Το κίνημα όμως της προοδευτικής εκπαίδευσης φτάνει στο απόγειο του έπειτα από την εμφάνιση μια σειράς καινοτόμων για την εποχή σχολείων, όπως το Francis W. Parker School στο Chicago, το Fairhope School με πρωτοστάτη την Marietta Johnson, το Play School (σχολείο παιγνιδιού) της Caroline Pratt καθώς και το Children's School (σχολείο των παιδιών) από την Margaret Naumburg. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ως γεγονός και η ίδρυση της Ε.Π.Ε., (Εταιρίας Προοδευτικής Εκπαίδευσης) στις 4 Απρίλη του 1919, η οποία με “όπλο” το ένθετο περιοδικό, το πλήθος των εκδηλώσεων της καθώς και την συνεργασία της με το Σύνδεσμο Νέας Εκπαίδευσης (Σ.Ν.Ε.) στόχευε αφενός, στην αμοιβαία συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ Αμερικής και Ευρώπης σε ό,τι αφορά τα διάφορα παιδαγωγικά θέματα που προέκυπταν, και αφετέρου, στη διάδοση και την προώθηση του διαλόγου υπό την επίδραση του προοδευτικού κινήματος και του Νέου Σχολείου. Όλα τα προαναφερθέντα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία εμφανίζονται στην Αμερική τον 20ο αιώνα, θα μπορούσαμε να πούμε πως λειτουργούν και θεσμοθετούνται υπό έναν κοινό κώδικα. Ο κώδικας αυτός αποκρυπτογραφείται και επικοινωνείται μέσα από την προσπάθεια τους να προβάλλουν την αναγκαιότητα μιας νέας φιλελεύθερης αγωγής η οποία μεταβάλλει το σχολείο από χώρο «τυπικής εκγύμνασης, πειθαναγκασμού και διανοητικών γυμνασμάτων, σε ζωτικό χώρο της παιδικής εξέλιξης (Röhrs, 1990: 11)».

Ως γνωστόν, το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης (progressive education) είναι στενά συνδεδεμένο με την ανθρώπινη φιγούρα του John Dewey. Αν και ο ίδιος αρνείται να χαρακτηρίζεται ως ο εκπρόσωπος αυτού του ιδεαλισμού -καθώς θεωρούσε τον συνταγματάρχη F. W. Parker βασικό εμπνευστή του κινήματος-, δεν παύει να έχει επηρεάσει περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον την εξέλιξη του. Ο φιλόσοφος αναγνώρισε καταρχήν την αξία και την συμβολή των αντικειμένων στην κατανόηση του περιβάλλοντος στο οποίο οι άνθρωποι ζουν και αλληλεπιδρούν. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που η φιλοσοφία του χαρακτηρίζεται ως βουλευσιαρχική (Δανάσσης-Αφεντάκης, 1993: 99, Τσιρίμπα, Κωνσταντοπούλου, 1964: 144). Η εμπειρία, η κοινωνική αγωγή και η βιωματική προσέγγιση των αντικειμένων αποτελούν για τον παιδαγωγό την αφετηρία για την απόκτηση εφοδίων. Το σχολείο από την άλλη, το εκλάμβανε ως μια μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία οι θεσμοί και οι κοινωνικοί φορείς οδηγούν το παιδί στην μετέπειτα αποδοχή της κληρονομιάς του ανθρώπινου γένους. Με απλά λόγια, ορίζει την εκπαίδευση ως το πρωτεύον

πρώτο από όλα όργανο/περιβάλλον το οποίο θα πρέπει να εξοικειώσει τον νέο με το κοινωνικό πρόβλημα. Πως θα γίνει αυτό; Μαθαίνοντας μέσα από την πράξη. Η σκέψη δίνει το έναυσμα για χειρωνακτική εργασία, ενώ η πράξη με τη σειρά της δημιουργεί τις προϋποθέσεις, αρχικά για περεταίρω σκέψη και πνευματική αναζήτηση, και δευτερευόντως για την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας, της ελευθερίας και της αυτόνομης σκέψης ή αυτενέργειας του παιδιού (Training in thought through expression, and training in expression through thought).

Ο Dewey εφήρμοσε τις παραπάνω ιδέες του σε ένα πειραματικό δημοτικό σχολείο του Πανεπιστημίου στο Σικάγο. Σκοπός του σχολείου εκείνου ήταν να κοινωνικοποιήσει με τέτοιο τρόπο τους νέους ώστε να τους καθιστά ικανούς να διαχειρίζονται τα πάσης φύσεως προβλήματα που προκύπτουν κατά την χρονική περίοδο της ενηλικίωσης τους. Επιδιώκεται, δηλαδή, η ένταξη των μαθητών σε ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο θα καλλιεργεί την ισότητα, την ενεργή συμμετοχή, την ελευθερία έκφρασης του λόγου και των σκέψεων και την αμοιβαία συνεργασία, τα θεμελιώδη δηλαδή συστατικά της βάσης μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Reble, 2005: 459). Η σημασία των αντικειμένων, μάλιστα, που στην περίπτωση αυτή επικεντρώνεται στα ευρήματα των αρχαιολογικών ανασκαφών, μπορούν να αποβούν εξαιρετικά επωφελή ως προς την μάθηση ως αποτέλεσμα μιας βιωματικής εμπειρίας. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο Dewey εισάγει την περίοδο εκείνη την αρχαιολογία ως μάθημα, υποστηρίζοντας τις αμέτρητες και πολύπλευρες εκπαιδευτικές της πτυχές – ιδιαίτερα της προϊστορικής αρχαιολογίας (Νικονάνου, 2012)-. Παρόλα αυτά, οι τέσσερις βασικές κλίσεις-δεξιότητες οι οποίες θα πρέπει να καλλιεργούνται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής θητείας του παιδιού είναι οι εξής: α) το κοινωνικό ένστικτο, το οποίο σχετίζεται με την ανάπτυξη των διαπροσωπικών ικανοτήτων του παιδιού, β) το κατασκευαστικό ένστικτο, το οποίο αφορά τις χειρωνακτικές-καλλιτεχνικής φύσεως εργασίες, οι οποίες αναπτύσσονται ευχερέστερα μέσω της συνεργασίας της παρατήρησης, της μνήμης και της φαντασίας), γ) το ερευνητικό ένστικτο, ως μια τάση της γνώσης να επαληθεύεται και να επιβεβαιώνεται μέσα από την πράξη, και τέλος δ) το ένστικτο της τέχνης, το οποίο αποσκοπεί στην απελευθέρωση του πνεύματος από το διανοητικό τέλμα και την απομόνωση και στην ενίσχυση της αβίαστης-ελεύθερης έκφρασης του αισθητηριακού ερεθίσματος. Όλα τα παραπάνω φαίνεται να μπορούν, σύμφωνα με τον Dewey, να ελαχιστοποιήσουν το στοιχείο της παθητικότητας και να το μετατρέψουν σε κινητήρια δύναμη η οποία πυροδοτείται μέσω της περιέργειας και των κινήτρων (Dewey, 1971: 47-48, Δανάσης-Αφεντάκης, 1993: 98-109).

Παρατηρούμε λοιπόν πως αν κάτι επιδίωκε και προωθούσε ο παιδαγωγός μέσω του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, αυτό ήταν η αλλαγή που μπορούσε να επιφέρουν οι νέες μορφές εκπαίδευσης στους έως τότε παγιωμένους δεσμούς της παραδοσιακής κοινωνίας. Στο βιβλίο του *Democracy and Education* (1996: 76), μπορεί κανείς να συναντήσει τον πυρήνα του παραπάνω σκεπτικού. Στην ουσία, αυτό που αναφέρει χαρακτηριστικά είναι πως η κοινωνία η οποία επιθυμεί να παραμείνει ίδια, μπορεί εύκολα να το κάνει, εφόσον εμείνει προσκολλημένη σε παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης. Αντίθετα, η κοινωνία η οποία επιδιώκει την αλλαγή και την μεταρρύθμιση στο εσωτερικό της, δεν μπορεί παρά να μην εγκαινιάσει την εφαρμογή νέων, «ριζοσπαστικών» και καινοτόμων εκπαιδευτικών αρχών οι οποίες θα καταφέρουν σταδιακά να εκσυγχρονίσουν/αναβαθμίσουν τις κοινωνίες των ανθρώπων. Κάπως έτσι, αυτό το στοιχείο της διαφορετικότητας που αποβλέπει στην αποδέσμευση των νέων από τις βαθιά ριζωμένες συνήθειες του παρελθόντος αποτελεί την αφετηρία ενός ολόκληρου φιλοσοφικού –και όχι μόνο- σκεπτικού.

Όσο για την ουσία και το βαθύ νόημα της εμπειρίας (experience) ως μια κατάσταση η οποία αποβλέπει στην διανοητική, συναισθηματική και σωματική καθήλωση του ατόμου, ο Dewey, στο βιβλίο του *Experience and Education* (1997) επισημαίνει πως εμπειρία από εμπειρία διαφέρει και πως η εμπειρία από μόνη της δεν την καθιστά απαραίτητα εκπαιδευτική. Για παράδειγμα, η εμπειρία εκείνη η οποία δεν ενεργοποιεί την διάθεση για περαιτέρω ενασχόληση με ένα οποιοδήποτε γνωστικό ή χειρωνακτικό αντικείμενο χαρακτηρίζεται ως μη εκπαιδευτική καθώς ίσως είναι πολύ πιθανό να συγκαταλέγεται στις εμπειρίες εκείνες οι οποίες καλλιεργούν την έλλειψη της ευαισθησίας και της υπευθυνότητας. Σε αντίθεση με αυτό το ανεπιθύμητο αποτέλεσμα, η σωστά δομημένη εκπαιδευτική εμπειρία ενδέχεται να οδηγήσει σε ένα διττό αποτέλεσμα. Αφενός να εξελίξει τις έμφυτες δεξιότητες του ανθρώπου και αφετέρου, να καταλήξει στην σχηματοποίηση μιας νέας κλίσης-δεξιότητας. Οι εναλλακτικές λοιπόν μορφές εμπειρίας είναι ακόμη ένα χαρακτηριστικό το οποίο διέπει την προοδευτική εκπαίδευση σε αντίθεση με την παραδοσιακή εκπαίδευση-σχολείο τα οποία πολλές φορές, μέσω της απουσίας της συνοχής, του δημοκρατικού ιδεώδους και μέσω της επιβολής αυταρχικών πολιτικών, διασπούν και αποπροσανατολίζουν τις προσπάθειες προς μια τέτοια κατεύθυνση εκπαιδευτικής εμπειρίας (Dewey, 1997: 25-50).

Συνοψίζοντας, η θεωρία του Dewey έχει τις βάσεις τις σε παράγοντες γενετικούς. Στην πράξη αυτό σημαίνει πως οι ψυχικές μας δυνάμεις και ενέργειες είναι βιολογικές λειτουργίες οι οποίες εξυπηρετούν άμεσα την ίδια την καθημερινότητα. Επίσης, σύμφωνα με τον παιδαγωγό, η διαδικασία της μάθησης μπορεί να διακριθεί στα παρακάτω πέντε στάδια. Σε πρώτο λοιπόν στάδιο υπάρχει η κατανόηση του εκάστοτε προβλήματος, έπειτα ακολουθεί η αναζήτηση στοιχείων τα οποία ενδεχομένως να συντελέσουν στη λύση του προβλήματος ενώ, στη συνέχεια η υπόθεση έρχεται να λειτουργήσει προσανατολιστικά προς μια πιθανή λύση. Τέλος, υπάρχει το στάδιο της απόφασης και αμέσως μετά η φάση της πειραματικής επαλήθευσης όπου εξετάζεται η αποτελεσματικότητα ή μη της λύσης (Ξηροτύρης, 1978: 149-151).

Αναφερόμενοι στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης και στην προσωπικότητα του John Dewey, δεν θα μπορούσαμε να μην αφιερώσουμε μερικές ακόμη γραμμές στην επίδραση που άσκησαν οι ιδέες του παιδαγωγού στον θεσμό των μουσείων. Τον Δεκέμβρη του 1899 λοιπόν, στο γεωγραφικό διαμέρισμα του Brooklyn της Νέας Υόρκης ιδρύεται και το πρώτο, παγκοσμίως, παιδικό μουσείο το οποίο λειτουργούσε ως παράρτημα του τότε Ινστιτούτου Τεχνών και Επιστημών. Το μουσείο στέγαζε εκθέματα τα οποία κάλυπταν τα πεδία της Φυσικής Ιστορίας, της Εθνογραφίας και άλλων γνωστικών αντικειμένων (Χορταρέα, 2002). Με την πάροδο του χρόνου τα παιδοκεντρικά αυτά μουσεία κάνουν ολοένα και πιο αισθητή την παρουσία τους καθώς πληθαίνουν και πολλαπλασιάζονται ανά τον κόσμο με γρήγορους ρυθμούς. Κάποια από τα Παιδικά Μουσεία που «άνοιξαν», όπως αυτό στη Βοστώνη το 1913 από τον Michael Spock³⁷, στο Ντιτρόιτ το 1917, στην Ινδιανάπολη το 1925 καθώς και εκείνο στο Ντάλουθ της Μινεσότα το 1930, είναι μόνο μερικά από

³⁷ Στο παιδικό μουσείο της Βοστώνης, επίσης, υιοθετήθηκαν από τον Michael Spock τα καινοτόμα για την τότε εποχή διαδραστικά εκθέματα (hands-on exhibits). Έπειτα λοιπόν από αλληπάλληλα πειράματα, ο Spock κατάφερε αφενός να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα διευκολύνει την μάθηση των παιδιών και αφετέρου να αποδείξει πως τα μουσεία υπάρχουν κατά κύριο λόγο για τους ίδιους τους ανθρώπους και έπειτα για τα αντικείμενα (Caulton T. 1998: 4-6).

τα παραδείγματα τα οποία αποδεικνύουν την στροφή που συνέβη σε επίπεδο αρχικά ιδεολογικό και φυσικά παιδαγωγικό.



Εικόνα 15 Η είσοδος του Παιδικού Μουσείου στο Brooklyn της Νέας Υόρκης (Πηγή: <http://www.freefortourists.com/detail/brooklyn-childrens-museum>).

Η ιδιαιτερότητα όμως των παιδικών μουσείων τα οποία κερδίζουν την περίοδο εκείνη έδαφος και υποστηρικτές έγκειται στην απορρόφηση παιδαγωγικών αρχών οι οποίες ασπάζονταν μια εναλλακτική άποψη σχετικά με το περιβάλλον της μάθησης και την επίδραση των αντικειμένων στην εξέλιξη της ψυχοσύνθεσης του παιδιού. Η νέα αυτή τάση συνδεόταν φυσικά με την ιδεολογική αντιπαράθεση, από παιδαγωγικής απόψεως, μεταξύ της Παλαιάς και της Νέας Αγωγής. Η πρώτη θέση θεωρεί τη παιδική ηλικία ως ένα απλό μεταβατικό στάδιο της εξέλιξης του ατόμου. Στην προκειμένη, δηλαδή, το παιδί θα μπορούσε να παρομοιασθεί ως ένα αντικείμενο το οποίο πρέπει πάση θυσία να μετασχηματισθεί σε κάτι δεδομένο και καθιερωμένο που δεν είναι άλλο από την ενήλικη ζωή. Από την άλλη, η Νέα Αγωγή αναγνωρίζει το ευαίσθητο αυτό χρονικό στάδιο της ζωής του ανθρώπου ως κάτι μοναδικό το οποίο χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης και το οποίο διέπεται από τους δικούς του νόμους ανάπτυξης. Αυτή τη φορά το παιδί νοείται ως μια μεμονωμένη και αυτόνομη ψυχική, συναισθηματική και γνωστική οντότητα η οποία επιδέχεται ενδελεχούς έρευνας και επιστημονικής ενασχόλησης. Σύμφωνα μάλιστα με την Angela Medici, η “Παλαιά Αγωγή” δίνει έμφαση στο “τι μαθαίνει” το παιδί, ενώ η “Νέα Αγωγή” στο “πώς μαθαίνει” (Φράγκος, 1977: 69, Medici, 1965: 22-23).

Διαχωρίζοντας έτσι την παιδική από την εφηβική ηλικία και ενσωματώνοντας μεθόδους και από άλλους φορείς ψυχαγωγικού-εκπαιδευτικού χαρακτήρα (π.χ. παιδότοποι), τα μουσεία αυτής της κατηγορίας εντάσσουν τα παιδιά σε ένα, αν μη τι άλλο, ευχάριστο και συχνά οικείο περιβάλλον, το οποίο, πέραν αυτού, λειτουργεί και ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις ηλικιακά απόμακρες γενεές. Έτσι, αυτή τη φορά, οι ομάδες κοινού καταλαμβάνουν την πρωτοκαθεδρία και όχι τα μουσειακά αντικείμενα. Η εκπαίδευση αρχίζει να συνδέεται με ψυχαγωγικές μεθόδους οι οποίες εμπυχώνουν και κινητοποιούν το παιδί παρέχοντας του ερεθίσματα και κίνητρα.



Εικόνα 16 Αναπαράσταση Super Market στο Παιδικό Μουσείο του Kohl, στο Ιλινόι των Η.Π.Α.. Τα χρώματα, το περιβάλλον καθώς και οι διαστάσεις των αντικειμένων φαίνονται κατάλληλες για τα παιδιά νεαρής ηλικίας (Πηγή: <https://gr.pinterest.com/pin/222717144044397944/>).



Εικόνα 17 Εικόνα από το εσωτερικό του Παιδικού Μουσείου στο Brooklyn της Ν. Υόρκης. Το μουσείο λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας (Πηγή: <https://c7a.com/work/world-brooklyn-exhibit>).



Εικόνα 18 Στιγμιότυπο το οποίο απαθανατίζει την στάση του σώματος των μουσειοπαιδαγωγών-εμχυχωτών (Πηγή: <http://mummydeals.org/win-4-tickets-kohl-childrens-museum/>).

Ακόμη ένα μουσείο του οποίου η δημιουργία οφείλεται στην επίδραση των απόψεων του παιδαγωγού είναι το Hull-House το οποίο ιδρύεται στο Σικάγο το 1889 από την Jane Adams (1860-1935). Το συγκεκριμένο μουσείο, ή αλλιώς, πολιτιστικό κέντρο, υπηρετούσε κατά βάση σκοπούς ενός πολυχώρου ο οποίος προήγαγε την τέχνη και τις εκφάνσεις της σε άμεση συνάρτηση με τα δομικά στοιχεία της επικοινωνιακής πολιτικής και την ψυχαγωγίας, τα οποία δεν απουσίαζαν. Ο χώρος αυτός διέθετε μουσική σχολή, θεατρική σκηνή, καφέ νηπιαγωγείο και παιδική χαρά (Νικονάνου, 2012).

Καταλήγοντας, πέραν των παιδικών μουσείων που ιδρύονται στην Αμερική τον 19ο αιώνα, αξιόλογα παραδείγματα συναντάμε και σε Ευρωπαϊκό έδαφος. Συγκεκριμένα, το 1895 ιδρύεται στη Μ. Βρετανία από τον Sir Jonathan Hutchinson (1828-1913), ένα μουσείο το οποίο απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά. Πρόκειται για το Εκπαιδευτικό Μουσείο Haslemere το οποίο υποστηρίζει ένθερμα την φυσική επαφή με τα μουσειακά αντικείμενα, την παρατήρηση μέσω των πειραμάτων καθώς και τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού (Νικονάνου, 2012).



Εικόνα 19 Το Μουσείο Hull-House (Πηγή: <https://engagingplaces.net/2015/06/11/historic-house-museums-a-special-focus-for-the-public-historian/>).



Εικόνα 20 Το Εκπαιδευτικό Μουσείο Haslemere (Πηγή: <http://www.haslemerefestival.org.uk/locations/haslemere-museum/>).

5. Maria Montessori: το περιβάλλον, τα αντικείμενα και ο μικρόκοσμος των μουσείων

Το σκεπτικό των παιδικών μουσείων καθώς και το ίδιο το γνωστικό πεδίο της μουσειοπαιδαγωγικής επηρεάζεται αισθητά τον ίδιο αιώνα και από τις απόψεις της Ιταλίδας γιατρού, Maria Montessori. Σε γενικές γραμμές, ο άξονας μελέτης της Montessori περιστρέφονταν γύρω από τα καθυστερημένα παιδιά, των οποίων η περίπτωση φαίνεται να την απορροφά και να την καθηλώνει. Στα πλαίσια αυτά, ήδη από το 1896 ξεκίνησε να γράφει κείμενα που αφορούν την παιδαγωγική, την ιατρική και την ψυχοπαιδαγωγική. Μάλιστα, το 1898 επισημαίνει: «Έχω την αίσθηση ότι η περίπτωση των καθυστερημένων είναι περισσότερο θέμα αγωγής παρά ιατρικής (Γιαγλής, 1983: 21)».

Παρ' όλα αυτά, η συμβολή της στην διαμόρφωση ενός ειδικά διαμορφωμένου παιδευτικού περιβάλλοντος μάθησης (είτε πρόκειται για το σχολικό, είτε για το εσωτερικό περιβάλλον του σπιτιού, είτε ακόμη για αυτό ενός μουσείου) μακράν διαφορετικό από τα μέχρι τότε δεδομένα αποτελεί την καινοτομία που η επιστήμων εισήγαγε. Το περιβάλλον, σύμφωνα με την Montessori πρέπει να δημιουργεί, εκ φύσεως, μια ατμόσφαιρα η οποία θα παρακινεί³⁸ το παιδί να εκφράζεται ελεύθερα, χωρίς να καταπιέζεται από τους ενήλικους που το πλαισιώνουν, και φυσικά θα τα εκπαιδεύει³⁹. Ομολογουμένως έδειχνε τεράστιο ενδιαφέρον για την προσχολική ηλικία καθώς θεωρούσε πως η αγωγή που λαμβάνει το παιδί μέχρι τα 6 του έτη είναι αυτή που θα τον χαρακτηρίζει και θα τον καθορίζει σε όλα τα μεταγενέστερα στάδια

³⁸ Σύμφωνα με την τρέχουσα θεωρία περί ψυχολογίας της μάθησης, τα κίνητρα διακρίνονται σε πρωτογενή ή βιογενή και σε δευτερογενή ή κοινωνιογενή. Τα πρώτα πηγάζουν από τις εκ γενετής ανάγκες του ανθρώπου, όπως είναι η ανάγκη για νερό και οξυγόνο, η ανάγκη για τροφή και ανάπαυση, για νερό κ.λπ., ενώ η δεύτερη κατηγορία αποτελεί ένα είδος εκλεπτυσμένης προέκτασης των βιογενών, ή αλλιώς, των έμφυτων ορμών του ατόμου. Ο όρος «κίνητρο» από την άλλη, υποδηλώνει αυτό που κρύβεται πίσω από την κινητοποίηση του ανθρώπινου οργανισμού. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα κινήτρου είναι αυτό του «κινήτρου για επίδοση» ή «κινήτρου για επίτευξη». Το εν λόγω κίνητρο χαρακτηρίζεται από την τάση του ατόμου αφενός, να κατευθύνεται μεθοδικά προς έναν στοχευμένο και προμελετημένο στόχο και αφετέρου να τον αποφεύγει περιστασιακά όταν ο φόβος της αποτυχίας επικρατεί μέσα του (Μπασέτας Κ. 2002: 38-46).

³⁹ Σύμφωνα με την θεωρία της Montessori, η εξελικτική πορεία του ατόμου αποτελείται από τρία διαδοχικά στάδια εκπαίδευσης. Το πρώτο, το αισθητηριακό-υλικό επίπεδο, αρχίζει να υφίσταται ήδη από την στιγμή της γέννησης του παιδιού έως τα επτά του χρόνια και έως τότε, το παιδί απορροφά τον εξωτερικό κόσμο μέσω της χρήσης των αισθήσεων και μέσω της φυσικής και άμεσης του επαφής με τα αντικείμενα. Το δεύτερο, δηλαδή η βαθμίδα του αφηρημένου, περιλαμβάνει το χρονικό αυτό στάδιο το οποίο προηγείται της εφηβείας, δηλαδή την ηλικία των επτά ως δώδεκα χρόνων. Κατά αυτό το διάστημα, μάλιστα, θεμελιώνονται και οι αρχές της ηθικής εκπαίδευσης και της δικαιοσύνης στον εσωτερικό μικρόκοσμο του παιδιού. Τέλος, η τρίτη εκπαιδευτική περίοδος καλύπτει στην ουσία τα χρονικά όρια της εφηβείας και αφορά την ηλικία των δώδεκα ως δεκαοχτώ χρόνων (Μοντεσσόρι Μ. 1978: 25-33, Μοντεσσόρι Μ. 1980: 29-33).

της ανάπτυξης του. Στην ουσία, δηλαδή, κατά αυτό το χρονικό στάδιο είναι που θέτονται και οι βάσεις της προσωπικότητας και της ψυχοσύνθεσης του παιδιού.

Εμφανώς επηρεασμένη από τις απόψεις των Rousseau, Pestalozzi και του Fröbel⁴⁰, η Montessori θεώρησε πως τα παραδοσιακά αντικείμενα- έπιπλα θα πρέπει να συνυπάρχουν αρμονικά σύμφωνα και με τις σωματικές διαστάσεις των ίδιων των παιδιών, έτσι ώστε να τα εξυπηρετούν στο έπακρο. Η ιδέα αυτή, η οποία φυσικά δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει και τα παιδικά μουσεία μερικά χρόνια αργότερα, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα ιδρύματα Casa dei Bambini των οποίων διευθύντρια υπήρξε η παιδαγωγός. Τα «Σπίτια των Παιδιών» λοιπόν που ίδρυσε στις εργατικές συνοικίες της Ρώμης, αποτέλεσαν παιδαγωγικά κέντρα τα οποία ασχολούνταν με την μελέτη της αγωγής των παιδιών ηλικίας έως 6 ετών. Σε ένα από αυτά τα ιδρύματα η γιατρός εκτόνησε και μια επιστημονική εργασία με θέμα την εφαρμογή κάποιων πειραμάτων- τα οποία είχαν πρωτύτερα δοκιμαστεί στα καθυστερημένα παιδιά- πάνω στην αγωγή των νηπίων. Όσο για τον ρόλο του δασκάλου στην διαμόρφωση της αγωγής του παιδιού. αξίζει μόνο να αναφέρουμε πως, ενώ σύμφωνα με τον Dewey η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού έγκειται στην «συνέχεια» που αυτός θα πρέπει να δημιουργεί ανάμεσα στην καθημερινή ζωή του παιδιού και τη νέα γνώση (Φιλίππουπολίτη, 2015), η παιδαγωγική της Montessori, απ' την άλλη, ονομάστηκε “παιδαγωγική της σιωπής” ακριβώς επειδή ο ρόλος του δασκάλου είναι καθαρά ρόλος προσεκτικού παρατηρητή και προσωπικού συμβούλου καθώς δεν κατευθύνει τόσο με την επιτακτικότητα του λόγου την ομαλή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά μόνο μέσα από εμπνευστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Φράγκος, 1977: 332-333, Μοντεσσόρι, 1978: 32-33, Röhrs, 1990: 207-208, Reble, 2005: 455-457, Δανάσσης-Αφεντάκης, 1993: 183-187).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας σχετικά με τη παιδαγωγική συνεισφορά της Maria Montessori θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στην εξής διαπίστωση. Το περιβάλλον αποτελεί το μέσο εκείνο το οποίο χαρίζει απλόχερα μέσω των πολυάριθμων αντικειμένων του, την αξία της υλικότητας, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην άσκηση των αισθητηριακών οργάνων του ανθρώπινου σώματος και πνεύματος. Δημιουργεί το πλαίσιο εκείνο το οποίο δίνει την δυνατότητα στο παιδί να νιώσει αυτοδύναμο, ενώ παράλληλα προωθεί την αυτενέργεια και τον αυτοέλεγχο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η ίδια η γιατρός-παιδαγωγός:

Το παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να δράσει άνετα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό πρέπει να μπορεί να βρει κίνητρα για δημιουργική δραστηριότητα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ανάπτυξης του. Πρέπει να έχει επαφή μ' έναν ενήλικο που να γνωρίζει τους νόμους που κυβερνούν τη ζωή του και που να μην το εμποδίζει υπερπροστατεύοντας το καθοδηγώντας το ή προτρέποντας το σε μία δράση που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον το παιδί αποκαλύπτει κάτι ριζικά διαφορετικό από ένα πλάσμα το οποίο δε ξέρει τίποτε άλλο από το να χαζεύει και να παίζει. Γίνεται ένα άτομο που εργάζεται πολύ σκληρά, που είναι ιδιαίτερα παρατηρητικό και καθόλου καταστροφικό. Είναι φοβερά προσεχτικό, πιο πολύ από τον ενήλικο, εκτελεί τη δουλειά του με μεγάλη ακρίβεια,

⁴⁰ Η διαφορά μεταξύ των δύο παιδαγωγών εντοπίζεται στον αντίκτυπο των παιχνιδιών. Ενώ λοιπόν για τον Fröbel τα παιχνίδια ενισχύουν την καλλιέργεια της φαντασίας και την κατανόηση θεμελιακών νόμων του σύμπαντος, για τη Montessori αποτελούν έναν τρόπο για την συνεχή αναβάθμιση των αισθήσεων και την επικείμενη προετοιμασία για την σχολική τάξη (Reble 2005: 456).

αυτοσυγκεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό, ελέγχει θαυμάσια τις κινήσεις του στόματός του, και υπακούει όχι μόνο πρόθυμα, αλλά με πραγματική ευχαρίστηση, χωρίς να συναγωνίζεται τους συντρόφους του. Όλα αυτά συμβαίνουν μέσα στη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον, στη σχέση του παιδιού με τη δουλειά του (Μοντεσσόρι, 1986: 89).



Εικόνα 21 Το έκθεμα, το παιδί και το οπτικό πεδίο (Πηγή: <https://www.timeout.com/new-york-kids/attractions/five-things-to-do-at-bcms-new-exhibit-the-big-adventure>).



Εικόνα 22 Η φιλοσοφία της Montessori ενσαρκώνεται στο Παιδικό Μουσείο του Brooklyn (Πηγή: <https://thehungrvartist.wordpress.com/2012/03/15/fun-filled-weekend-involving-chocolate-peanut-butter-popcorn-and-the-brooklyn-childrens-museum/>).



Εικόνα 23 Η ρεαλιστικότητα των αντικειμένων ξεπερνά κάθε προηγούμενο (Πηγή: <https://thehungryartist.wordpress.com/2012/03/15/fun-filled-weekend-involving-chocolate-peanut-butter-popcorn-and-the-brooklyn-childrens-museum/>).

6. Η Ellen Key και η σημασία των μουσείων ως χώροι μάθησης και εμπειρίας

Όπως ο John Dewey με το προοδευτικό κίνημα και η Maria Montessori με το ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον μάθησης, έτσι και η παιδαγωγός Ellen Key (1849-1926) αποτελεί μια ακόμη εμβληματική προσωπικότητα η οποία έχει συνδεθεί στενά με την εξέλιξη του προοδευτικού κινήματος αλλά και με την διαμόρφωση της “φυσιογνωμίας” της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης. Αναφέρθηκε ευθύς αμέσως στον πρόλογο της τρέχουσας ενότητας πως ο 20ος αιώνας, πέραν των άλλων, χαρακτηρίζεται από την “σύσφιξη” της σχέσης μουσείου-σχολείου. Έχει λοιπόν ενδιαφέρον να μελετήσουμε στο σημείο αυτό τον τρόπο με τον οποίο η Key συντελεί και υποστηρίζει καθοριστικά προς αυτή τη κατεύθυνση.

Στο διαχρονικό πλέον βιβλίο της που δημοσίευσε το 1905 με τίτλο: *Das Jahrhundert des Kindes*, η παιδαγωγός ασκεί, χωρίς κανέναν ενδοιασμό, οξεία κριτική στο τότε απαρχαιωμένο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο πιστεύει πως «νεκρώνει το πνεύμα και κακοποιεί τον άνθρωπο (Reble, 2005: 450)», ενώ παράλληλα τάσσεται υπέρ της αλληλεξάρτησης και της αλληλοσυμπλήρωσης μεταξύ της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Υποστήριζε δηλαδή ακράδαντα την αποτελεσματικότητα που θα μπορούσε να έχει η αμοιβαία συνεργασία των σχολείων

με τα αντίστοιχα μουσεία. Στην ουσία, θεωρεί τα μουσεία ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και εμπειρίας. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο προτείνει συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις οι οποίες θα ωθήσουν τον εκάστοτε δάσκαλο ιστορίας, για παράδειγμα, να χρησιμοποιήσει το μουσείο και τις συλλογές του, ως το βοήθημα εκείνο το οποίο θα μπορέσει να παράσχει μια πιο σφαιρική και νοητικά προσδιορισμένη αντίληψη της γνώσης. Οι προτάσεις της βέβαια επικεντρώνονται κυρίως στις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η απτή υλικότητα των προϊστορικών συλλογών. Πέραν όμως αυτών, η παιδαγωγός επεδίωξε την ανανέωση των κυρίαρχων, έως τότε, αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων και τον εμπλουτισμό τους με διαθεματικές ενότητες. Για παράδειγμα, αναφέρει πως η γεωγραφία, η λογοτεχνία και η τέχνη θα μπορούσαν, συνδυαστικά με τις αυτούσιες ιστορικές πηγές, να διανθίσουν και να διαφωτίσουν την παρωχημένη και αμιγώς ιστορική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύοντας ταυτόχρονα και την συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, οι οποίοι θα καταλήξουν να είναι απαραίτητοι και χρήσιμοι ο ένας για τον άλλον λόγω της γνωστικής αλληλοσυμπλήρωσης που θα απαιτείται (Reble, 2005: 450, Βαϊνά, 1997: 160-162).

7. Ο φιλοσοφικές και ψυχοπαιδαγωγικές αρχές του Adolf Reichwein και η συμβολή του στην εδραίωση της μουσειοπαιδαγωγικής

Σε ό,τι αφορά τις συνθήκες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο η μουσειοπαιδαγωγική επηρεάστηκε και διαμορφώθηκε, αξίζει να αναφερθούμε στην περίοδο μεταξύ του Α' και του Β' Παγκοσμίου Πολέμου⁴¹. Ενώ λοιπόν, στη Μ. Βρετανία το παιδαγωγικό σκεπτικό και η επιρροή αυτού στην εκθεσιακή σύνταξη δεν δείχνει να επηρεάζεται αισθητά, ενδιαφέρον έχει το παράδειγμα ενός γερμανού παιδαγωγού ο οποίος στην προσπάθειά του να αντισταθεί στο καθεστωτικό απολυταρχικό στοιχείο της ναζιστικής ιδεολογίας που καθιστά τα μουσεία ως μέσα προπαγάνδας και, ενώ προσπαθούσε να αναβιώσει τις αρχές του κινήματος της νεολαίας, στιγματίζεται και μάλιστα, το 1944 εκτελείται. Πέραν λοιπόν των κινήματων και των εκπροσώπων αυτών που αναφέρθηκαν έως τώρα, ακόμη ένα, το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής του Adolf Reichwein (ο οποίος θεωρείται και ένας από τους εμπνευστές του όρου «μουσειοπαιδαγωγική») λειτουργεί επίσης ως καταλύτης στην καθιέρωση της μουσειοπαιδαγωγικής ειδικότητας και της αξιοποίησης των μουσείων λαϊκής τέχνης ως ειδικών φορέων εξυπηρέτησης για την ευρεία μόρφωση του λαού.

Γνωστός για το αξιόλογο μεταρρυθμιστικό πειραματισμό του στο σχολείο Tiefensee, ο παιδαγωγός άσκησε οξεία κριτική στην καταναλωτική και μηχανοποιημένη τάση της εποχής του 19^{ου} αιώνα, η οποία σύμφωνα με αυτόν δεν άφηνε κανένα περιθώριο για την άνθιση και την καλλιέργεια «του αισθητηρίου, της καλής μορφής και του χρώματος». Η κατακόρυφη μάλιστα μείωση της χειρωνακτικής απασχόλησης και η ωφελμιστική αξιοποίηση των αντικειμένων, και κατ' επέκταση και ενός βιομηχανοποιημένου περιβάλλοντος, οδηγούσε τους νέους να

⁴¹ Έπειτα από την λήξη του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, και συγκεκριμένα το 1917, ιδρύεται στη Γερμανία η Ένωση Γερμανικών Μουσείων, Deutscher Museumbund, η οποία προσπαθεί να καταγράψει, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, τις φθορές που προκάλεσαν οι βομβαρδισμοί (Νικονάνου 2012: 51).

απομακρύνονται από κάθε είδους έμπνευση, αισθητική⁴² και ερέθισμα το οποίο θα τους οδηγούσε σε νέες αυτοσχέδιες και ευφάνταστες κατασκευές.

Έτσι, στην προσπάθεια του να καταστήσει το μουσείο ως έναν «τόπο αγωγής» ο οποίος θα μπορεί να προσφέρει αναρίθμητες δυνατότητες, ο Reichwein οργάνωσε, όντας την περίοδο εκείνη διευθυντής στο τμήμα «Σχολείο και μουσείο» (1939-1944) του Μουσείου Λαϊκής Τέχνης του Βερολίνου, ένα μακρόπνοο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποσκοπώντας στο να αναβιώσει παλιές παραδοσιακές χειρωνακτικές μεθόδους και τακτικές. Φαίνεται πως για εκείνον, η αξιοποίηση της μορφωτικής δύναμης που φέρουν τα μουσεία καθώς και τα ίδια τα μουσειακά αντικείμενα (ειδικότερα ως προς τα αντικείμενα λαϊκής τέχνης τα οποία θα λειτουργούσαν «ως μέτρο», η διαφορετικά, «ως ένα καλαισθητικό δείγμα για την οικοδόμηση ενός πρακτικού πολιτισμού της καθημερινής ζωής (Βαϊνά, 1997: 147-159)» αποτελούν το ιδανικό μέσο και «ένα δραστικό όργανο» το οποίο μπορεί να συμβάλει δραστικά στην εκλέπτυνση της καλαισθητικής αγωγής και στην αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου του ανθρώπου (Νικονάνου, 2012).

8. Τα «Κέντρα Επιστημών», τα hands-on εκθέματα και οι λοιπές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες κατά το β' μισό του 20ου αιώνα

Η ευρεία αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας του υλικού πολιτισμού η οποία παρατηρείται ήδη κατά το πρώτο μισό του 20ου αιώνα έρχεται να απογειωθεί κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα με τα μουσεία να ασχολούνται συστηματικά με τον παιδευτικό τους ρόλο και τις διεθνείς πρωτοβουλίες αναφορικά με την διάδοση της παιδευτικής αξίας του μουσείου να αυξάνονται και να συστηματοποιούνται. Ενδεικτικά μπορούμε στο σημείο αυτό να αναφέρουμε μερικές από αυτού του είδους τις υπηρεσίες οι οποίες ιδρύονται τον αιώνα αυτό με απώτερο σκοπό ύπαρξης την προώθηση του διάλογου και της συνεργασίας γύρω από θέματα που αφορούν την μόρφωση και τον πολιτισμό. Για παράδειγμα το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων, ICOM (International Council of Museums) που ιδρύεται στο Παρίσι το 1946 υπό την αιγίδα της UNESCO, μια επιτροπή η οποία θα καταπιάνεται με θέματα εκπαίδευσης και πολιτιστικών δράσεων γενικότερα, η CECA (Committee of Education and Cultural Action), καθώς και ένα ειδικά εκπαιδευμένο επιτελείο το οποίο θα εξετάζει την περίπτωση των παιδικών μουσείων (Children's museums and activity concerning Youth in museums) είναι μόνο μερικές από αυτού του είδους τις πρωτότυπες δράσεις του αιώνα.

Αυτή λοιπόν η εξάπλωση της εκπαιδευτικής στροφής των μουσείων διαφαίνεται ολοκάθαρα μέσα από ειδικές περιπτώσεις και παραδείγματα κυρίως στην Γερμανία και την Μ. Βρετανία. Στη πρώτη περίπτωση, εμφανίζονται αυτόνομα εκπαιδευτικά κέντρα τα οποία λειτουργούν ως μεμονωμένα μουσεία με σκοπό την αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου της εκάστοτε πόλης. Στη Μ. Βρετανία, από

⁴² Οι αρχές της αισθητικής οι οποίες εντοπίζονται μέχρι και σήμερα σε έργα λαϊκής τέχνης, είναι σύμφωνα με τον Reichwein οι ακόλουθες: 1) η αρχή του καλαισθητικού ωραίου, 2) η αρχή της λειτουργικής σκοπιμότητας, 3) η αρχή της ιδιαιτερότητας στη χρήση κάθε υλικού και τέλος, η αρχή της ενότητας υλικού και μορφής, αλλά και χρώματος και μορφής σε κάθε αντικείμενο (Βαϊνά Μ. 1997: 151).

την άλλη, παρατηρούνται τα γνωστά και στην σημερινή ελληνική πραγματικότητα εκπαιδευτικά τμήματα των μουσείων τα οποία, όντας ενσωματωμένα στις βασικές λειτουργίες του μουσείου, αναλαμβάνουν την οργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ιδρύματος.

Από το 1965 και εξής λοιπόν, αρχίζουν να λειτουργούν τα περίφημα αυτά «μουσειοπαιδαγωγικά κέντρα⁴³» ή αλλιώς «Κέντρα Μουσειοπαιδαγωγικών Υπηρεσιών» σε μεγάλες αστικές πόλεις, όπως στο Βερολίνο, στη Νυρεμβέργη, στο Μόναχο κ.ά., και απέβλεπαν στην «ολοκλήρωση» του μορφωτικού και διαφωτιστικού ρόλου του μουσείου. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο αξίζει να εξετασθεί στο σημείο αυτό είναι η κύρια επιρροή των μορφωτικών αυτών ιδρυμάτων. Στην ουσία λοιπόν, οι δραστηριότητες των μουσειοπαιδαγωγικών κέντρων επεδίωκαν να αφομοιώσουν και να υλοποιούν προγράμματα τα οποία θα εφάρμοζαν την αρχή του «learning by doing» του Dewey. Μέσα από ιδέες λοιπόν, οι οποίες θα βασίζονταν στην διεπιστημονικότητα και στην διαθεματικότητα των εκάστοτε εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι υπηρεσίες αυτές, σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες εκείνες οι οποίες είναι γνωστές την ίδια περίοδο ως «Museum's teaching», οι οποίες στόχευαν κυρίως στην επιμόρφωση των ενηλίκων, δημιουργούν νέους ορίζοντες για την μουσειοπαιδαγωγική (Βαϊνά, 1997).

Ωστόσο, η μουσειοπαιδαγωγική γνωρίζει πραγματική άνθιση από το 1970 και έπειτα ως αποτέλεσμα της πηγαίας ανάγκης του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος να συμπληρώνει τα μαθησιακά κενά των σχολικών μαθημάτων μέσω της αξιοποίησης των μουσειακών συλλογών. Οι αμιγώς εκπαιδευτικές εκθέσεις οι οποίες πραγματοποιούνται την περίοδο αυτή, μαρτυρούν την θέληση των πολιτιστικών ιδρυμάτων να αναδείξουν την σημασία και την αναγκαιότητα της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης κατά τον γενικότερο σχεδιασμό των εκθεσιακών ενοτήτων. Πρόκειται λοιπόν για την τάση εκείνη να δημιουργούνται εκθέσεις οι οποίες θα παραπέμπουν σε θεματικές ενότητες ικανές να διδάξουν και να εμπνεύσουν. Ωστόσο, ο παραγκωνισμός της μουσειοπαιδαγωγικής κατά την διαδικασία της εκθεσιακής σύνταξης οδήγησε τους ειδικούς στην δημιουργία μεμονωμένων εκπαιδευτικών εκθέσεων εντός των ήδη υπάρχοντων μουσείων οι οποίες πήραν την ονομασία παιδικά μουσεία ή παιδικές αίθουσες/γκαλερί. Τα διάφορα για παράδειγμα συμπεριφοριστικά στοιχεία τα οποία υιοθετούνται μέσω της χρήσης των διαδραστικών εκθεμάτων και της απτής τεχνολογίας των πολυμεσικών εφαρμογών στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Λονδίνου για αρχή και αργότερα στο πρώτο Κέντρο Επιστημών, το Exploratorium⁴⁴ που ιδρύεται το 1969 στο San

⁴³ Αντίστοιχο παράδειγμα υπηρεσίας από τη Μ. Βρετανία η οποία αναλάμβανε την οργάνωση και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού για ιστορικούς, αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία καθώς και πληθώρα δράσεων οι οποίες συμβάλλουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση πάντα με την αξιοποίηση του μουσειακού υλικού, είναι το English Heritage (Νικονάνου 2012: 56).

⁴⁴ Το Exploratorium αποδείχτηκε μάλιστα καταλύτης για άλλους μουσειακούς οργανισμούς καθώς κατασκεύασε 200 “συνταγές” διαδραστικών εκθεμάτων διασφαλίζοντας έτσι ότι πολλά κέντρα επιστημών θα ήταν ικανά να χρησιμοποιούν αξιόπιστα και λειτουργικά εκθέματα τα οποία θα έχουν έναν σαφή εκπαιδευτικό στόχο και αποτέλεσμα, καθώς επίσης θα ενθαρρύνουν τους επισκέπτες ή της ομάδες ατόμων να συνεργάζονται προκειμένου να κατανοήσουν κάποια πραγματικά αντικείμενα ή αληθινά φαινόμενα μέσω της φυσικής επαφής με αυτά. Τα

Francisco (το αντίστοιχο Κέντρο Επιστημών σε Βρετανικό έδαφος ήταν το Bristol που ιδρύθηκε το 1987) από το φυσικό Frank Oppenheimer⁴⁵, αποτελούν την αρχή της αυτοανακάλυψης για το κοινό και της χάραξης ενός προσωπικού κάθε φορά μονοπατιού το οποίο θα προτιμάται να ακολουθεί κάθε φορά ο επισκέπτης (Hooper-Greenhill, 1999: 137-140, Κόκκοτας, Πήλιουρας, 2005: 34-36).

Λίγο πριν αναφερθούμε εκτενέστερα στο Exploratorium και στα hands-on εκθέματα τα οποία εισήγαγε το κέντρο αυτό, αξίζει στο σημείο αυτό να σχολιάσουμε κάποιες άλλες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού χαρακτήρα οι οποίες παρουσιάζουν κάποιο ενδιαφέρον. Τα κινητά παιδικά μουσεία λόγω χάρη, των οποίων η ιδέα τέθηκε για πρώτη φορά επί τάπητος το 1946 κατά την συνεδρίαση του ICOM στο Παρίσι, λειτουργούσαν κυρίως υπό τη μορφή λεωφορείων καθώς και τα προγράμματα προσέγγισης, γνωστά και ως outreach programs (το πρώτο πρόγραμμα, το MUSE, εφαρμόστηκε την ίδια χρονιά με την ίδρυση του πρώτου μουσείου της γειτονιάς που αναφέρεται παρακάτω), στόχευαν να εφαρμόσουν την ιδέα της αποκεντρωτικής αντίληψης των ίδιων των αντικειμένων προκειμένου να καταφέρουν από την μια να προσεγγίσουν ομάδες κοινού οι οποίες βρίσκονταν σε απομακρυσμένες περιοχές και που θεωρητικά δεν ανήκαν στο παραδοσιακό κοινό των μουσείων, ενώ παράλληλα, όσον αφορά τα κινητά παιδικά μουσεία, ήταν και ένας τρόπος προκειμένου αυτά να αποκτήσουν μόνιμη και θεσμοθετημένη έδρα (Νικονάνου, 2012).

Εν συνεχεία, μεταφερόμαστε χωροχρονικά στις Η.Π.Α. και συγκεκριμένα στην πρωτεύουσα των πολιτειών, την Ουάσινγκτον, όπου το 1967 κάνουν την εμφάνιση τους τα πρώτα «μουσεία της γειτονιάς» (Neighborhood Museum). Η κατηγορία των μουσείων αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι “θέσπισε” ως ιδρυτική της αρχή την ομαλή και εναρμονισμένη, ως προς το γενικότερο κοινωνικό σύνολο, ένταξη των πολιτών σε μια ρεαλιστική όψη της καθημερινότητας τους καθώς και την παγίωση μιας κοινής ταυτότητας, απαλλαγμένη από εμπόδια και περιορισμούς, για όλους τους κατοίκους των κοινοτήτων (Νικονάνου, 2012).

Κάπως έτσι καταλήγουμε και σε έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς στην εξέλιξη και διαφοροποίηση του θεσμού του μουσείου. Όπως προαναφέρθηκε, το Exploratorium, το Κέντρο Επιστημών όπως χαρακτηρίζεται σήμερα με βάση κυρίως το γνωστικό περιεχόμενο το οποίο καλύπτει, είναι το μουσείο αυτό το οποίο παρουσιάζει μέσω της εκθεσιακής του λογικής καθώς και μέσω της ίδιας της φύσης των εκθεμάτων του, μια διαφορετική πραγματικότητα σχετικά με την αλήθεια της γνώσης και τον τρόπο που αυτή μπορεί να αποκτηθεί. Στην ουσία, το εν λόγω μουσείο λειτουργούσε λίγο-πολύ ως ένα διαδραστικό «εργαστήρι» της επιστήμης και της τεχνολογίας το οποίο παρακινούσε τους επισκέπτες να μάθουν μόνοι τους και να εξοικειωθούν με τις πολύπλευρες έννοιες της φυσικής, της χημείας και των μαθηματικών, μέσα από μια σειρά ψυχαγωγικών διεργασιών. Το συγκεκριμένο μουσείο εγκαινίασε επίσης ένα νέο είδος εκθεμάτων τα οποία επρόκειτο να στελεχώσουν τις εκθεσιακές του ενότητες. Τα εκθέματα αυτά, τα διαδραστικά ή όπως

προγράμματα που στηρίζονται πάνω σε τέτοιου είδους εκθέματα περιλαμβάνουν τα στοιχεία της επιλογής και της πρωτοβουλίας (Caulton 1998: 2-4).

⁴⁵ Σχετικά με τη δράση του F. Oppenheim, βλ. <http://www.exploratorium.edu> (τελευταία επίσκεψη 1/8/2016).

αναφέρονται και στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, τα hands-on⁴⁶ εκθέματα, προτάθηκαν πρώτη φορά από τον Michael Sprock, τον τότε διευθυντή του παιδικού μουσείου της Βοστώνης. Σε αντίθεση λοιπόν με τα παραδοσιακά στατικά εκθέματα τα οποία στόχευαν να αναπτύξουν ή να εμπλουτίσουν τις γνωσιακές δεξιότητες των επισκεπτών, τα διαδραστικά εκθέματα επιδίωκαν κάτι πιο δύσκολο και σίγουρα πιο σύνθετο για να επιτευχθεί. Αυτό ήταν η συγκίνηση, η συναισθηματική αφύπνιση η οποία θα οδηγούσε και στην διανοητική. Ο παραπάνω “αυτοσκοπός” του Exploratorium προέκυψε, σύμφωνα με τη Hooper-Greenhill, εξ’ αιτίας του διακριτού διαχωρισμού του μουσείου σχετικά με το δίπολο μεταξύ τέχνης και επιστήμης. Συγκεκριμένα, το σκεπτικό βασίστηκε στην εξής αρχή: ότι η επιστήμη διέπεται από μια αισθητική διάσταση, ενώ η τέχνη από μια γνωστική. Παρόλα αυτά, το “αλληλεπιδραστικό” αυτό πολιτιστικό κέντρο κατορθώνει την εποχή εκείνη να κατασκευάσει εκθέματα τα οποία θα εκπληρώνουν την διττή αυτή φύση του παραπάνω συλλογισμού (Hooper-Greenhill, 1999: 138- 140, Νικονάνου, 2012: 60-61, Χορταρέα, 2002: 185, Κόκκοτας, Πήλιουρας, 2005: 34-36), Caulton, 1998: 1-6).



Εικόνα 24 Ο εσωτερικός χώρος του Κέντρου Επιστημών, Exploratorium (Πηγή: <http://www.floornature.com/blog/aia-cote-2016-exploratorium-at-pier-15-11665/>).

⁴⁶ Σύμφωνα με τον Tim Caulton, τα hands-on εκθέματα προϋποθέτουν καταρχήν την φυσική αλληλεπίδραση μεταξύ αντικειμένου και επισκέπτη. Όμως, αυτό που το κάνει να διαφέρει από ένα απλό διαδραστικό έκθεμα είναι το αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας. Τα hands-on για παράδειγμα εκθέματα τα οποία απαιτούν μονάχα το πάτημα ενός κουμπιού, στην ουσία δεν είναι διαδραστικά αλλά αντιδραστικά και, ως εκ τούτου, ακολουθούν ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα. Εν αντιθέσει, όταν αναφερόμαστε στον όρο hands-on εκθέματα πρέπει πάντα να έχουμε υπ’ όψιν μας πως αυτά καταλήγουν σε κάτι που αποκαλείται ως minds-on, δηλαδή διανοητική αφύπνιση. Έτσι, σε αυτή τη περίπτωση, η έκβαση του αποτελέσματος μπορεί να είναι πολλαπλή, καθώς η κατάληξη δεν έχει προσδιοριστεί εκ των προτέρων αλλά ο ίδιος ο συμμετέχων είναι εκείνος ο οποίος μέσω των προσωπικών του επιλογών δημιουργεί τη λύση και το διαφορετικό κάθε φορά συμπέρασμα (Caulton T. 1998: 2).



Εικόνα 25 Οι εκθεσιακοί χώροι και μερικά από τα hands-on εκθέματα του Exploratorium (Πηγή: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Inside_exploratorium.jpg).



Εικόνα 26 Η είσοδος και μέρος του εξωτερικού χώρου του Exploratorium (Πηγή: <http://www.floornature.com/blog/aia-cote-2016-exploratorium-at-pier-15-11665/>).



Εικόνα 27 Exploratorium: ένα σύγχρονο κτήριο το οποίο περιλαμβάνει πληθώρα δημόσιων χώρων και εγκαταστάσεων (Πηγή: <http://www.floornature.com/blog/aia-cote-2016-exploratorium-at-pier-15-11665/>).



Εικόνα 28 Εξωτερικός χώρος του Exploratorium (Πηγή: <http://www.floornature.com/blog/aia-cote-2016-exploratorium-at-pier-15-11665/>).



Εικόνα 29 Εξωτερικός χώρος του Exploratorium (Πηγή: <http://www.floornature.com/blog/aia-cote-2016-exploratorium-at-pier-15-11665/>).



Εικόνα 30 Παράδειγμα διαδραστικού εκθέματος από το Μουσείο Exploratorium (Πηγή: <http://www.alamy.com/stock-photo-hands-on-exhibit-at-the-exploratorium-at-the-palace-of-fine-arts-san-53952007.html>).



Εικόνα 31 Διαδραστικό έκθεμα του Μουσείου Exploratorium (Πηγή: <http://entertainmentdesigner.com/news/childrens-design/the-top-five-science-museums-for-kids/>).



Εικόνα 32 Διαδραστικό έκθεμα από το Μουσείο Exploratorium (Πηγή: <http://www.alamy.com/stock-photo-hands-on-exhibit-at-the-exploratorium-at-the-palace-of-fine-arts-san-53951910.html>).

9. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα

Σε αυτό το σημείο μια σύντομη αλλά κατατοπιστική αναφορά σχετικά με τις ενέργειες που πραγματοποιούνται από ελληνικής πλευράς σε ότι αφορά την επιστημονική κατεύθυνση της μουσειοπαιδαγωγικής, την εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και την ευρύτερη αξιοποίηση της υλικής πολιτιστικής κληρονομιάς, κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να εξετασθεί το ζήτημα του πρώτου κεφαλαίου σφαιρικά. Να τονίσουμε βέβαια στο σημείο αυτό ότι οι εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθυστέρησαν να επηρεάσουν τα ελληνικά δεδομένα. Μόνο στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 αρχίζουν να διαφαίνονται κάποιες ισχνές αλλά καινοτόμες για την εποχή πρωτοβουλίες στα ζητήματα της μάθησης και του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων.

Πρωτοστάτης λοιπόν, στην δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων φαίνεται να είναι αρχικά το Μουσείο Μπενάκη, το οποίο με αφορμή την έκθεση «Παραδοσιακές Καλλιέργειες», οδηγείται το 1978-79 στην τύπωση ειδικών εκπαιδευτικών φυλλαδίων τα οποία απευθύνονται αποκλειστικά σε σχολικές ομάδες. Φυσικά, προηγήθηκε η αξιοθαύμαστη ενέργεια του αρχαιολόγου Γ. Χουρμουζιάδη να δημιουργήσει εκθέσεις στο Αρχαιολογικό Μουσείο του Βόλου (παρουσιάζοντας τα νεολιθικά για παράδειγμα ευρήματα ανασκαφών στο «αρχικό» τους πλαίσιο ή ακόμη και στο «ανασκαφικό») με κάποια διδακτική δομή και αφήγηση. Σε αυτή τη περίπτωση ο αρχαιολόγος επιδίωξε να εντάξει τα αντικείμενα σε ένα ενιαίο συνδετικό πλέγμα το οποίο θα επικεντρώνεται στην προβολή των λειτουργικών χαρακτηριστικών των εκθεμάτων ως σύνολο (Χουρμουζιάδη, 2015: 265). Σε παρόμοιο εκπαιδευτικό σκεπτικό κινείται και η πλειοψηφία των λαογραφικών μουσείων της εποχής, όπως το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα- Μουσείο Β. Παπαντωνίου στο Ναύπλιο και το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ειδικό Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων το οποίο, σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες δράσεις του Μουσείου Μπενάκη αποτέλεσαν τα πρώτα εκπαιδευτικά τμήματα ελληνικών μουσείων.

Το 1985 από την άλλη, εντοπίζεται ένα ακόμη ορόσημο το οποίο συντέλεσε με τον τρόπο του στην άνθιση και εδραίωση της μουσειοπαιδαγωγικής κατεύθυνσης. Πρόκειται για τη συμβολή του Υπουργείου Πολιτισμού το οποίο λειτούργησε ως μοχλός ανάπτυξης του διαλόγου και της συνεργασίας για τέτοια ζητήματα. Μάλιστα, η επέκταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία οδηγεί στην εμφάνιση αμιγώς εκπαιδευτικών εκθέσεων οι οποίες τείνουν να λειτουργούν ως κινητά μουσεία η προγράμματα προσέγγισης τα οποία επιδιώκουν να θεμελιώσουν μια πιο ουσιαστική σχέση ακόμη και με τα άτομα εκείνα τα οποία θεωρητικά δεν ανήκουν στους παραδοσιακούς επισκέπτες του μουσείου. Αυτοί φυσικά είναι οι ομάδες ανθρώπων που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές και δεν τους επιτρέπεται η συχνή πρόσβαση σε πολιτιστικούς οργανισμούς. Επίσης, στα πλαίσια των εκδηλώσεων «Αθήνα: Πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης», το Υπουργείο οργανώνει το 1985 την εκπαιδευτική έκθεση «Η Γέννηση της Γραφής». Η ενέργεια αυτή είχε ως αποτέλεσμα την ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Δ/σης Προϊστορικών και Κλασσικών Αρχαιοτήτων στην Πλάκα. Η συνεισφορά του κέντρου αυτού ήταν σημείο-κλειδί για την συνέχιση αυτής της εκπαιδευτικής πρόθεσης καθώς συνέβαλε σημαντικά και στην επιμόρφωση κάποιων επιστημονικών ειδικοτήτων (κυρίως αρχαιολόγων) σε θέματα που αφορούσαν την μουσειακή αγωγή.

Το 1986, ενώ το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και η Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου εγκαινιάζουν μια νέα περίοδο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παράλληλα, την ίδια χρονιά ιδρύεται το 1986 η CECA (ήδη από το 1983 έχει ιδρυθεί το ελληνικό τμήμα του ICOM), η διεθνής δηλαδή επιτροπή η οποία εξετάζει θέματα που άπτονται των ζητημάτων της εκπαίδευσης και του πολιτισμού γενικότερα. Ακόμα, ο εορτασμός της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων το 1997 με θέμα «Εκπαίδευση και πολιτιστική δράση στα Μουσεία» καθώς και η διεθνής διάσκεψη της CECA με θέμα «Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών τμημάτων σε Μουσεία» δημιουργούν ένα αρκετά προσοδοφόρο και εποικοδομητικό κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ των φορέων του πολιτισμού. Τέλος, το ίδιο έτος ιδρύεται και το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Εφορείας Ακρόπολης.

Ταυτόχρονα, την περίοδο αυτή, ενώ ένα ακόμη μουσείο, το Νομισματικό, προσπαθεί να προσεγγίσει το κοινό, το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, το Μουσείο Μπενάκη, το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης, το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Ακρόπολης καθώς και το Κοινοτικό Μουσείο στις Μηλιές Πηλίου δημιουργούν τις πρώτες ελληνικές μουσειοσκευές. Αξίζει εδώ να επισημάνουμε πως όταν αναφερόμαστε στον εκπαιδευτικό όρο «μουσειοσκευή», εννοούμε μια αυτοτελή φορητή αποσκευή, όπως μια «βαλίτσα» ή ένα κουτί η οποία περιέχει μια ποικιλία υλικών (όπως πρωτότυπα ή αντίγραφα αντικείμενα αρχαιολογικών ευρημάτων, πρώτες ύλες, έντυπο υλικό, οδηγίες χρήσης και προτάσεις για δραστηριότητες), τα οποία έχουν επιλεγεί, σχεδιαστεί ή κατασκευαστεί ειδικά για ένα θέμα ενός προγράμματος το οποίο επρόκειτο να «ταξιδέψει» σε μέρη εκτός των τειχών του μουσείου. Ωστόσο, δεν αποκλείεται μια μουσειοσκευή να αξιοποιηθεί ως μεμονωμένο εκθεσιακό υλικό του μουσείου το οποίο οι μαθητές μπορούν να επισκεφτούν έπειτα από την επεξεργασία του υλικού της βαλίτσας στην τάξη (Νικονάνου, 2015: 215-217). Κατά βάση, πρόκειται για ένα από τα μέσα που παραδοσιακά συνηθίζουν εδώ και αρκετές δεκαετίες να χρησιμοποιούν τα ελληνικά μουσεία προκειμένου αφενός, να δώσουν την ευκαιρία στις ομάδες που de facto ή de jure αποκλείονται από το κοινό του μουσείου και αφετέρου, να ενισχύσουν την εξωστρέφεια τους, να προσεγγίσουν το λεγόμενο μη κοινό των μουσείων ή τους εικονικούς επισκέπτες, με λίγα λόγια, να εκπληρώσουν τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους ρόλο (Χατζηασλάνη, 2002: 48), Λέκκα, Αλεξίου, 2002: 30-34).

Εν έτη 1990 πλέον, το σεμινάριο⁴⁷ με τίτλο «Μουσείο-Σχολείο⁴⁸» αποτελεί τον αμέσως επόμενο σταθμό ο οποίος συνέβαλε στην καθιέρωση της μουσειοπαιδαγωγικής και στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών δράσεων των φορέων που αναπτύσσουν και εδραιώνουν την εκπαιδευτική τους ορμή. Το σεμινάριο αυτό,

⁴⁷ Ένα ακόμη ευρωπαϊκό πρόγραμμα με τίτλο «Το Σχολείο υιοθετεί ένα μνημείο», το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά την τριετία 1995-1997 με την συνεργασία του Υπουργείου Πολιτισμού και του Υπουργείου Παιδείας και με συντονιστή το ICOM συνέβαλε στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, στην πολύπλευρη μόρφωση τους αλλά και στην ουσιαστικότερη επαφή μεταξύ μουσείου-σχολείου ((Χατζηνικολάου Τ. 2002: 105-106), (Χατζηνικολάου Τ. 2008: 191-192), (Γκότσης Σ., Τσιτούρη Α., 2008: 260-285).

⁴⁸ Το πρώτο σεμινάριο πραγματοποιήθηκε στο Ναύπλιο το 1990, το δεύτερο στο Δίον του Νομού Πιερίας, το τρίτο στην Πάτρα (1993), το τέταρτο στα Ιωάννινα (1994), το πέμπτο στην Καλαμάτα (1997) και το έκτο στην Καβάλα (2002) (Χατζηνικολάου Τ. 2008: 191), (Χατζηνικολάου Τ. 2002: 105), (Χατζηνικολάου Τ. 2002: 9-11).

το οποίο σε πρώτο στάδιο στόχευε στην συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Πολιτισμού έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκότερο πνεύμα συνεργασία μεταξύ μουσείου-σχολείου, αποτέλεσε ένα εφελτήριο το οποίο προώθησε την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης.

Εν συνεχεία, κατά τα τέλη του '80 και στις αρχές του '90, φορείς νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς καθώς και Εφορείες Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα. Ακολουθεί το 1992, η Διεύθυνση Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων, το 1995 η Διεύθυνση Νεότερης Πολιτισμικής Κληρονομιάς, ενώ το 1997 κατά τον εορτασμό των Ημερών Πολιτιστικής Κληρονομιάς και κατά τον εορτασμό της Θεσσαλονίκης Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης οι διοργανώσεις αυτές περιλαμβάνουν στις δραστηριότητες τους πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Καταλήγοντας, το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός» θα μπορούσαμε να πούμε πως άλλαξα ριζικά το μέχρι τότε «πρόσωπο» της εκπαιδευτικής αναγνώρισης και αξιοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς στην Ελλάδα. Και αυτό γιατί το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 92 σχολεία την δεκαετία του '90 (συγκεκριμένα, από το 1995 έως το 2001) επέφερε ως αποτέλεσμα την παραγωγή πλούσιου εκπαιδευτικού έντυπου υλικού για μαθητές και εκπαιδευτικούς, συνέβαλε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και τελευταίο αλλά πιο σημαντικό, αναδιαμόρφωσε την διαδικασία μιας σχολικής επίσκεψης στο μουσείο. Στην ουσία, η μέχρι τότε μεμονωμένη και χωρίς καμία προεργασία επίσκεψη μιας σχολικής τάξης σε ένα μουσείο καταργείται και απορρίπτεται. Αντ' αυτού, καθιερώθηκε ένα συγκεκριμένο μοντέλο επίσκεψης το οποίο αποτελούνταν από τρία στάδια διεξαγωγής: α) από την προετοιμασία εντός της σχολικής τάξης σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο του εκάστοτε μουσείου, β) από τις βιωματικές-συμμετοχικές δραστηριότητες οι οποίες γίνονται κατά την διάρκεια της επίσκεψης της τάξης στο μουσείο, και τέλος γ) από την ανακεφαλαίωση και την συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών που γίνεται αυτή τη φορά εντός της σχολικής τάξεως προκειμένου οι μαθητές να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους και να επεξεργαστούν τις εμπειρίες που έζησαν (Νικονάνου, 2012: 70-71, Κακούρου-Χρόνη, 2010: 35-41).



Εικόνα 33 Παράδειγμα εσωτερικού μουσειοσκευής από το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης (Πηγή: <http://www.koinignomi.gr/news/politismos/2016/03/28/moyseioskeyes-o-kosmos-ton-moyseion-konta-sta-paidia.html>).

Κεφάλαιο τρίτο. Από τη συλλογή και αποθήκευση αντικειμένων στην εμπειρία και τη διαδραστικότητα: το μουσείο ως χώρος της μη τυπικής εκπαίδευσης

Εφόσον στο πρώτο κεφάλαιο έγινε η προσπάθεια, μέσα από μια ιστορική αναδρομή -η οποία βασίστηκε σε μια “γραμμική” εξέλιξη των πραγμάτων-, να περιγράψουμε την νοητή γραμμή η οποία οδήγησε στην εμφάνιση και στην εδραίωση της μουσειοπαιδαγωγικής, στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα επικεντρωθούμε στις νέες αρχές και θεωρίες οι οποίες οικοδομούν την φυσιογνωμία της σύγχρονης θεωρίας της μουσειοπαιδαγωγικής.

Το μουσείο, πλέον, θα δούμε πως μετατοπίζει τις προτεραιότητες του, ή τουλάχιστον οδηγείται σε έναν ισότιμο καταμερισμό των αναγκαιοτήτων που απορρέουν από τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Πέραν λοιπόν της πολιτικής απόκτησης ή δανεισμού ενός αντικειμένου, τίθενται και ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τον επικοινωνιακό και κατ’ επέκταση και με τον εκπαιδευτικό του ρόλο. Η εξωστρέφεια, δηλαδή, ο ανθρωποκεντρισμός, η διεύρυνση του ήδη υπάρχοντος παγιωμένου κοινού των μουσείων, η απόκτηση εμπειριών καθώς και η έμφαση στην ψυχαγωγία είναι μόνο μερικές από τις σύγχρονες τάσεις της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική λειτουργία των μουσείων, ο συγκερασμός της μάθησης με τη ψυχαγωγία, το λεγόμενο «edutainment (Φιλιππουπολίτη, 2015: 27-28» όπως αναφέρεται στην διεθνή βιβλιογραφία, είναι αποτέλεσμα ποικίλων γνωστικών πεδίων, όπως της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής επιστήμης κ.α.. Φαίνεται λοιπόν, πως η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική στοχεύει, εκτός των άλλων, να δημιουργεί τις κατάλληλες υποδομές έτσι ώστε να καθιστά το μουσείο ως έναν χώρο διανοητικά, φυσικά και πολιτισμικά προσβάσιμο⁴⁹. Προκειμένου λοιπόν αυτό να γίνει εφικτό, διάφορα επικοινωνιακά μοντέλα και εκπαιδευτικές θεωρίες θέτουν στο επίκεντρο τον ίδιο τον άνθρωπο, ο οποίος αυτή τη φορά “μεταμορφώνεται” σε αντικείμενο άξιο προς μελέτη και επαναπροσδιορισμό.

Φυσικά, η ανάγκη αυτή για διεύρυνση του κοινού και για μια πιο ανθρωποκεντρική προσέγγιση η οποία θα προσελκύει μακροχρόνια περισσότερους επισκέπτες στα μουσεία οφείλεται και στον οικονομικό παράγοντα, ή αλλιώς, την οικονομική βιωσιμότητα και την επιβίωση με λίγα λόγια των πολιτιστικών οργανισμών. Ο ανταγωνισμός που παρατηρείται ιδιαίτερα την δεκαετία του ’90 και έπειτα μεταξύ των μουσείων και των εναλλακτικών βιομηχανιών του ελεύθερου χρόνου είναι ένας από τους λόγους που ωθεί τα μουσεία να μετατραπούν και σε χώρους της μη τυπικής εκπαίδευσης⁵⁰. Στην πράξη αυτό συνεπάγεται τον έμπρακτο εκδημοκρατισμό του μουσείου το οποίο αυτή τη φορά λειτουργεί ως

⁴⁹ Για περαιτέρω ανάλυση σχετικά με τις μορφές του αποκλεισμού που μπορούν να εντοπιστούν σε έναν πολιτιστικό οργανισμό βλ. Μπούνια, 2015

⁵⁰ Για μια εκτενή αναφορά σχετικά με τον όρο «άτυπη εκπαίδευση» βλ. Νικονάνου, 2015.

συμπληρωματικός βοηθός του σχολικού προγράμματος αλλά και ως ένας χώρος εμπειρίας και ψυχαγωγίας για τους ηλικιακά μεγαλύτερους.

Έτσι, σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά, αρχικά στις θεωρίες μάθησης και στα μοντέλα επικοινωνίας που σχετίζονται με την μουσειακή εκπαίδευση, και στην συνέχεια θα αναφερθούμε στις μεθόδους άμεσης επικοινωνίας οι οποίες τείνουν να εφαρμόζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται κατά την διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Μαθαίνοντας στο μουσείο: θεωρίες εκπαίδευσης και επικοινωνίας

1. Η διττή φύση της γνώσης

Η δύναμη της γνώσης η οποία γίνεται κτήμα των ανθρώπων εντός του μουσείου είναι συχνά αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ του συμμετέχον και του μουσειακού αντικειμένου. Η εκπαιδευτική αξία του υλικού πολιτισμού, η οποία τεκμηριώνεται και βασίζεται στην υλικότητα, την αυθεντικότητα, την αισθητική τους αξία και την ευρύτητα, είναι μια μόνο παράμετρος η οποία θα πρέπει να συνυπολογίζεται και να αξιοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Νικονάνου, 2012: 78-80, Μπούνια, Νικονάνου, 2008: 78-84, Νικονάνου, 2015: 92-93). Πριν όμως από αυτή την αρχή, η θέση του George Hein για την διπολικότητα της γνώσης, τα χαρακτηριστικά των θεωριών μάθησης και οι τέσσερις εκπαιδευτικές θεωρίες που διακρίνει σχηματικά, θα μας απασχολήσουν στο σημείο αυτό.

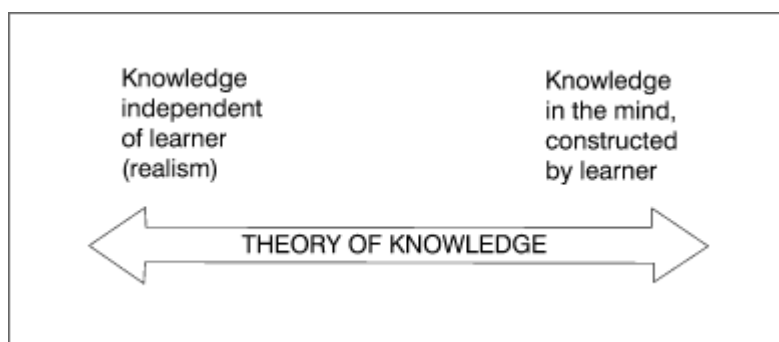
Καταρχήν, από παιδαγωγικής απόψεως, διακρίνονται κατά βάση τρεις επιστημολογικές απόψεις για την γνώση και την διαμόρφωση της. Σύμφωνα με την παραδοσιακή παιδαγωγική, τα παιδιά θεωρούνται άδεια κουτιά τα οποία οι δάσκαλοι καλούνται να γεμίσουν με γνώση, συσσωρεύοντας μέσα σε αυτά συμπυκνωμένες πληροφορίες οι οποίες τείνουν να μεταφέρονται με «γραμμικό τρόπο σταδιακής προόδου (Οικονόμου, 2003: 86)». Βασικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής προσέγγισης είναι η παθητικότητα, η αφομοίωση και ο δασκαλοκεντρικός τρόπος μετάδοσης της μοναδικής αλήθειας. Απ' την άλλη, οι μοντέρνες παιδαγωγικές αντιλήψεις, υποστηρίζουν ότι η γνώση δομείται και διαμορφώνεται με βάση το σκεπτόμενο κάθε φορά υποκείμενο μέσα από σύνθετες και βιωματικές διεργασίες εξερεύνησης και παρατήρησης. Τέλος, οι μεταμοντέρνες⁵¹ παιδαγωγικές αντιλήψεις θεωρούν πως τόσο η πραγματικότητα όσο και η γνώση η οποία απορρέει από αυτήν, δεν υφίσταται ως αναμφισβήτητες. Αντιθέτως, η πραγματική εικόνα του κόσμου είναι

⁵¹ Οι μεταμοντέρνες αντιλήψεις όσον αφορά την υπόσταση της γνώσης έχουν σαφή επικοινωνιακό, ιδεολογικό και πολιτικό χαρακτήρα. Δεν είναι τυχαίο μάλιστα ότι συνδέονται με ριζοσπαστικά ρεύματα από τον χώρο της εκπαίδευσης, ήδη από τη δεκαετία του '70, όπως το ρεύμα της «διδασκτικής της αφύπνισης» στη Γαλλία του '68 και το ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής στις ΗΠΑ (από τα μέσα του '80), που συνδέουν την απροσδιοριστία της γνώσης με την αναγνώριση των «άλλων» και των ιδιαιτεροτήτων τους μέσα σε πλαίσια ισότητας. (Νάκου 2001: 191-192)

ένα αμιγώς ατομικό-ιδεολογικό κατασκεύασμα που το κάθε άτομο πλάθει βασισμένο στα δικά του μοναδικά βιώματα (Νάκου, 2002).

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινούνται λοιπόν και οι τέσσερις διακριτές εκπαιδευτικές θεωρίες τις οποίες έχει διατυπώσει ο Hein στο βιβλίο του *Learning in the Museum*. Πριν όμως αναφερθούμε στο περιεχόμενο της κάθε εκπαιδευτικής θεωρίας αξίζει να επισημάνουμε πως σύμφωνα με τον Hein, οι εκπαιδευτικές θεωρίες απαιτούν μια θεωρία γνώσης (μια επιστημολογία, theory of knowledge), μια θεωρία μάθησης (learning theory) και τέλος μια θεωρία διδασκαλίας (theories of teaching) κατά την οποία θα εφαρμόζονται στην πράξη οι δύο προηγούμενες θεωρίες. Αναφορικά με τις θεωρίες για την γνώση, αυτές μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη, η “ρεαλιστική” όπως την χαρακτηρίζει, υποστηρίζει ότι η γνώση υπάρχει κάπου “εκεί έξω”, ανεξάρτητη από τις πεποιθήσεις του κάθε ατόμου. Στην ουσία αυτή η θετικιστική αντίληψη θεωρεί την γνώση ως αντικειμενική, μονοδιάστατη και αναμφισβήτητη η οποία σε καμία περίπτωση δεν επιδέχεται τροποποίησης. Η αντίθετη επιστημολογική άποψη, την οποία χαρακτηρίζει “ιδεαλιστική”, υποστηρίζει ότι η γνώση υπάρχει μόνο στο μυαλό των ανθρώπων καθώς η δόμηση της είναι μια καθαρά ατομική διαδικασία η οποία συντελείται εξαρτώμενη κάθε φορά από τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα των ατόμων και εξαρτώμενη πάντα από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται με το περιβάλλον (Hein, 1998:16-21, Hein, 1999:73-74) Black, 2009: 166, Hooper-Greenhill, 1999: 47-49, Νάκου, 2001: 188-189, Φιλίππουπολίτη, 2015: 28-29).

Θα μπορούσε κανείς να πει στο σημείο αυτό πως τα μουσεία, δημιουργήματα του Διαφωτισμού και της μοντέρνας εποχής όπως χαρακτηρίζεται σήμερα, ή αλλιώς τα λεγόμενα παραδοσιακού τύπου εθνικά μουσεία που αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, τείνουν ακόμη και μέχρι σήμερα να παρουσιάζουν την γνώση οργανωμένη, οριοθετημένη και μοναδική. Κάπως έτσι και η “ρεαλιστική” γνώση συνδέεται διαχρονικά με αυτού του είδους τα ιδρύματα, τα οποία ακολουθούν πιστά την χρονολογική-γραμμική διάταξη των αντικειμένων.



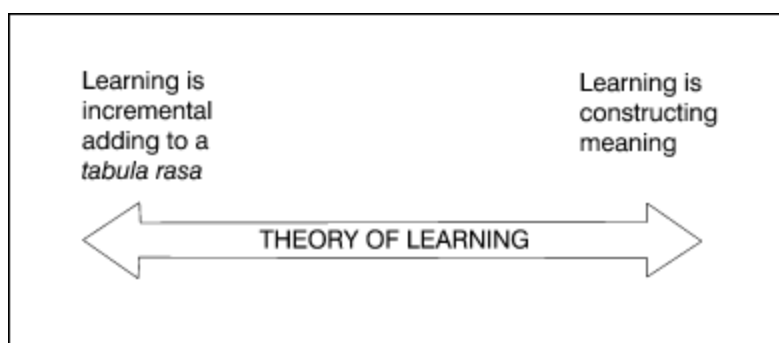
Εικόνα 34 Οι θεωρίες μάθησης σύμφωνα με τον G. Hein (Πηγή: <http://www.gem.org.uk/pubs/news/hein1995.php>).

2. Θεωρίες μάθησης

Έπειτα από τις θεωρίες για τη γνώση ακολουθούν οι θεωρίες μάθησης. Μπορούμε ξανά να διακρίνουμε τις θεωρίες σε δύο “αντίπαλα” στρατόπεδα. Από την μία υπάρχει η μάθηση η οποία βασίζεται στο παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο της μετάδοσης-απορρόφησης, και από την άλλη η ενεργητική μάθηση η οποία όπως θα

δούμε και στην συνέχεια συνδέεται με τη σύγχρονη θεωρία του εποικοδομητισμού. Να σημειωθεί εδώ ότι οι θεωρίες για τη γνώση, οι θεωρίες μάθησης και οι εκπαιδευτικές θεωρίες επηρεάζουν άμεσα την ίδια τη φύση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και την αποτελεσματικότητα των μουσειοπαιδαγωγικών μεθόδων που θα αναφέρουμε σε παρακάτω ενότητα.

Η πρώτη θεωρία μάθησης λοιπόν, χαρακτηρίζεται από το σκεπτικό της μετάδοσης-απορρόφησης της πληροφορίας από τον πομπό σε έναν παθητικό δέκτη. Η πληροφορία δηλαδή μεταφέρεται σταδιακά με αποτέλεσμα μακροχρόνια να συσσωρεύεται στην “αποθήκη” της πληροφορίας. Ο αποδέκτης στην προκειμένη περίπτωση εκλαμβάνεται ως ένα άδειο δοχείο το οποίο ο δάσκαλος ή ο εκάστοτε μουσειοπαιδαγωγός, καλείται να συμπληρώσει, ή πολλές φορές να βομβαρδίσει τον αποδέκτη. Εν αντιθέσει με την πρώτη, η δεύτερη θεωρία μάθησης θεωρεί ότι η δόμηση της γνώσης είναι μια αυστηρά προσωπική διεργασία που λαμβάνει χώρα στο μυαλό του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά. Αυτή τη φορά το άτομο επεξεργάζεται τα όποια δεδομένα έχει κάνει κτήμα του από προηγούμενες εμπειρίες, ενώ έπειτα περνάει στον μετασχηματισμό και την ανασύνθεση κάθε φορά της υπάρχουσας γνώσης με αποτέλεσμα να εξελίξει και να διευρύνει το ποσοστό κατανόησης γύρω από έναν προβληματισμό (Hein, 1998:16-21, Hein, 1999:73-74, Black, 2009: 166, Hooper-Greenhill, 1999: 47-49, Νάκου, 2001: 188-189, Φιλίππουπολίτη, 2015: 28-29).



Εικόνα 35 Οι εκ διαμέτρου αντίθετες θεωρίες μάθησης (Πηγή: <http://www.gem.org.uk/pubs/news/hein1995.php>).

3. Εκπαιδευτικές θεωρίες

Δεδομένου ότι στις προηγούμενες ενότητες αναφερθήκαμε στα “συστατικά” εκείνα τα οποία διαμορφώνουν την φυσιογνωμία μιας εκπαιδευτικής θεωρίας, στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στο υπόβαθρο της κάθε θεωρίας ξεχωριστά προκειμένου στο τέλος να μπορέσουμε να κατανοήσουμε και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των θεωριών. Σχηματικά λοιπόν, οι εκπαιδευτικές θεωρίες που συναντώνται σήμερα είναι τέσσερις: ο διδακτισμός, ο συμπεριφορισμός, η θεωρία της ανακάλυψης και ο κονστрукτιβισμός.

Η εκπαιδευτική θεωρία του διδακτισμού

Προκειμένου να δώσουμε μια κατατοπιστική ερμηνεία για την έννοια και το περιεχόμενο του διδακτισμού μπορούμε απλά να πούμε πως σε σχολικό επίπεδο σχετίζεται με την παραδοσιακή μέθοδο των δασκάλων να μεταφέρουν αλληπάλληλο όγκο πληροφοριών σε έναν αριθμό παθητικών μαθητών, ενώ σε επίπεδο εκθεσιακής πρακτικής, οι εκθέσεις αυτές μπορούν να παρομοιαστούν με μια απόπειρα από πλευράς του επιμελητή να παρουσιάσει τον δικό του «ορισμού του κόσμου (Φιλίππουπολίτη, 2015: 30)», ένας κόσμος ο οποίος μας παραπέμπει σε μια εικονογραφημένη διάλεξη (Black, 2009: 166-168) με αυστηρή αρχή, μέση και τέλος.

Πιο συγκεκριμένα, ο διδακτισμός θα λέγαμε πως επικεντρώνεται στο σύνολο και όχι στην μειοψηφία της ομάδας. Αδιαφορεί για τις ατομικές ιδιαιτερότητες και αντιλαμβάνεται το κοινό ως μια αδιαφοροποίητη μάζα με ομοιόμορφα χαρακτηριστικά και προσλαμβάνουσες. Η έννοια του «Πολιτιστικού Κεφαλαίου» του Γάλλου κοινωνιολόγου, Bourdieu φαίνεται να αποσιωπάται, ενώ ο έλεγχος της γνώσης και των συναισθημάτων που απορρέουν μέσα από μια καθαρά διδακτική προσέγγιση, κερδίζει ολοφάνερα έδαφος. Η δασκαλοκεντρική με λίγα λόγια μάθηση καθιστά τους μαθητές «σφουγγάρια» γνώσεων, χωρίς όμως να τους παρέχεται η δυνατότητα κρίσης και αντίδρασης. Η αλήθεια δεν επιδέχεται καμία τροποποίηση. Είναι μια και μοναδική, τυπικά συστηματοποιημένη και απεγάδιαστη.

Τα μουσεία από την άλλη, είναι βαθιά συνδεδεμένα με την θεωρία αυτή καθώς, ήδη από την δημιουργία των πρώτων εθνικών μουσείων του 19^{ου} αιώνα, φαίνεται πως επιλέγουν συχνά ως μούσουλια μια τέτοια μέθοδο. Η γραμμική-εξελικτική πορεία η οποία προσομοιάζει με την θεματική προσέγγιση των σχολικών βιβλίων αποδεικνύει την συχνή εφαρμογή αυτού του σκεπτικού. Φαίνεται λοιπόν πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτική θεωρία ασπάζεται την ρεαλιστική-θετικιστική εκδοχή της μονοδιάστατης γνώσης, ενώ ταυτόχρονα θεωρεί πως η διαδικασία της μάθησης εξαρτάται από την συνεχή συμπλήρωση και πρόσθεση πληροφοριών, η οποία τείνει να μην συνοδεύεται από βιωματικότητα είτε οποιαδήποτε άλλης μορφής δραστηριότητα η οποία να επιτρέπει την παρέμβαση του ατόμου (Witcomb, 2012: 489-500).

Η εκπαιδευτική θεωρία του συμπεριφορισμού

Η εκδοχή του συμπεριφορισμού παρουσιάζει μια βασική διαφορά σε σχέση με τον διδακτισμό. Ενώ, λοιπόν, υποστηρίζει τα καρποφόρα αποτελέσματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και της προσανατολιστικής μάθησης, αναγνωρίζει πως υπάρχουν περισσότεροι από έναν τύποι γνώσης της πραγματικότητας. Το σημαντικό στοιχείο αυτής της εκπαιδευτικής θεωρίας είναι η σχέση «ερεθίσματος-αντίδρασης» η οποία αναπτύσσεται κατά την διάρκεια της διδασκαλίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου. Η ίδια η φύση λοιπόν της διδασκαλίας είναι αυτή η οποία μπορεί να παράσχει το κατάλληλο ερέθισμα στον μαθητευόμενο και κατ' επέκταση, να προκαλέσει την αντίδραση του. Επίσης, το στοιχείο της ανταμοιβής στην περίπτωση της επιτυχούς και επιθυμητής ανταπόκρισης από πλευράς του μαθητευόμενου και η επανάληψη σε περίπτωση αποτυχίας χαρακτηρίζουν την εν λόγω θεωρία. Καταλήγοντας, μπορούμε να αντιληφθούμε πως όπως και στον

διδασκισμό, έτσι και στον συμπεριφορισμό, δεν παρατηρείται καμία πρόθεση για εξέταση του κοινωνικού, ατομικού ή πολιτισμικού πλαισίου των εκπαιδευομένων. Αντιθέτως, οι τελευταίοι εκλαμβάνονται ως μια μάζα με κοινά χαρίσματα και κλίσεις και με βάση αυτά και μόνο εκπαιδεύονται (Hein, 1998: 29-30, Hein, 1999:73-74, Hooper-Greenhill, 1999: 74-76, Νάκου, 2001: 190, Φιλιππουπολίτη, 2015: 32, Witcomb, 2012: 489-500).

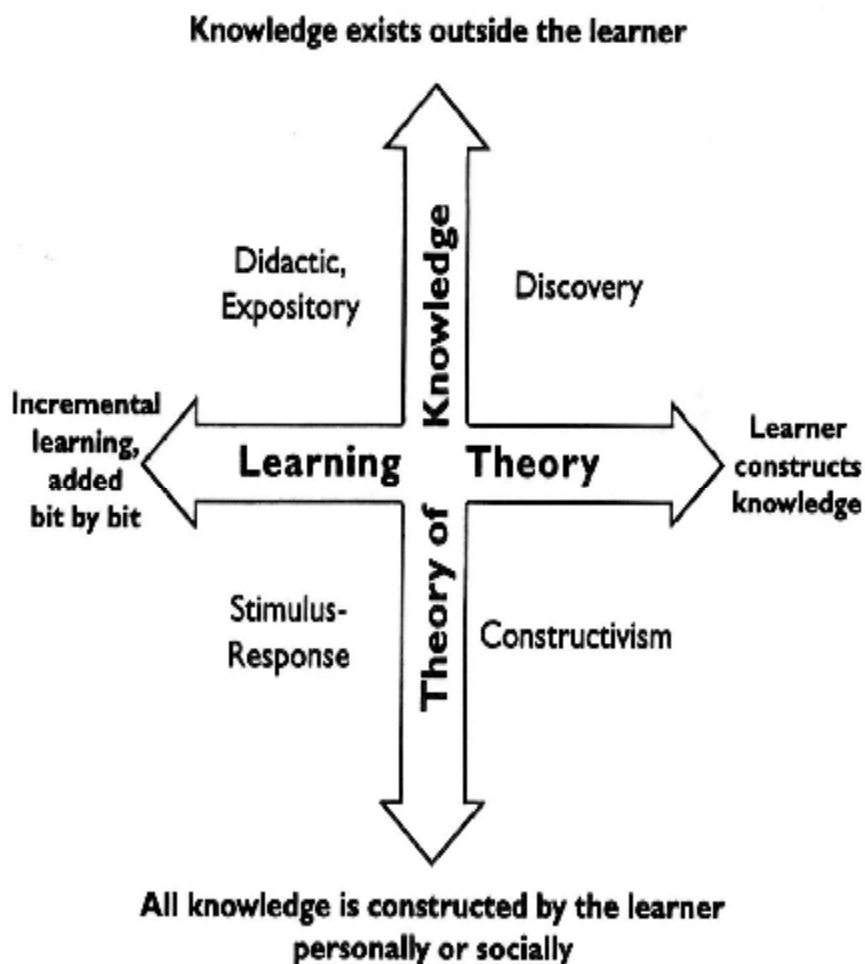
Η εκπαιδευτική θεωρία της ανακάλυψης

Η εκπαιδευτική θεωρία της ανακάλυψης, ενώ αποδέχεται την θετικιστική εκδοχή της αντικειμενικής γνώσης, καθιστά την περιπέτεια της μάθησης ως μια ενεργητική-συμμετοχική διαδικασία η οποία έχει ως πυρήνα της τον συλλογισμό του μαθητευόμενου. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, ο μαθητευόμενος είναι αυτός ο οποίος δημιουργεί και μορφοποιεί την ιδέα της γνώσης με βάση την δική του αποθήκη πληροφοριών και κατασταλαγμένων γνώσεων. Ο πειραματισμός και η επαγωγική μέθοδος είναι τα στοιχεία αυτά που χαρακτηρίζει την θεωρία αυτή, ενώ, η περιέργεια και η ενεργός συμμετοχή την ολοκληρώνουν (Black, 2009). Στην ουσία πρόκειται για ένα παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού –παιχνίδι το οποίο πραγματοποιείται, κυρίως στο εξωτερικό, συνήθως στις λεγόμενες «αίθουσες ανακάλυψης» (discovery gallery/discovery center)- οποίο οδηγεί σταδιακά στην πληροφορία και στις προκαθορισμένες και επιθυμητές «απαντήσεις» οι οποίες έχουν τεθεί πρωτίτερα από τους εκπαιδευτικούς (Νάκου, 2001). Κλείνοντας, ο Hein αναφέρει πως τα μουσεία, όντας ιδρύματα της μη τυπικής εκπαίδευσης, εφόσον βασίζονται και εξαρτώνται από τις ιδιαιτερότητες των μουσειακών αντικειμένων και από την υλικότητά τους, θα έπρεπε, θεωρητικά τουλάχιστον, να εφαρμόζουν με μεγαλύτερη ευκολία την θεωρία της ανακάλυψης, παρόλες τις δυσκολίες και τον κίνδυνο που αυτές συνεπάγονται όταν δεν υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο εργασίας (Hein, 1998: 31, Witcomb, 2012: 489-500).

Η εκπαιδευτική θεωρία του εποικοδομητισμού

Εκ διαμέτρου αντίθετη από την θεωρία του διδασκισμού, ο εποικοδομητισμός, ή αλλιώς, κονστρουκτιβισμός ή δομισμός, διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τις εκπαιδευτικές θεωρίες που έχουμε αναπτύξει έως τώρα. Το βασικότερο χαρακτηριστικό του δομισμού είναι η ίδια η υπόσταση της γνώσης, η οποία στην περίπτωση αυτή διαμορφώνεται εξολοκλήρου από το σκεπτόμενο υποκείμενο και διαμορφώνεται έπειτα από τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητευόμενου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Βρισκόμαστε στο στάδιο εκείνο κατά το οποίο γίνεται και η μετάβαση από το «ρεαλιστικό» στο «ιδεαλιστικό». Στην πράξη, η μάθηση αυτή τη φορά μετατρέπεται σε μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι «κατασκευάζουν» ιδέες και ερμηνείες της πραγματικότητας βασισμένες στις τωρινές και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Ο κονστρουκτιβισμός τείνει μάλιστα να παραλληλίζεται με το σκεπτικό της λογοτεχνικής θεωρίας. Στην πράξη αυτό σημαίνει πως η «ανάγνωση» του αναγνώστη (στην περίπτωση μας του μαθητευόμενου) είναι αυτή η οποία καθορίζει και την έκβαση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (Κακούρου-Χρόνη, 2010), ενώ τα νοήματα μάλιστα που παράγονται δεν εξαρτώνται μόνο από την φύση των μουσειακών αντικειμένων αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο αυτά έχουν τοποθετηθεί και κατ' επέκταση εκτεθεί (Hein, 2015). Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού/εκπαιδευτικού είναι περισσότερο ρόλος διαμεσολαβητικός ή ακόμη και εμπνευστικός, καθώς κλίνεται να διευκολύνει και όχι να παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να κατευθύνει προς ένα «σωστό» επιθυμητό αποτέλεσμα. Συνεπώς, η λέξη “λάθος” δεν θεωρείται αποδεκτή διότι αυτό που επιδιώκεται είναι το εκάστοτε συμπέρασμα να έχει νόημα και λογική για τον μαθητεύομενο και όχι για τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για ερμηνείες και θεωρίες οι οποίες συνάδουν με την βιωματικότητα που μπορούν να προσφέρουν τα πειράματα και τα hands-on εκθέματα του μουσείου που μακροχρόνια οδηγούν στην minds-on κατάσταση (Witcomb, 2012: 489-500, Hein, 2012: 471-488), Hein, 1998: 34-36), Hooper-Greenhill, 1999: 75-79, Φίλιππουπολίτη, 2015: 34-37).



Εικόνα 36 Διάγραμμα το οποίο περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι θεωρίες για τη γνώση και οι θεωρίες της μάθησης με τις εκπαιδευτικές θεωρίες (Πηγή: <http://rescuersresearch.blogspot.gr/2011/05/learning-in-museum.html>).

4. Ο κύκλος για τη γνώση και οι τύποι μαθητευομένων

Η θεωρία του μαθησιακού κύκλου, του ενάρετου, του φαύλου καθώς και οι διαφορετικοί τύποι μαθητευομένων που παρουσιάζονται από τους Bernice McCarthy και David Kolb στην διεθνή βιβλιογραφία θα μας απασχολήσουν στο σημείο αυτό.

Καταρχήν, όπως έχει τονισθεί και στο πρώτο κεφάλαιο, σύμφωνα με την θεωρία του learning by doing, η χειρωνακτική ενασχόληση και κατ' επέκταση, η βιωματική εμπειρία, είναι αρκετή πολλές φορές για να οδηγήσει, μακροχρόνια, στην επιθυμία για γνώση και στην επιθυμία για περαιτέρω εμπάθυνση. Μάλιστα, η σύνδεση των νέων εμπειριών με τις προηγούμενες εξηγεί με σαφή τρόπο την συνεχή αυτή «ροή» που η μάθηση ακολουθεί. Αυτή είναι και η βάση της θεωρίας του «μαθησιακού κύκλου», σύμφωνα με την οποία η διαδικασία της μάθησης βασίζεται στην εξής τετραμερή διάκριση: απαραίτητη αρχικά είναι η πράξη και το «κάνω», έπειτα περνάμε στον αναστοχασμό του βιώματος, αργότερα στις διαπιστώσεις που καταλήγουμε από την εμπειρία και τέλος, στην εφαρμογή και επαλήθευση της. Η σύνδεση λοιπόν των εμπειριών μας με μια νέα κατάσταση η οποία ενδέχεται να προκαλέσει ενθουσιασμό και κίνητρα για επιπρόσθετη μάθηση είναι χαρακτηριστικά του αμέσως επόμενου κύκλου, του «ενάρετου». Ωστόσο, όταν η συνοχή αυτή μεταξύ των βιωμάτων δεν επιτυγχάνεται, τότε ακολουθεί ο λεγόμενος «φαύλος κύκλος», δηλαδή, η σταδιακή αποστροφή του μαθητευομένου από την διαδικασία όταν δεν μπορεί να γεφυρώσει τις νέες με τις παλαιότερες εμπειρίες και να τις αξιοποιήσει για την τρέχουσα απαιτούμενη κατάσταση. (Black, 2009), (Φιλιππουπολίτη, 2015).

Από τους κύκλους μάθησης περνάμε στους διαφορετικούς τύπους μαθητευομένων⁵² που διατυπώνονται από την Bernice McCarthy και τον David Kolb. Σύμφωνα με το μοντέλα αυτά παρατηρούνται κάποια κυρίαρχα ερωτήματα τα οποία κινητοποιούν διαφορετικούς κάθε φορά τύπους μαθητευομένων. Για παράδειγμα το «γιατί» εκφράζει τους «επινοητικούς μαθητές», δηλαδή, τα άτομα που αναζητούν ένα προσωπικό νόημα σε κάθε τους πράξη, που μαθαίνουν ακούγοντας ή μοιράζοντας τις ιδέες τους και που αγαπούν τις συζητήσεις και την επικοινωνία. Ο Kolb τους αποκαλεί «αποκλίνοντες» Από την άλλη, το «τι» αφορά τους κατεξοχήν «αναλυτικούς μαθητές» εκείνους δηλαδή που αγαπούν τα στατιστικά στοιχεία και τους αριθμούς ακόμα και στις λεζάντες των μουσείων, ενδιαφέρονται να μαθαίνουν την γνώμη του ειδικού καθώς αγαπούν την λεπτομέρεια. Ο Kolb τους αποκαλεί «αφομοιωτές». Η ερώτηση «πώς λειτουργεί αυτό» αναφέρεται στους πραγματιστές και στους «μαθητές κοινής λογικής» που βασίζονται στην κοινή λογική, σε αυτούς που αναζητούν χρήσιμες πληροφορίες καθώς και σε εκείνους που όταν επισκέπτονται ένα μουσείο ζητούν να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο οι καλλιτέχνες δημιουργούν ή τον τρόπο με τον οποίο τα αντικείμενα εξελίσσονται. Ο Kolb τους αποκαλεί «συγκλίνοντες». Τέλος, το υποθετικό «τι γίνεται αν...;» απευθύνεται στους «δυναμικούς μαθητές» που συνηθίζουν να μαθαίνουν μέσα από τα λάθη και τις συνεχείς προσπάθειες, που πιστεύουν στην αυτοεξερεύνηση, αρέσκονται στην ποικιλία των υλικών που τους δίνονται προς εξερεύνηση και σε αυτούς που

⁵² Μια άλλη εκδοχή η οποία έχει ενδιαφέρον είναι εκείνη που αφορά τους τύπους των μαθησιακών χαρακτήρων σύμφωνα με τους Honey και Mumford. Επιγραμματικά, υπάρχουν οι θεωρητικοί, οι αναστοχαστές, οι πραγματιστές και τέλος, οι ακτιβιστές (Black, 2009: 174-175).

ενθουσιάζονται με το πείραμα και την δοκιμή. Ο Kolb τους αποκαλεί «προσαρμοστικούς» (Hooper-Greenhill, 1999), (Black, 2009).

5. Ο H. Gardner και οι πολλαπλές νοημοσύνες

Η θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες του H.Gardner⁵³ καθώς και η αντίληψη του διαφοροποιημένου κοινού είναι, καταρχήν, κάποιες από τις θεμελιώδεις επιδράσεις που διαμορφώνουν το γνωστικό πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, τα άτομα, δεδομένου ότι δεν αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο, κατά την διάρκεια της ζωής τους αναπτύσσουν ένα συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης περισσότερο από κάποια άλλα. Τα είδη νοημοσύνης (σύμφωνα με το Project Zero του πανεπιστημίου του Harvard) διακρίνονται στη γλωσσική ή λεκτική ή γλωσσολογική, στην λογική-μαθηματική, στην χωροαντιληπτική, στην μουσική, στην σωματική-κινηστική, στην διαπροσωπική-επικοινωνιακή (κοινωνικές δεξιότητες), στην ενδοπροσωπική ή ενδοατομική (δηλαδή οξεία διαίσθηση), στην φυσιογνωστική ή νατουραλιστική (αφορά τα άτομα που αντιλαμβάνονται τον γεωφυσικό χώρο και δείχνουν ευαισθησία για τα φυσικά φαινόμενα) και τέλος, στην υπαρξιακή (αυτή σχετίζεται με την αρχέγονη ανάγκη και επιθυμία του ανθρώπου να δίνει ή να «κατασκευάζει» ερμηνείες σχετικές με τις έννοιες της ζωής και του θανάτου) (Φιλίππουπολίτη, 2015), (Gardner, 1983), (Falk & Dierking, 1992).

Συνεπώς, η αντίληψη ότι το κοινό επιβάλλεται να εκλαμβάνεται ως ένα κράμα διαφορετικών προελεύσεων γνωστικού, ταξικού, πολιτιστικού και οικονομικού υπόβαθρου οδηγεί το μουσείο να ορίζει διαφορετικές ομάδες κοινού και κατ'επέκταση διαφορετικές ομάδες στόχου με αποτέλεσμα κάθε φορά να πρέπει να επινοεί και εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των ομάδων αυτών. Έτσι, εφόσον το κοινό δεν εκλαμβάνεται πλέον ως μια αδιαφοροποίητη οντότητα, φυσικό αποτέλεσμα αυτής της λογικής είναι η απομάκρυνση από την ιδέα του μουσείου ως αυθεντία το οποίο απευθύνεται ως επί το πλείστον στην ελίτ των επιστημόνων και ερευνητών σε μια σαφώς πιο πολύπλευρη αντίληψη η οποία επιτρέπει την ύπαρξη πολλαπλών αφηγήσεων και εναλλακτικών ερμηνειών της πραγματικότητας (Νάκου, 2001).

6. Το φαινόμενο της μουσειακής εμπειρίας

Ξεκινώντας με θεωρίες οι οποίες επηρεάζουν αισθητά την μουσειακή αγωγή στις μέρες μας, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε ευθύς εξ αρχής την θεωρία των Falk και Dierking σχετικά με την επίσκεψη στο μουσείο ως εμπειρία. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία αυτή, η επίσκεψη στο μουσείο είναι μια πολυσύνθετη εμπειρία⁵⁴

⁵³ Για μια περιεκτική αναφορά στο περιεχόμενο της κάθε νοημοσύνης βλ. Ε. Νάκου (2001:217-218), Ν. Νικονάνου 2012: 81-82, Μ. Οικονόμου 2003:91-92, Φιλίππουπολίτη 2015: 37-38, Hooper-Greenhill 1999: 100. Γενικότερα, για τις έρευνες του H.Gardner, βλ. <http://www.howardgardner.com> (τελευταία επίσκεψη 12/3/2016).

⁵⁴ Σύμφωνα με τον K.Hudson, η εμπειρία επίσκεψης σε ένα μουσείο τέχνης συχνά μοιάζει με «προετοιμασία για εξετάσεις». Συνήθως, το μη ειδικό κοινό εκλαμβάνει όλα τα έργα ως αριστουργήματα, ενώ η έκθεση των έργων μπορεί να στηρίζεται σε

η οποία βασίζεται σε τρεις παράγοντες. Ο πρώτος, ο κοινωνικός παράγοντας, εστιάζει στην σχέση που ο κάθε η επισκέπτης αναπτύσσει κατά την διάρκεια της επίσκεψης του στο μουσείο με τους άλλους επισκέπτες, με το προσωπικό του μουσείου ή με τα άτομα του περιβάλλοντος του, όπως οι φίλοι του και η οικογένεια του. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην φυσική διάσταση ή αλλιώς στο ίδιο το μουσειακό περιβάλλον⁵⁵ και περιλαμβάνει την αρχιτεκτονική του κτηρίου, την εσωτερική διαρρύθμιση των αιθουσών, την σωματική κούραση ή την άνεση που αισθάνεται ο κάθε επισκέπτης καθώς και τα ίδια τα φυσικά χαρακτηριστικά-ιδιότητες των συλλογών. Ο τρίτος και τελευταίος παράγοντας, δηλαδή ο προσωπικός, αφορά τα ίδια τα άτομα ως πολυδιάστατα και σκεπτόμενα υποκείμενα. Στην περίπτωση αυτή, οι υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις, τα ενδιαφέροντα καθώς και τα παγιωμένα ερεθίσματα των επισκεπτών είναι κάποια από τα βασικά κριτήρια τα οποία θέτονται στο επίκεντρο (Οικονόμου, 1999).

7. Από το γραμμικό στο πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας

Από τις εκπαιδευτικές θεωρίες περνάμε τώρα στο ζήτημα της «κατασκευής», μεταφοράς και ερμηνείας των μηνυμάτων υπό το πρίσμα των κυρίαρχων επικοινωνιακών μοντέλων που παρατηρούνται κατά τον σχεδιασμό των εκθέσεων. Τα δύο βασικά πρότυπα μοντέλα είναι το γραμμικό/μεταδοτικό μοντέλο επικοινωνίας και το πολιτιστικό/ολιστικό.

Η πρώτη περίπτωση αφορά κατά κύριο λόγο εκθέσεις οι οποίες περιλαμβάνουν στατικά εκθέματα τα οποία λειτουργούν ως το μέσο για την μεταφορά ενός «κατασκευασμένου» νοήματος και σεναρίου το οποίο είναι αυστηρά προκαθορισμένο, αποκλείοντας κάθε δυνατότητα από την πλευρά του επισκέπτη να παρέμβει (Νικονάνου, 2006). Το μειονέκτημα του μεταδοτικού/γραμμικού μοντέλου ανιχνεύεται στην μονόπλευρη του προσέγγιση ως προς το κοινό, το οποίο φαίνεται εκλαμβάνεται ως μια αδιαφοροποίητη και παθητική μάζα, γεγονός το οποίο οδηγεί στο να μην λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου.

Το αμερικανικής προέλευσης μεταδοτικό μοντέλο δείχνει να είναι επηρεασμένο από την ιδέα του «ερεθίσματος-αντίδρασης» που χαρακτηρίζει την συμπεριφοριστική εκπαιδευτική θεωρία η οποία θεωρεί πως η γνώση υπάρχει

άλλα κριτήρια, όπως ιστορικά, γεγονός το οποίο δεν διευκολύνει την κατάσταση (Νάκου 2001: 159).

⁵⁵ Ο χώρος θεωρείται πλέον βασικός συντελεστής της μάθησης, που είναι και αυτός κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά συγκροτημένος με αποτέλεσμα να διαμορφώνει ένα πλέγμα γνώσεων, αίσθησης, θέασης και βίωσης της πραγματικότητας, που επιτρέπει και προωθεί σύνθετες και πολύπλευρες μορφές διανοητικών, κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων, γνώσεων και συμπεριφορών. Μάλιστα οι εσωτερικοί χώροι είναι ικανοί να επισκιάζουν πολλές φορές τα ίδια τα εκθέματα, τα οποία γίνονται πλέον αντιληπτά ενταγμένα στο επιβλητικό αυτό πλαίσιο. Επίσης, η εξωτερική εικόνα για παράδειγμα κάποιον επιβλητικών μουσείων επηρεάζει, αν δεν καθορίζει, τη στάση του ευρύτερου κοινού προς το μουσείο καθώς συμβάλλει στον αποκλεισμό όσων αισθάνονται ξένοι ως προς τις αξίες, τα νοήματα και τις σημασίες που ένα μουσείο φέρει και εκπροσωπεί. (Νάκου 2001: 148,195)

ανεξάρτητα από το άτομο. Στην πράξη, αυτό το μοντέλο μπορεί να εφαρμοσθεί στη διαδικασία παραγωγής εκθέσεων στα μουσεία, όπου ο επιμελητής της έκθεσης αναλαμβάνει ή επιλέγει εξολοκλήρου είτε τα αντικείμενα είτε το μήνυμα που επιθυμεί να μεταφέρει, αδιαφορώντας για την άποψη και την «φωνή» του κοινού (Hooper-Greenhill, 1999α).

Καταλήγοντας, στην δεύτερη περίπτωση η επικοινωνιακή σχέση χαρακτηρίζεται ως τελετουργική ή πολιτιστική, ενώ σε αντίθεση με το γραμμικό/μεταδοτικό μοντέλο όπου υπάρχει ένας πομπός, ένα μέσο (τα αντικείμενα μιας συλλογής) και ένας δέκτης ο οποίος πρέπει να λαμβάνει με παθητικό τρόπο το μήνυμα, το πολιτιστικό μοντέλο θεωρεί ότι η πραγματικότητα και κατ'επέκταση το εκάστοτε μήνυμα μιας έκθεσης παράγεται, συντηρείται, διορθώνεται και μεταβάλλεται στα πλαίσια μιας συμμετοχικής διαδικασίας κατά την οποία το άτομο εξωτερικεύει τις πεποιθήσεις και τις αξίες του με αποτέλεσμα να «κατασκευάζει» έτσι και ένα καθαρά προσωπικό νόημα (Hooper-Greenhill, 1999α). Το ανθρωποκεντρικό αυτή τη φορά Βρετανικής προέλευσης μοντέλο θα μπορούσαμε να πούμε πως συνδέεται με εκπαιδευτικές θεωρίες όπως ο κονστρουκτιβισμός, καθώς θεωρεί πως η πραγματικότητα επιδέχεται εναλλακτικές ερμηνείες και προσεγγίσεις.

8. Η θεωρία της «ροής» ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας

Μια άλλη επιρροή που δέχεται το γνωστικό υπόβαθρο της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής είναι η θεωρία της «ροής» ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας. Σύμφωνα λοιπόν με τον Csikszentmihalyi, ο μαθητευόμενος υποκινούμενος πολλές φορές από εξωτερικά κίνητρα και ερεθίσματα (π.χ. ανταμοιβές, βραβεία) είτε από εσωτερικά (π.χ. περιέργεια), εμπλέκεται σε μια δημιουργική διαδικασία μέσω της οποίας ενδέχεται να βιώσει μια κατάσταση η οποία, μεταφορικά, μπορεί να ερμηνευτεί ως ροή ενός δυνατού ρεύματος. Στην συνέχεια, για όσο το άτομο είναι πνευματικά αφοσιωμένο με την δραστηριότητα με την οποία έχει καταπιαστεί, δηλαδή για όσο διατηρείται η ροή, τα εμπόδια και οι προκλήσεις τις οποίες θα κληθεί να αντιμετωπίσει, θα πρέπει να αντιστοιχούν στο μέγεθος των δυνατοτήτων του, ειδάλως, σε περίπτωση που κάτι ξεπερνά τις δυνάμεις του, θα επικρατήσει το άγχος της αποτυχίας με αποτέλεσμα κάποια στιγμή να παραιτηθεί. Φυσικά, η εμπειρία της «ροής» συμβάλλει στη μάθηση, εφόσον προϋποθέτει τη διαρκή προσπάθεια του ατόμου να ανακαλύπτει νέες ευκαιρίες για να αξιοποιήσει τις δεξιότητές του (Φιλιππουπολίτη, 2015).

9. Η εκπαιδευτική διάσταση της άμεσης μουσειακής επικοινωνίας: μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι

Στη συγκεκριμένη ενότητα αυτού του κεφαλαίου θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, μεμονωμένα είτε συνδυαστικά, κατά την διάρκεια διεξαγωγής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Πέραν αυτού, δηλαδή, από τις καθιερωμένες μορφές έμμεσης επικοινωνίας (όπως είναι τα μουσειολεωφορεία, οι μουσειοσκευές ή ακόμη και οι ειδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις

οι οποίες απευθύνονται σε μια συγκεκριμένη ομάδα κοινού) στις *μορφές άμεσης επικοινωνίας*, δηλαδή στην ξενάγηση και την δραματοποίηση, καθώς και στην ανακαλυπτική μέθοδο, την μαιευτική και τέλος, τις βιωματικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται σήμερα κατά την διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Να σημειωθεί πως η κάθε είδους μέθοδος που επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί, αποβλέπει στην «συνάντηση» ή αλλιώς, στην εξοικείωση του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο και το μουσειακό περιβάλλον (Νικονάνου, 2015).

Αφήγηση

Με τον όρο αφήγηση αναφερόμαστε στην πλέον παραδοσιακή και παγιωμένη μέθοδο της ξενάγησης. Στην πλειοψηφία τους, τα μουσεία στον 21ο αιώνα τείνουν να καταφεύγουν αρκετά συχνά στην συστηματοποίηση οργανωμένων ξεναγήσεων, καθώς φαίνεται πως αυτές μόνο, εκ φύσεως, μπορούν να ικανοποιούν την ίδια στιγμή διαφορετικές ομάδες κοινού. Οι ομάδες αυτές, οι οποίες συνηθίζουν να χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και διαφορετικότητα, ειδικότερα όσον αφορά το πολιτισμικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο έχουν, όμως, ένα κοινό σημείο που γεφυρώνει το χάσμα το οποίο ενδεχομένως να υπάρχει μεταξύ τους, την μάθηση.

Φυσικά, τα κίνητρα τα οποία οδηγούν κάποιον να επισκεφτεί ένα μουσείο δεν είναι μόνο εκπαιδευτικής ή επιμορφωτικής φύσεως, ούτε μονάχα ψυχαγωγικής. Αντιθέτως, μεταξύ των παραπάνω, ο χώρος, ο κύκλος ζωής, το κοινωνικό γεγονός και τα πρακτικά ζητήματα είναι μερικά από τα κίνητρα τα οποία τείνουν να οδηγούν στην επίσκεψη ενός μουσείου. Επίσης, η στρατηγική επίσκεψης των επισκεπτών μπορεί να προσδιορισθεί στις εξής τρεις κατηγορίες: στην «μη εστιασμένη», κατά την οποία οι επισκέπτες είναι πρόθυμοι να γνωρίσουν και να συμμετάσχουν σε οτιδήποτε τους προταθεί, στην «μετρίως εστιασμένη», όπου στην περίπτωση αυτή, οι επισκέπτες, γνωρίζουν το περιεχόμενο του μουσείου και δεν επιθυμούν να επικεντρωθούν σε μια συγκεκριμένη δράση, και στην «εστιασμένη» όπου ο επισκέπτης οδηγείται στο μουσείο στοχευμένα και με σαφείς προθέσεις προκειμένου να ικανοποιήσει κάποια προσωπική του αναζήτηση (Black, 2009).

Επιστρέφοντας στην μουσειοπαιδαγωγική μέθοδο της ξενάγησης, αρκεί να αναφερθούμε μόνο σε μερικά νευραλγικά φύσεως χαρακτηριστικά τα οποία θα μας βοηθήσουν στην συνέχεια να την ξεχωρίσουμε από τις υπόλοιπες στρατηγικές τάσεις. Καταρχήν, ένα σενάριο με προκαθορισμένους μαθησιακούς και συγκινησιακούς στόχους είναι απαραίτητο έτσι ώστε να αποφεύγονται οι στιγμιαίες απρόβλεπτες και ανεπιθύμητες παρεκκλίσεις. Το σενάριο αυτό, δεδομένου ότι είναι εκ των πραγμάτων οριοθετημένο, θα πρέπει να ορίζει εκ των προτέρων τις στάσεις που θα πραγματοποιούνται κατά την διάρκεια της ξενάγησης. Σημαντικό είναι η θεματική καθώς και οι επιλογή των εκθεμάτων να βασίζεται στις προδιαγραφές του εκάστοτε ομάδας στόχου. Ακόμη, η διάρκεια της ξενάγησης, δεν θα πρέπει να υπερβαίνει την προβλεπόμενη, σύμφωνα με το προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα, ώρα, ενώ, δεν θα πρέπει να απουσιάζουν και μερικοί χώροι ανάπαυλας οι οποίοι θα δίνουν την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ανακτήσουν τις δυνάμεις τους.

Αν και θεωρητικά οι επισκέπτες μπορούν να παρέμβουν και να «επηρεάσουν» την ροή της ξενάγησης, οι επισκέπτες σε αυτή τη διαδικασία είναι ως επί το πλείστον παθητικοί αποδέκτες της πληροφορίας. Όπως σε ένα παραδοσιακό-γραμμικό μοντέλο

επικοινωνίας υπάρχει ο πομπός, ο δέκτης και το μήνυμα, στην προκειμένη, το μήνυμα είναι το ίδιο το αντικείμενο, ο πομπός είναι ο ξεναγός ο οποίος βρίσκεται κάπου μεταξύ επισκέπτη και του αντικειμένου ερμηνεύοντας το έκθεμα, και φυσικά, ο δέκτης είναι ο επισκέπτης. Η γνώση καταναλώνεται δίχως περιθώρια αμφισβήτησης, ενώ, η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται στην σταδιακή μετάδοση της γνώσης και στο μοντέλο του διδακτισμού που αναφέραμε προηγουμένως σε προηγούμενη ενότητα.

Παρόλα αυτά, πέραν της συνηθισμένης ξενάγησης, η διηγήσεις ιστοριών και οι επιδείξεις ειδικών έρχονται να εμπλουτίσουν και να διανθίσουν την παγιωμένη αυτή εκπαιδευτική προσέγγιση. Με τον όρο «*διήγηση ιστοριών*» εννοούμε συνήθως την αφήγηση ενός παραμυθιού σε παιδιά μικρής ηλικίας. Κύριος στόχος αυτής της μουσειοπαιδαγωγικής δραστηριότητας είναι η συναισθηματική εμπλοκή, η εξοικείωση και η γνωριμία των παιδιών με το περιεχόμενο της εκάστοτε εκθεσιακής ενότητας καθώς και η ευρύτερη πληροφόρησή τους. Κατ' αυτή τη διαδικασία οι εμπυχωτές-μουσειοπαιδαγωγοί έχουν επίσης και την δυνατότητα της μεταμπίσης. Όπως παρατηρείται συχνά και στην περίπτωση των ξεναγήσεων, η δραματοποιημένη⁵⁶ αυτή εκδοχή της αφήγησης, μπορεί να συνδέει αποτελεσματικά το παρόν της αφήγησης με το περιεχόμενο της εκθεσιακής ενότητας, να συνδέει την μάθηση με την ψυχαγωγία⁵⁷ αλλά και να καθιστά την δράσεις αυτές υπό μορφή «γεγονότος⁵⁸».

Μια ακόμη μουσειοπαιδαγωγική μέθοδος η οποία αξιοποιεί την αφήγηση είναι η επίδειξη των ειδικών. Πρωταρχικός σκοπός της μεθόδου αυτής είναι η αποσαφήνιση τεχνικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε μια εφαρμοσμένη για παράδειγμα τέχνη η οποία απαιτεί ειδικές γνώσεις και δεξιότητες. Η κατασκευή για παράδειγμα ενός ψηφιδωτού ή ενός νομίσματος, η διεξαγωγή πειραμάτων της πειραματικής αρχαιολογίας ή της φυσικής καθώς και τέχνες όπως η πηλοπλαστική και η αγγειοπλαστική, είναι κάποια από τα πιο ενδεικτικά παραδείγματα κατά τα οποία εξειδικευμένο προσωπικό του μουσείου ή εξωτερικού συνεργάτες αναλαμβάνουν την διεκπεραίωση των παραπάνω τεχνικών. Πρόκειται για μια στατική συνήθως διαδικασία η οποία προϋποθέτει εργαστηριακές και υλικοτεχνικές υποδομές. Τέλος, μπορούν να αποτελούν μέρος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (αξιοποιώντας συνήθως την μέθοδο της μαιευτικής που θα αναφέρουμε παρακάτω) ή

⁵⁶ Μια άλλη κατηγορία δραματοποιήσεων είναι τα παιχνίδια ρόλων. Σε αυτή τη περίπτωση ο εμπυχωτής και οι συμμετέχοντες υποδύονται ρόλους οι οποίοι συνάδουν με τη θεματική της εκθεσιακής ενότητας. Τα μικρά αυτά σκετς πραγματοποιούνται είτε σε εσωτερικό είτε σε εξωτερικό χώρο και ολοκληρώνονται συνήθως με παιχνίδια παντομίμας προκειμένου οι συμμετέχοντες να εμπλακούν συναισθηματικά, να εμπεδώσουν τα όσα έχουν επεξεργαστεί αλλά και να αλληλεπιδράσουν (Νικονάνου 2012: 104-106).

⁵⁷ Ακριβώς επειδή οι δραματοποιημένες ξεναγήσεις πολλές φορές τείνουν να μετατοπίζουν –άθελα ή ηθελημένα- το κέντρο βάρους από γνωστικούς σε συγκινησιακούς στόχους, αντιμετωπίζονται με κάποια καχυποψία και υποβάθμιση (Νικονάνου 2012: 104).

⁵⁸ Δραστηριότητες γεγονοτικού χαρακτήρα οι οποίες στόχευαν περισσότερο στην συγκέντρωση επισκεπτών παρά στην μελέτη και προβολή του μουσειακού αντικειμένου διοργανώθηκαν κατά καιρούς από διάφορους φορείς όπως, από το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλανδρή το 2011, από το Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης (την ίδια χρονιά), από το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού και τέλος, το 2015, το Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Τσαλαπάτα (Νικονάνου 2015: 56).

και μεμονωμένη δραστηριότητα η οποία απευθύνεται σε μικρό αριθμό επισκεπτών οι οποίοι έχουν επιλεγεί τυχαία.



Εικόνα 37 Στιγμιότυπο από δραματοποιημένη αφήγηση παραμυθιού από το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού (Πηγή: <http://www.mbp.gr/edu/ekpaideytika-programmata/1.3/ena-bizantino-paramithi-mesa-sto-mouseio-kallimaxos-kai-xrisorroi>).



Εικόνα 38 Αφήγηση αρχαιολογικού-μουσικού παραμυθιού στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (Πηγή: <http://www.culturenow.gr/38946/to-taksidi-ths-kymothohs-afghsh-paramythiou-sto-mouseio-sxolikhs-zwhs-kai-ekpaideyhs>).



Εικόνα 39 Αναπαράσταση του αγάλματος της Φρασίκλειας με την τεχνική του παγωμένου στιγμιότυπου (Πηγή: <http://www.namuseum.gr/education/schools01-4-gr.html>).



Εικόνα 40 Εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης το οποίο αξιοποιεί την μέθοδο επίδειξης ειδικών (Πηγή: <http://www.clioturbata.com/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82/%CE%B6%CF%89%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%8D%CE%BF%CF%85%CE%BD->

<http://www.clioturbata.com/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82/%CE%B6%CF%89%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%8D%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%BE%CE%B1%CE%BD%CE%AC-%CE%BF%CE%B9-%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CF%89/>



Εικόνα 41 Στο εργαστήριο μεταλλοτεχνίας ο ειδικός δημιουργεί αντίγραφο της χάλκινης ασπίδας της Ελεύθερας (Πηγή: <http://www.clioturbata.com/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82/%CE%B6%CF%89%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%8D%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%BE%CE%B1%CE%BD%CE%AC-%CE%BF%CE%B9-%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CF%89/>).

Μαιευτική μέθοδος

Η μαιευτική μέθοδος ή αλλιώς η μέθοδος της κατευθυνόμενης συζήτησης είναι μια από τις πιο γνωστές και πολυχρησιμοποιημένες εκπαιδευτικές μεθόδους. Στην ουσία πρόκειται συνήθως για ένα εισαγωγικό στάδιο του εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο αξιοποιεί το ίδιο το μουσειακό αντικείμενο ή το εποπτικό υλικό και τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας που διαθέτει ο πολιτιστικός οργανισμός προκειμένου να εισάγει τον επισκέπτη στο περιεχόμενο του προγράμματος, να αντλήσει πληροφορίες από αυτόν σχετικά με τυχόν γνώσεις που μπορεί να διαθέτει για το αντικείμενο και τέλος, να τους παροτρύνει να παρατηρήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά. Η μέθοδος αυτή, αξιοποιώντας στο έπακρο το διαλογικό στοιχείο καθώς και τις βέλτιστες επικοινωνιακές ικανότητες του υπεύθυνου διεξαγωγής, εφαρμόζεται κυρίως σε δραστηριότητες οι οποίες ονομάζονται «εκπαιδευτικές ξεναγήσεις» ή «συζητήσεις» και μπορούν είτε να αποτελούν προλογικό στάδιο είτε αυτόνομη δραστηριότητα. Οι συζητήσεις αυτές, κινούνται συνήθως με βάση ένα «κλειστό» σενάριο με προκαθορισμένες στάσεις και πορεία, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και το ενδεχόμενο ο εμπνευστής να τροποποιήσει και να προσαρμόσει το πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των επισκεπτών.

Ολοκληρώνοντας, το *διδακτικό τρίγωνο* και η *θεματοκεντρική προσέγγιση* φαίνεται να σχετίζονται με τις «εκπαιδευτικές ξεναγήσεις» και την μέθοδο της «συζήτησης» αντίστοιχα. Σε αντίθεση λοιπόν με την μονοδιάστατη και γραμμική επικοινωνία της παραδοσιακής ξεναγησης, στην εκπαιδευτική ξεναγηση το διδακτικό τρίγωνο φαίνεται να μοιράζεται με ισόποσο τρόπο, ενώ στις «συζητήσεις» η θεματοκεντρική επικοινωνία εξαρτάται κυρίως από την αλληλεπίδραση μεταξύ του εμπνευστή και του επισκέπτη αλλά και μεταξύ των επισκεπτών, στρατηγική η οποία αφυπνίζει την περιέργεια και την διάθεση για κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων (Νικονάνου, 2015).



Εικόνα 42 Χρήση της μαιευτικής μεθόδου κατά το εισαγωγικό στάδιο εκπαιδευτικού προγράμματος (Εκπαιδευτικό Κέντρο της ActionAid) (Πηγή:

<http://pythagoreionip.blogspot.gr/search/label/12%20%CE%98%CE%95%CE%9F%CE%99>, <http://www.slideshare.net/sterantonius/ss-30683216>).

Ο ρόλος του εμπυχωτή στην μέθοδο της εξερεύνησης είναι να παρακινεί μέσω της χρήσης διαφόρων ερεθισμάτων και κινήτρων του συμμετέχοντες αλλά και να τους ωθεί να βιώσουν νέες εμπειρίες. Ειδικά όταν πρόκειται για οργανωμένες ομάδες, τότε η στάση του εμπυχωτή είναι λιγότερο κατευθυντική και περισσότερο άμεση και ουσιαστική. Μάλιστα, πολλά Κέντρα Επιστημών, Μουσεία Τεχνολογίας και Παιδικά Μουσεία συνηθίζουν, μέσω της δημιουργίας ειδικών εκθεσιακών χώρων εξερεύνησης, των περίφημων *discovery rooms*, να αφαιρούν οποιαδήποτε παρεμβατική ενέργεια των εμπυχωτών από την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία. Αντιθέτως, στις περιπτώσεις αυτές, η διάδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της ομάδας είναι αρκετή για να οδηγήσει στο προκαθορισμένο αποτέλεσμα.

Καταλήγοντας, η μέθοδος της εξερεύνησης, αποτελεί την πλέον ιδανική εκπαιδευτική στρατηγική η οποία μπορεί πολύ εύκολα και με αποτελεσματικότητα να εφαρμόζεται σε κάθε κατηγορία μουσείων καθώς, το ίδιο το εκπαιδευτικά κατασκευασμένο περιβάλλον με τις εν γέννη επικοινωνιακές του διαστάσεις στο οποίο εισέρχονται οι συμμετέχοντες, είναι εκείνο που μπορεί να τους προκαλεί να πειραματιστούν και ταυτόχρονα να τους διεγείρει πνευματικά (βλ. *Minds-on*) έτσι ώστε να ξεπεράσουν τους προκαθορισμένους επιθυμητούς στόχους που έχουν τεθεί. Φαίνεται λοιπόν, πως οι θεωρίες περί της αναγνώρισης και αξιοποίησης του μουσειακού χώρου ως χώρου μάθησης και εμπειρίας της *María Montessori* αλλά και του *Georg Kerschensteiner* (υπήρξε βασικός εκπρόσωπος του «Σχολείου της Εργασίας», βλ. πρώτο κεφάλαιο) μορφοποιούνται και εφαρμόζονται στην μέθοδο της εξερεύνησης σήμερα.

Βιωματικές δραστηριότητες

Με τον όρο «*Βιωματικές δραστηριότητες*» εννοούμε συνήθως τις χειρωνακτικές εκείνες εργασίες οι οποίες δεν είναι αυτοτελείς αλλά εφαρμόζονται κατά το τελικό στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι οι εξής: η υλική-αισθητική, το παιχνίδι, η μέθοδος *project* και τέλος, οι μουσειακές εργασίες. Στην ουσία πρόκειται για τις κατεξοχήν διεργασίες οι οποίες συνδυάζουν την φυσική με την πνευματική αλληλεπίδραση, δηλαδή το λεγόμενο *hands-on* και *minds-on* όπως έχει αναφερθεί εκτενώς και στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της έρευνας. Ενναλακτικά, θα μπορούσε κανείς να παραλληλίσει τις δραστηριότητες αυτές με την θεωρία της προοδευτικής εκπαίδευσης και την ιδεολογία του *learning by doing*, δηλαδή της μάθησης μέσω της πράξης που εισηγήθηκε και εκπροσωπήθηκε στις αρχές του 20^{ου} αι. από τον παιδαγωγό και φιλόσοφο, *John Dewey*. Με αυτό τον όρο αποκαλούνται με λίγα λόγια οι δραστηριότητες εκείνες οι οποίες, αξιοποιώντας στοιχεία της θεατροπαιδαγωγικής και της αισθητικής αγωγής οδηγούν σε αυτό που χαρακτηρίζεται από τους *Weschenfelder* και *Zacharias* ως δημιουργική «φασαρία (Νικονάνου, 2015: 67)».

Οι υλικές- αισθητικές δραστηριότητες είναι εκείνες που εφαρμόζονται κατά το τελευταίο στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την εμπέδωση, την όξυνση της φαντασίας, ακόμη και την κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων. Οι ζωγραφιές ή οι κατασκευές από πηλό μπορεί να είναι κάποιες από αυτές τις

δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν αφενός, στην κατανόηση των ίδιων των εκθεμάτων και αφετέρου, στην καλλιτεχνική καλλιέργεια-κλίση των επισκεπτών. Τα ερεθίσματα, οι εντυπώσεις, οι γνώσεις και οι εμπειρίες μετατρέπονται αυτή τη φορά σε μια προσωπική δημιουργία η οποία διαδραματίζεται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους με χαρακτηριστικά εργατηρίου.

Επίσης, ακόμη μια αξιοσημείωτη βιωματική δραστηριότητα που σχετίζεται με τη μουσειακή πραγματικότητα είναι το *παιχνίδι*. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει συνήθως παιχνίδια γνώσεων τα οποία στοχεύουν στην ανακεφαλαίωση και στην εμπέδωση των πληροφοριών που έχουν συγκεντρώσει έως εκείνη τη στιγμή οι συμμετέχοντες. Τα παιχνίδια αυτά τείνουν να έχουν την μορφή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού ή μιας αφήγησης εμπειριών μεταξύ των μαθητευομένων με στόχο την αλληλοενημέρωση και την αλληλεπίδραση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και μια άλλη μουσειοπαιδαγωγική μέθοδος η οποία, αν και η εφαρμογή της σπανίζει, δεν παύει να αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση τόσο για την ίδια τη φύση της τυπικής εκπαίδευσης, όσο και για έναν πολιτιστικό οργανισμό. Αναφερόμαστε λοιπόν στην μέθοδο *project* η οποία, αν και εισηγήθηκε πρώτη φορά στην Αμερική το 1918 από τον παιδαγωγό και εκπρόσωπο της προοδευτικής εκπαίδευσης, William H. Kilpatrick (ο οποίος υπήρξε μαθητής του παιδαγωγού J. Dewey) (Rohrs, 1990: 71-95), εγκαινιάστηκε εμπράκτως στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αι. από τους παιδαγωγούς Woodward και Richards (Βουδρίσλης, Αυγερινού, 2010: 1-8). Αν και η μέθοδος αυτή αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό τη δεκαετία του 1960-70 στα Νηπιαγωγεία της Αγγλίας, στις μέρες μας η εκτεταμένη έρευνα που πραγματοποιείται από τα Νηπιαγωγεία Reggio Emilia της Ιταλίας προωθεί την αναγκαιότητα και τα οφέλη της συγκεκριμένης πρακτικής (Γκλιάνου, 2002: 14-19).

Παρ' όλα αυτά τα ιστορικά στοιχεία, στην πράξη η μέθοδος *project* –όσον αφορά την εφαρμογή της στα σχολεία- δεν είναι τίποτα παραπάνω από μια εργασία συλλογικής φύσεως η οποία στοχεύει στον «εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος, στην γεφύρωση της τυπικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας με την κοινωνία και στην κινητοποίηση του μαθητή σε θέματα που αφορούν την μάθηση και την απόκτηση αυτής (Νικονάνου, 2012: 115)». Από την άλλη, σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (1994), όταν αναφερόμαστε στην μέθοδο αυτή στην ουσία μιλάμε για ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες των μαθητών, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και ανησυχίες που δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο που ζουν και ενσωματώνονται.

Με άλλα λόγια, η μέθοδος αυτή είναι μια εις βάθος έρευνα ενός ζητήματος η οποία, προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία, “υποχρεώνει” τον μαθητή να μελετήσει, να εξετάσει και να κρίνει, να συσχετίσει και να συνδυάσει έναν όγκο πληροφοριακού υλικού, να τον τεκμηριώσει και να τον αξιολογήσει, και τέλος να επιχειρηματολογήσει υπέρ ή ενάντια αυτού. Κατά την διεκπεραίωση αυτής της μεθόδου η διαδικασία διαμορφώνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Frey, 1998), ενώ το μουσείο αξιοποιείται εμπράκτως ως το κατ' εξοχήν εκπαιδευτικό ίδρυμα της μη τυπικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο μαθητής καλείται να συνεργαστεί, να ανταλλάξει ιδέες, να πάρει πρωτοβουλίες τις οποίες αργότερα θα κληθεί να υλοποιήσει, ενώ έντονο είναι και το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Συνοπτικά λοιπόν, οι συμμετέχοντες σε ένα *project*, διανύουν τρία συγκεκριμένα στάδια: α) το στάδιο του προβληματισμού, κατά

το οποίο οι μαθητές έρχονται σε άμεση επικοινωνία και επαφή με εξωσχολικούς φορείς εκπαίδευσης (όπως, μουσεία και βιβλιοθήκες) προκειμένου να αποφασιστεί το θέμα και να το επεξεργαστούν, β) το στάδιο της υλοποίησης, της αυτοαξιολόγησης και της αναπροσαρμογής, και γ, το στάδιο της οργάνωσης και της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων προς το ευρύ κοινό (Frey, 1986: 17-36).

Τέλος, σε παρεμφερή πλαίσιο κινούνται και οι *μουσειακές εργασίες*. Η συλλογή, η έρευνα, η διατήρηση, η οργάνωση του υλικού και η μετέπειτα κοινοποίηση τους στο κοινό συγκροτούν την φύση των δραστηριοτήτων αυτών. Αυτές οι δραστηριότητες παρουσιάζουν μια σαφώς πιο εκδημοκρατισμένη πτυχή του μουσείου και ενεργοποιούν ουσιαστικά τον επισκέπτη, χωρίς να του παρέχουν, ως συνήθως, μια αναμασημένη τροφή η οποία προορίζεται για παθητική κατανάλωση και μόνο. Σε αυτές τις περιπτώσεις συναντάμε έντονα τα στοιχεία της θεωρίας του εποικοδομητισμού και της ιδεαλιστικής εκδοχής της γνώσης, οι οποίες υποστηρίζουν πως η γνώση διαμορφώνεται μέσα από μια ενεργητική διαδικασία, εξαρτώμενη, όμως, αποκλειστικά, από τις εγκεφαλικές διεργασίες που αναπτύσσονται στον νου των σκεπτόμενων υποκειμένων.



Εικόνα 44 Κατά το τελικό στάδιο του εκπαιδευτικού προγράμματος τα παιδιά φιλοτεχούν και ζωγραφίζουν τα αγγεία που έχουν δημιουργήσει (Πηγή: από το αρχείο του Μουσείο Ηρακλειδών).



Εικόνα 45 Τελικό στάδιο εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Ηρακλειδών κατά το οποίο εφαρμόζεται η μέθοδος των υλικών-αισθητικών δραστηριοτήτων (Πηγή: <http://www.talcmag.gr/ekpaideutika-programmata/me-xromata-pilo-kai-geometria/>).



Εικόνα 46 Το πωλητήριο του Μουσείου Ηρακλειδών (Πηγή: http://www.huffingtonpost.gr/2015/12/19/life-xmas-gifts-apo-ta-mouseia-ths-athinas_n_8845176.html)

Κεφάλαιο τέταρτο. Περί της εκπαιδευτικής πολιτικής του Μουσείου Ηρακλειδών

Το παρόν έγγραφο αποσκοπεί να λειτουργήσει ως ένα χρήσιμο και λειτουργικό εργαλείο το οποίο θα περιγράφει εν συντομία την εκπαιδευτική πολιτική του Μουσείου Ηρακλειδών.

Εκπαιδευτική Πολιτική: έννοια και περιεχόμενο

Σε πρώτο στάδιο να διευκρινίσουμε ότι η **εκπαιδευτική πολιτική** ενός πολιτιστικού οργανισμού αποτελεί μέρος της ευρύτερης **επικοινωνιακής πολιτικής** του και συνδέεται με το λεγόμενο **μουσειακό μάρκετινγκ**. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο μπορούμε ξεκάθαρα να συνδέσουμε την πολιτική αυτή και με άλλες επιμέρους μουσειακές πολιτικές, όπως τη **συλλεκτική**, την **εκθεσιακή** κτλ. Εφόσον όμως δρομολογηθεί, η ύπαρξη διατυπωμένης, εγγράφως, εκπαιδευτικής πολιτικής ενδέχεται να επιφέρει πολλαπλά και με απεριόριστα οφέλη αποτελέσματα σε διάφορους τομείς δραστηριοτήτων ενός μουσείου. Μερικά από τα **πλεονεκτήματα** που θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να απαριθμήσουμε είναι τα εξής: α) η διεύρυνση του κύκλου επισκεπτών, β) η βελτίωση των υπηρεσιών, γ) η προσέλκυση χορηγών (και όχι μόνο), και δ) η αναβάθμιση της φυσιογνωμίας του μουσείου προς το κοινωνικό σύνολο. Σε μια εποχή μάλιστα κατά την οποία ο ανταγωνισμός μεταξύ των μουσείων και των φορέων που εκπροσωπούν τη βιομηχανία της ελεύθερης αγοράς αυξάνεται διαρκώς, ένα τέτοιας φύσεως εγχείρημα κρίνεται, αν όχι ζήτημα βιωσιμότητας, τουλάχιστον απαραίτητο για το όριο ζωής του οργανισμού.

Η δομή της συγκεκριμένης λοιπόν εκπαιδευτικής πολιτικής θα περιλαμβάνει τα εξής **τέσσερα στάδια**-ενότητες: α) τη «δήλωση σκοπιμότητας» (mission statement), σε συνδυασμό με τη γενικότερη ιδρυτική αποστολή του μουσείου, β) το στάδιο καταγραφής των προθέσεων και των προτεραιοτήτων του οργανισμού, γ) ένα πλάνο δράσης το οποίο θα αφορά τους βραχυπρόθεσμους στόχους (δηλαδή για ένα διάστημα 3-5 ετών) και τέλος, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους του μουσείου (δηλαδή για ένα διάστημα 5-10 ετών) (Hooper-Greenhill, 1999). Φυσικά, προκειμένου η μελέτη αυτή να είναι ικανή να βοηθήσει τον οργανισμό να θέτει πιο στοχευμένους και **SMART** (specific, measurable, agreed, realistic, relevant, time bound) στόχους, δηλαδή, συγκεκριμένους, μετρήσιμους, αμοιβαίως αποδεκτούς, ρεαλιστικούς, σχετικούς και χρονικά προσδιορισμένους (Νικονάνου, 2012), θα λάβουμε υπόψη παραμέτρους όπως, την σύσταση του υπάρχοντος (αλλά και του μελλοντικού) κοινού, την προέλευση των πόρων, τον εξωτερικό ανταγωνισμό, τις δυνατότητες δικτύωσης με άλλους φορείς καθώς και ζητήματα αξιολόγησης των εντυπώσεων των επισκεπτών.

Στάδιο 1ο: Δήλωση Σκοπιμότητας (mission statement)

Το Μουσείο Ηρακλειδών, μουσείο το οποίο μπορούμε να το κατατάξουμε στην κατηγορία των **Κέντρων Επιστημών** (γεγονός το οποίο επιβεβαιώνουν τα ίδια τα διαδραστικά του εκθέματα αλλά και το παιδαγωγικό σκεπτικό του χώρου), χαρακτηρίζεται κυρίως για τις εκπαιδευτικές του προθέσεις και πρωτοπορίες. Ενώ λοιπόν την πρώτη δεκαετία της λειτουργίας του (2004-2014) το εν λόγω μουσείο λειτούργησε σχεδόν αποκλειστικά ως υπηρετής των καλών τεχνών, σήμερα, το Μουσείο Ηρακλειδών έχει μετατραπεί σε ένα εκπαιδευτικό «εργαστήρι» της επιστήμης και της τεχνολογίας το οποίο επιδιώκει να εξοικειώνει και “συμφιλιώνει” τους επισκέπτες με ζητήματα που άπτονται της θεματικής των μαθηματικών, της τέχνης και της φυσικής. Εξ ου και το σύνθημα/λογότυπο του μουσείου «**Επιστήμη, Τέχνη και Μαθηματικά**».

Όπως όμως μας αφηγείται και το ιστορικό των μουσείων που συγκαταλέγονται στην κατηγορία των Κέντρων Επιστημών, τα μουσεία αυτού του τύπου δεν στοχεύουν αμιγώς σε μαθησιακούς σκοπούς και αποτελέσματα αλλά κυρίως σε **συγκινησιακούς**. Ο ειδικά διαμορφωμένος δηλαδή χώρος, λειτουργεί στην περίπτωση του Μουσείου Ηρακλειδών ως ένας χώρος **εμπειρίας** και **πειραμάτων** στον οποίοι οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα, μέσα από μια πληθώρα **ψυχαγωγικών** μεθόδων που τους παρέχονται, να δομούν και να κατανοούν από μόνοι τους την ουσία ενός θεωρήματος. Με λίγα λόγια, η γνώση δεν παρουσιάζεται ως ετοιμοπαράδοτο προϊόν προς άκριτη κατανάλωση αλλά ως μια σύνθετη και ατομική διαδικασία η οποία εξαρτάται κάθε φορά από τις προσλαμβάνουσες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του επισκέπτη.

Μια παρένθεση στο σημείο αυτό σχετικά με τις θεωρίες μάθησης και τις εκπαιδευτικές θεωρίες που εντοπίζονται στην μόνιμη έκθεση του μουσείου κρίνεται απαραίτητη. Παραπάνω αναφερθήκαμε στα διαδραστικά αντικείμενα της μόνιμης έκθεσης του Μουσείου Ηρακλειδών. Παραδοσιακά τουλάχιστον, τα εκθέματα αυτά, τα οποία στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία αναφέρονται ως **hands-on** εκθέματα (εκθέματα δηλαδή με εκπαιδευτικό περιεχόμενο και στόχους τα οποία μπορεί κανείς να αγγίξει και να αλληλεπιδρά μαζί τους οδηγώντας μακροχρόνια σε πνευματική αφύπνιση και διανοητική ευφορία, δηλαδή σε **mind-on** κατάσταση), συνδέονται με εκπαιδευτικές θεωρίες όπως αυτή του **εποικοδομιτισμού και του συμπεριφορισμού** και με θεωρίες γνώσης όπως αυτή της **ιδεαλιστικής**, η οποία υποστηρίζει πως η γνώση δομείται αποκλειστικά από το σκεπτόμενο υποκείμενο και ότι δεν υπάρχει δίχως και πέρα από αυτό. Φυσικά, στοιχεία όπως η επιλογή της χρονολογικής-γραμμικής εξέλιξης των πραγμάτων που χαρακτηρίζει τις λεγόμενες διδακτικές εκθέσεις καθώς και η ύπαρξη υπομνηματισμού και επεξηγηματικών κειμένων δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν από μια μόνιμη εκπαιδευτική έκθεση με ξεκάθαρο σενάριο με προμελετημένη αρχή, μέση και τέλος.

Ακόμη, θεωρίες όπως αυτή των **πολλαπλών ευφυϊών** ή εκείνη η οποία αφορά τους **τύπους των μαθητευομένων** μπορεί κανείς, αν εξετάσει εξονυχιστικά τις πολλαπλές λειτουργίες των εκθεμάτων και τις ιδιαιτερότητες του μουσειακού χώρου, να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αυτές εφαρμόζονται και αφομοιώνονται εμπράκτως. Ολοκληρώνοντας την συνοπτική αυτή αναφορά σχετικά με τις

εκπαιδευτικές αρχές και θεωρίες που συναντώνται στην μόνιμη έκθεση του Μουσείου Ηρακλειδών, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε μια ακόμη θεωρία η οποία χαρακτηρίζει το εν λόγω μουσείο και κατ'επέκταση και τα διαδραστικά του εκθέματα. Πρόκειται για την περίφημη αρχή του **learning by doing** (μαθαίνω πράττοντας) ή αλλιώς, **learning by inquiring** (μαθαίνω ερευνώντας) που διατυπώθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα από τον Αμερικανό φιλόσοφο, παιδαγωγό και εκπρόσωπο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, John Dewey. Τα ίδια τα εκθέματα-εκπαιδευτικά παιχνίδια του μουσείου είναι αυτά που δομούν σταδιακά τη γνώση, δίχως να απαιτείται προηγούμενη εμπειρία ή επαφή με το εκάστοτε πείραμα ή μαθηματικό για παράδειγμα θεώρημα.

Συμπερασματικά, το Μουσείο Ηρακλειδών, ένα μουσείο ανθρωποκεντρικό το οποίο πασχίζει να συμβαδίζει με αυτό που σήμερα ονομάζουμε «**edutainment** Νικονάνου, 2016)» (προκύπτει από τις λέξεις education και entertainment), να συνδυάζει δηλαδή τη μάθηση με τη ψυχαγωγία, δεν θα μπορούσε να μην προχωρήσει στην σύνταξη εγγεγραμμένης εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα αποτυπώνει τα δεδομένα, τους στόχους, το όραμα του οργανισμού, ενώ παράλληλα θα θέτει προτεραιότητες και θα καταγράφει μερικές από τις στρατηγικές που εφαρμόζει.



Εικόνα 47 Το κεντρικό κτήριο του Μουσείου Ηρακλειδών (Πηγή: <https://culent.com/tag/athens/>).

Στάδιο 2ο: Καταγραφή Προθέσεων και Προτεραιοτήτων

Στο στάδιο αυτό, εφόσον έχουμε ήδη επισημάνει με σαφή τρόπο τους λόγους για τους οποίους θα ήταν ωφέλιμη η ύπαρξη εκπαιδευτικής πολιτικής, θα επικεντρωθούμε στις προτεραιότητες του μουσείου σε ζητήματα όπως: η φύση του κοινού, ο εξωτερικός ανταγωνισμός και η αποτελεσματική διαχείριση του, οι δυνατότητες δικτύωσης με άλλους φορείς, η προέλευση των πόρων, τα είδη των παροχών, το marketing και τέλος, η αξιολόγηση.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά το **κοινό** του Μουσείου Ηρακλειδών, ας αναφέρουμε στο σημείο αυτό πως σύμφωνα και με την Γενική Διευθύντρια του μουσείου, κ. Ελένη Νομικού, αυτό αποτελείται από τους **μαθητές**, τις οικογένειες, το φιλομαθές κοινό και τέλος, το ξένο κοινό. Είναι γεγονός ότι το μουσείο δίνει μεγάλη βαρύτητα και έμφαση στους μαθητές και κατ' επέκταση στις σχολικές ομάδες καθώς αυτή είναι και η ηλικιακή ομάδα η οποία στην ουσία δίνει καθημερινά «πνοή» στα διαδραστικά εκθέματα της μόνιμης έκθεσης του μουσείου «Παίζω και Καταλαβαίνω». Μερικά από τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία βρίσκονται σε εξέλιξη την παρούσα περίοδο είναι τα εξής: «Ο Μηχανισμός των Αντικυθήρων», «Αστρικές διαδρομές», «Εξερευνώντας το Σύμπαν», «Ιστορίες του κ. Χόλμς και άλλα Μυστήρια», «Λιλιπούτειοι Μηχανικοί», κ.α.. Παρόλα αυτά, μελετώντας κανείς την επίσημη ιστοσελίδα του οργανισμού μπορεί εύκολα να παρατηρήσει πως το μουσείο παρέχει επίσης και πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία σχετίζονται με την επιμόρφωση των **ενηλίκων**. Προγράμματα με τίτλο όπως, «Μύθοι Παράλληλοι», «Πολλαπλασιασμοί και Ψευδαισθήσεις», «Η Πύλη του Καθρέφτη» και «Τοπιογραφία» είναι μόνο μερικές από τις τρέχουσες δράσεις που διεξάγονται τη περίοδο αυτή. Επίσης, το Μουσείο Ηρακλειδών συνεργάζεται περιστασιακά με ερευνητές, φοιτητές, με ηλικιωμένους καθώς και με ευπαθείς/μειονοτικές ομάδες. Μάλιστα, σε ό,τι αφορά τις δυο τελευταίες ομάδες, το μουσείο συνηθίζει να διοργανώνει μέσω των χορηγών του ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα με μηδενικό κόστος για τους συμμετέχοντες ή με μειωμένο (οι ηλικιωμένοι πληρώνουν μειωμένο εισιτήριο για οποιαδήποτε έκθεση).

Μερικά ακόμη φλέγοντα και καθοριστικά ζητήματα τα οποία κρίνονται άξια προς αναφορά είναι η φύση του **εξωτερικού ανταγωνισμού**, τα δεδομένα που σχετίζονται με την δικτύωση του οργανισμού με άλλους φορείς και τέλος, οι πηγές των εσόδων. Αναφορικά λοιπόν με τον εξωτερικό ανταγωνισμό, το Μουσείο Ηρακλειδών, δεδομένης της τοποθεσίας του, φαίνεται να θεωρεί την γεωγραφική του θέση προνόμιο παρά μειονέκτημα. Θα μπορούσε κανείς να επιδοκιμάσει και να τεκμηριώσει εύκολα την παραπάνω εκτίμηση, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί το εύρος των ενδιαφερόντων που μπορεί να συναντήσει κάποιος στο κέντρο της Αθήνα και συγκεκριμένα στις περιοχές του Θησείου, του Μοναστηρακίου, και της Πλάκας. Η Αρχαία Αγορά, ο Λόφος των Μουσών, ο Ιερός Βράχος της Ακρόπολης, το Μουσείο Ακροπόλεως καθώς και ο Αρχαιολογικός Χώρος της Πνύκας είναι μόνο μερικά από τα αξιοθέατα τα οποία ενισχύουν καθημερινά την επισκεψιμότητα του μουσείου. Από την άλλη, σύμφωνα και με εκτιμήσεις της διευθύντριας του μουσείου, ως

“ανταγωνιστές” μπορούμε να θεωρήσουμε το Ίδρυμα Θεοχαράκη, το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, το Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης και το Μουσείο Αλεξ Μυλωνά.

Εν συνεχεία, το θέμα της **δικτύωσης** μεταξύ του Μουσείου Ηρακλειδών και των άλλων φορέων της περιοχής θα μας απασχολήσει στο σημείο αυτό. Αξίζει αρχικά να αναφέρουμε την ένταξη του μουσείου στο Δίκτυο Μουσείων και Πολιτιστικών Φορέων Αθηνών. Η επιθυμία για ένα κοινό και ανοιχτό πεδίο επικοινωνίας και αμοιβαίας συνεργασίας εκδηλώθηκε το 2009 και έκτοτε το δίκτυο προσκαλεί κάθε μη κερδοσκοπικό οργανισμό να θεμελιώσει και να ισχυροποιήσει αυτού του είδους την αλληλεξάρτηση. Στην ουσία πρόκειται για μια πολιτιστική συμμαχία η οποία στοχεύει, στην δημιουργία ενός forum συζήτησης το οποίο θα προβάλλει και θα αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες των μουσείων που συμμετέχουν στη δράση αυτή. Ακόμα, η ανταλλαγή τεχνογνωσίας καθώς και η υλοποίηση κοινών δράσεων αποτελούν τους ιδρυτικούς στόχους και αυτοσκοπούς του δικτύου. Αναφορικά επίσης με το ζήτημα της δικτύωσης μπορούμε να αναφέρουμε το Πολιτιστικό Κέντρο Μελίνας Μερκούρη και το Αστεροσκοπείο Αθηνών ως τα πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα –σύμφωνα με το ίδιο το μουσείο- τα οποία εφαρμόζουν εμπράκτως την αγαστή αυτή ενημέρωση και συνεργασία. Όπως μας αναφέρει χαρακτηριστικά και η διευθύντρια, κυρία Ελένη Νομικού, ποικίλουν οι φορές εκείνες που το Αστεροσκοπείο έχει παραπέμψει ομάδες ανθρώπων (επιτίμων και μη) να ολοκληρώσουν την εμπειρία τους επισκεπτόμενοι το Μουσείο Ηρακλειδών.

Όσον αφορά τους **πόρους** του μουσείου, τα δεδομένα είναι αρκετά ξεκάθαρα και συγκεκριμένα. Το Μουσείο βασίζεται ολοκληρωτικά σε ιδιωτικής φύσεως χρηματικές πηγές. Πιο συγκεκριμένα, οι τέσσερις χρηματικές πηγές μπορούν να διακριθούν στις εξής : στα εισιτήρια, στο πωλητήριο, στις χορηγίες και φυσικά στους ιδρυτές του, τον κ. Παύλο και την Άννα-Μπελίντα Φυρού.

Τα είδη των εκπαιδευτικών **παροχών**, από την άλλη, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Καταρχάς, να σημειωθεί πως αναφερόμαστε σε ένα μουσείο με αμιγώς εκπαιδευτικό σκεπτικό και αυτοσκοπό. Με βάση λοιπόν αυτό το στοιχείο μπορούμε αρχικά να επισημάνουμε την μορφωτική φύση των ίδιων των εκθεμάτων αλλά και του πωλητηρίου του μουσείου. Μάλιστα, το μουσείο λαμβάνει πάντα υπόψη την μελλοντική-ενδεχόμενη εκπαιδευτική χρήση ενός αντικειμένου πριν από την πρόσκτηση, τον δανεισμό⁵⁹ κ.ο.κ.. Επίσης, το προσωπικό του εκπαιδευτικού τμήματος του μουσείου το αποτελείται συνολικά από 10 άτομα (οι 5 απασχολούνται στο κεντρικό κτήριο ενώ οι άλλοι 5 στο παράρτημα) είναι συνυπεύθυνοι για την ποιότητα των παροχών. Επιγραμματικά ας αναφέρουμε στο σημείο πως μερικές από τις εκπαιδευτικές παροχές που μπορεί κανείς να εντοπίσει είναι οι εξής:

- Διαλέξεις
- Οργανωμένες ξεναγήσεις

⁵⁹ Πρόσφατα μάλιστα, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος «Με χρώματα, πηλό και γεωμετρία φτιάχνω τα δικά μου γεωμετρικά αγγεία» το μουσείο προέβη στον δανεισμό ενός γεωμετρικού αμφορέα τον οποίο και ενσωμάτωσε τόσο στην μόνιμη έκθεση του όσο και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του.

- Καλοκαιρινές δραστηριότητες
- Δελτία αξιολόγησης
- Βιβλιογραφία/σημειώσεις (κατόπιν αιτήματος)
- Εκδόσεις (μερικές φορές περιλαμβάνεται και παιδική μάλιστα έκδοση)
- Περιοδεύουσες εκθέσεις
- Μουσειοσκευές (αν και προς το παρόν δεν έχουν υπάρξει, κατόπιν αιτήματος παρέχεται η δυνατότητα)
- Outreach programs (όπως συμβαίνει για παράδειγμα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Επιστήμη, Τέχνη και Μαθηματικά», το οποίο ταξιδεύει ανά την Ελλάδα)

Ένα ακόμη ζήτημα το οποίο θα εξετάσουμε είναι το **marketing**. Σύμφωνα λοιπόν με την υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κ. Μάριον Μανιού, το marketing του μουσείου προωθεί σε πρώτο στάδιο την εκπαιδευτική εμπειρία που το μουσείου δύναται να παρέχει στους επισκέπτες του και σε δεύτερο στάδιο τις παροχές-υπηρεσίες γενικότερα του οργανισμού. Οι λόγοι για τους οποίους προωθούνται οι υπηρεσίες του μουσείου, συγκεντρωτικά, είναι οι εξής:

- Ενημέρωση
- Προσέλκυση νέων ομάδων κοινού
- Αύξηση της δημόσιας ευαισθητοποίησης γύρω από ευαίσθητα θέματα
- Προώθηση εικόνας μουσείου
- Προσέλκυση χορηγών

Τα επιθυμητά αποτελέσματα, ενδεικτικά, είναι τα εξής:

- Περισσότερες κρατήσεις
- Μεγαλύτερη και πιο συχνή επικοινωνία από υποψήφιους επισκέπτες
- Περισσότεροι επισκέπτες
- Μεγαλύτερη ανάδραση
- Περισσότερα αιτήματα

Στην ερώτηση: «Πως προωθούνται οι υπηρεσίες», εντοπίζουμε τις παρακάτω επιλογές (σύμφωνα πάντα με πηγές του ίδιου του μουσείου).

- Μέσω φίλου/οικογένειας/περίγυρου (w.o.m.)
- Μέσω απευθείας ηλεκτρονικών μηνυμάτων στην επίσημη ιστοσελίδα του μουσείου (direct mail)
- Μέσω των δημοσιεύσεων (unpaid publicity)
- Μέσω της διαφήμισης σε τοπικές εφημερίδες
- Μέσω της διαφήμισης σε πανελλαδικής εμβέλειας περιοδικά
- Μέσω διαφήμισης σε επιστημονικά περιοδικά
- Μέσω των εκδόσεων
- Μέσω συνεδρίων
- Μέσω της συμμετοχής σε επαγγελματικές οργανώσεις
- Μέσω των εκδηλώσεων και φυσικά,
- Μέσω των ίδιων των εκθέσεων

Λίγο πριν ολοκληρώσουμε την ενότητα των προτεραιοτήτων του Μουσείου Ηρακλειδών θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στο ζήτημα της **αξιολόγησης**, στο πως το μουσείο αντιλαμβάνεται την χρησιμότητα της καθώς και στα είδη των αξιολογήσεων που τείνει να χρησιμοποιεί. Κατά κύριο λοιπόν λόγο, το μουσείο κινείται και πορεύεται χρησιμοποιώντας την **προκαταρκτική** (front-end evaluation) και την **ολική** (summative evaluation) αξιολόγηση. Η πρώτη, αν και δεν ενδείκνυται για περιπτώσεις ελέγχου αποτελεσματικότητας μιας ιδέας, καθώς πραγματοποιείται πριν ακόμη υπάρξει κάτι που θα μπορεί να αξιολογηθεί (Μπούνια, 2015), μπορεί να αποβεί ιδιαίτερος αποτελεσματική για την διαδικασία του σχεδιασμού και για την πρόβλεψη συγκυριακών σφαλμάτων.

Η επιλογή αυτή γίνεται γιατί συνήθως το μουσείο είτε διατυπώνει τους στόχους και τα επιθυμητά αποτελέσματα κατά την παραγωγή του εκάστοτε project είτε θα πραγματοποιεί την αποτίμηση του μετά το πέρας της διαδικασίας. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως δεν αξιοποιεί και τις θετικές πτυχές της **διορθωτικής** αξιολόγησης (remedial evaluation). Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος για τον οποίο το μουσείο παρέχει ερωτηματολόγια στους επισκέπτες του μετά την έναρξη λειτουργίας των εκθέσεων του. Πέραν δηλαδή της επιθυμίας του να διεξάγει έρευνες προκειμένου να κατανοεί σε μεγαλύτερο βαθμό τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα επίσκεψης του κοινού, το μουσείο πολλές φορές λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των επισκεπτών και τα χρησιμοποιεί προς όφελος του και κατά την διάρκεια της εκάστοτε έκθεσης ή δράσης. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκει να βελτιώσει ή ακόμη και να αναβαθμίσει τις εκθεσιακές του πρακτικές αλλά και να εντοπίσει τυχόν επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές δυσλειτουργίες οι οποίες προκύπτουν από την διαρρύθμιση και την εκθεσιογραφία που διέπει τον εκθεσιακό χώρο.

Στάδιο 3ο: Πλάνο Βραχυπρόθεσμων Στόχων

Ας αναφέρουμε αρχικά στο στάδιο αυτό την κεντρική ιδέα που χαρακτηρίζει και διέπει το πλάνο των βραχυπρόθεσμων στόχων. Συγκεκριμένα, όπως μας επισημαίνει και η διευθύντρια του μουσείου κα. Ελένη Νομικού, στους άμεσους στόχους του μουσείου συγκαταλέγεται: η περαιτέρω ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του τρίπτυχου εκπαιδευτικού προγράμματος «Επιστήμη, Τέχνη, Μαθηματικά», η αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων καθώς και ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού τμήματος με διαδραστικές εφαρμογές.

Ακόμη ένα στοιχείο όμως το οποίο μπορούμε με βεβαιότητα να καταγράψουμε είναι η συνεργασία του Μουσείου Ηρακλειδών με το Μουσείο Επιστήμης και Τεχνολογίας της Κίνας, με στόχο την παράλληλη διοργάνωση και ανταλλαγή εκθέσεων το 2017, χρονιά η οποία έχει ανακηρυχθεί Έτος Φιλίας Ελλάδας-Κίνας. Συγκεκριμένα, από το Σεπτέμβριο του 2017 έως και τον Ιανουάριο 2018, στα δυο κτίρια του Μουσείου Ηρακλειδών στο Θησείο (Ηρακλειδών 16 και Απ. Παύλου 37) θα παρουσιαστεί η έκθεση του METK «**Αρχαία κινεζική επιστήμη**

και τεχνολογία». Παράλληλα, από τον Οκτώβριο του ίδιου έτους έως και το Μάρτιο 2018, το Μουσείο Ηρακλειδών θα παρουσιάσει στο Μουσείο Επιστήμης και Τεχνολογίας της Κίνας στο Πεκίνο την έκθεση «ΕΥΡΗΚΑ. Επιστήμη, Τέχνη και Τεχνολογία των Αρχαίων Ελλήνων», σε συνεργασία με την Εταιρεία Μελέτης της Αρχαίας Ελληνικής Τεχνολογίας και με επιστημονικό σύμβουλο τον καθηγητή του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, Θεοδόση Π. Τάσιο.

Στάδιο 4ο: Πλάνο Μακροπρόθεσμων Στόχων

Το πλάνο με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους του Μουσείου Ηρακλειδών περιλαμβάνει ίσως και την πιο σημαντική πληροφορία ολόκληρης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχει ήδη τονιστεί πολλάκις μέχρι τώρα η ιδιότητα και ο χαρακτήρας του Μουσείου Ηρακλειδών το οποίο θα μπορούσε κανείς να αποκαλέσει Κέντρο Επιστημών. Ωστόσο, σταδιακά η φυσιογνωμία του μουσείου τείνει ηθελημένα να αλλάξει. Από χώρος δηλαδή εξοικείωσης με την επιστήμη και την τεχνολογία το μουσείο σκοπεύει μακροχρόνια να μετατραπεί σε **Μουσείο Αρχαίας Ελληνικής Τεχνολογίας**. Ας περιγράψουμε στο σημείο αυτό την στοχευμένη προς αυτή την κατεύθυνση πορεία που το μουσείο ακολουθεί.

Πρώτο βήμα φυσικά αποτελεί η ίδια η μόνιμη έκθεση του Μουσείου Ηρακλειδών «Παίζω και Καταλαβαίνω» της οποίας υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό και την επιστημονική επιμέλεια είναι οι ερευνητές της διδακτικής των Μαθηματικών, Άρης Μαυρομμάτης και Αποστόλης Παπανικολάου. Η έκθεση λειτουργεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «**Επιστήμη, Τέχνη και Μαθηματικά**». Το εν λόγω πρόγραμμα αποτελεί εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγράμματος «Τέχνη και Μαθηματικά», το οποίο αρχικά βασίστηκε στις μόνιμες συλλογές του μουσείου με έργα των καλλιτεχνών M.C. Escher και Victor Vasarely. Πρωταρχική επιδίωξη της έκθεσης είναι η κατανόηση των συσχετισμών μεταξύ της επιστήμης, της τέχνης, των μαθηματικών και της φιλοσοφίας μέσα από μια ποικιλία διαδραστικών εκθεμάτων-εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Η θεματική της Επιστήμης, της Τέχνης και της Τεχνολογίας των αρχαίων Ελλήνων θέτονται εν ολίγοις σε αυτό το στάδιο υπό εξέταση και επεξεργασία.

Ως **δεύτερο** βήμα μπορούμε να θεωρήσουμε την περιοδική έκθεση με τίτλο «**Οι Σημαντικότερες Εφευρέσεις των Αρχαίων Ελλήνων**» η οποία πραγματοποιήθηκε το διάστημα μεταξύ 1 Αυγούστου του 2015 έως 8 Μαΐου του 2016 στο παράστημα του Μουσείου Ηρακλειδών, στο κτήριο επί της οδού Απ. Παύλου. Όπως και στο πρώτο βήμα, έτσι και αυτή τη φορά, οι αθέατες πτυχές της τεχνολογίας των αρχαίων Ελλήνων βρίσκονται ξανά στο προσκήνιο. Σε αυτή τη περίπτωση, με εκθέματα τα λειτουργικά ομοιώματα των σημαντικότερων εφευρέσεων των αρχαίων Ελλήνων που κατασκεύασε ο Μηχανολόγος-Μηχανικός Κοτσανάς Κώστας, καθώς και μια φωτογραφική ενότητα της φωτογράφου Ξενάκη Ανθής, η τα αντικείμενα παρουσιάζουν με έναν σχεδόν ολιστικό τρόπο το μήνυμα που η έκθεση επιδιώκει να μεταφέρει και να επικοινωνήσει.

Συνεχίζοντας, η περιοδική έκθεση με τίτλο «Πλεύσις: Ναυπηγική και Ναυσιπλοΐα των Ελλήνων από την Αρχαιότητα έως τους Νεότερους Χρόνους⁶⁰» η οποία θα διαρκέσει το διάστημα από 1 Οκτωβρίου του 2016 μέχρι και 28 Μαΐου 2017, αποτελεί το **τρίτο** βήμα προς την ολοκληρωτική μετατροπή του Μουσείου Ηρακλειδών. Στόχος της έκθεσης είναι να παρουσιάσει με εύληπτο και κατανοητό τρόπο στους επισκέπτες, την ιστορία της ελληνικής ναυπηγικής και ναυσιπλοΐας. Προκειμένου αυτό να καταστεί σαφές και δυνατό, η πληθώρα των ξύλινων χειροποίητων ομοιωμάτων των ελληνικών πλοίων που κατασκευάστηκαν από τον Μηχανολόγο-Μηχανικό και Μικροναυπηγό, Μάρα Δημήτρη, τα επιλεγμένα έργα της ζωγράφου Μαίρη Σχοινιά, τα πέντε όργανα ναυσιπλοΐας από το Ναυτικό Μουσείο Λιτόχωρου καθώς και το πλούσιο εποπτικό υλικό το οποίο παραχωρήθηκε από τον αρχαιολόγο Νάκα Γιάννη, διαμορφώνουν την φυσιογνωμία της εν λόγω έκθεσης.

Καταλήγοντας, η έκθεση που θα εγκαινιαστεί τον Σεπτέμβριο του 2017 και θα διαρκέσει έως τον Ιανουάριο του 2018 με τίτλο «**Αρχαία κινεζική επιστήμη και τεχνολογία**» θεωρείται το αποκορύφωμα της μετεξέλιξης του μουσείου (για την συγκεκριμένη έκθεση βλ. Πλάνο Βραχυπρόθεσμων Στόχων).

Εφόσον λοιπόν ολοκληρωθεί η περιοδική έκθεση με θέμα την αρχαία κινεζική τεχνολογία, το Μουσείο Ηρακλειδών θα είναι σε θέση να χαράξει μια διαφορετική πορεία η οποία θα εστιάζει κάθε φορά στις πτυχές της αρχαίας ελληνικής τεχνολογίας. Θα επρόκειτο δηλαδή για μια βεντάλια αποχρώσεων και θεματικών ενότητων οι οποίες θα ανανεώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Φυσικά οι εκάστοτε εκθεσιακές αυτές ενότητες δεν θα επικεντρώνονται αποκλειστικά στην τεχνολογία των αρχαίων Ελλήνων. Αντιθέτως, θα προβάλλουν και τους συνδεδεικούς κρίκους, ή αλλιώς τους συσχετισμούς και με άλλους τομείς δραστηριοτήτων όπως είναι η τέχνη, η φιλοσοφία και η επιστήμη.



Εικόνα 48 Εκθεσιακός χώρος της περιοδική έκθεση στο παράστημα του Μουσείου Ηρακλειδών (Πηγή: από το αρχείο του Μουσείου Ηρακλειδών).

⁶⁰ Για την έκθεση και το περιεχόμενο της βλ.

<https://www.youtube.com/watch?v=E0OhbZLZ5Ec> (τελευταία επίσκεψη, 22/1/17).



Εικόνα 49 Η μόνιμη συλλογή διαδραστικών εκθεμάτων του Μουσείου Ηρακλειδών (Πηγή: από το αρχείο του Μουσείου Ηρακλειδών).



Εικόνα 50 Δημιουργική φασαρία, διάδραση μεταξύ των παιδιών και ενθουσιασμός (Πηγή: από το αρχείο του Μουσείου Ηρακλειδών).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μουσείο. Ένας θεσμός βαθιά εξαρτημένος από τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, επιστημονικές και φυσικά οικονομικές επιδράσεις και μεταβολές. Ένας θεσμός με διαφορούμενη ταυτότητα ανά τους αιώνες, άλλοτε ολιγαρχική και άλλοτε εκδημοκρατισμένη. Ένας θεσμός ο οποίος μέχρι και σήμερα αιωρείται μεταξύ του άψυχου (αντικείμενα) και έμψυχου (άνθρωποι) στοιχείου. Σε ό,τι αφορά μάλιστα την παιδευτική του λειτουργία, διαπιστώνουμε πως, ακόμη και σε αυτή τη περίπτωση, δεν αποκλείεται είτε να χρησιμοποιείται για ιδιοτελείς-απώτερους σκοπούς είτε να αποβλέπει στην διαφώτιση και την καλλιτεχνική ή αισθητική καλλιέργεια. Θα μπορούσε κανείς να χαρακτηρίσει το μουσειακό φαινόμενο ως μια πτυχή της ανθρώπινης προέκτασης και του μετανεωτερικού κόσμου. Ως έναν ζωντανό οργανισμό ο οποίος διαμορφώνεται και αναγεννάται βασισμένος σε ιδεολογίες και πεποιθήσεις που διέπουν μια περιορισμένη ομάδα ανθρώπων ή μια εποχή. Αυτές οι συχνές μεταπτώσεις βέβαια είναι που το καθιστούν άξιο μελέτης και συζήτησης.

Ωστόσο, παρατηρήσαμε κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης πως το σύγχρονο μουσείο, ή αλλιώς, το μέσο αυτό της άτυπης εκπαίδευσης, “μεταμφέζεται” αρκετά συχνά. Από χώρο δηλαδή φιλοσοφικών αναζητήσεων και αναστοχασμών, σήμερα θεωρείται, εκτός των άλλων, ένας χώρος βιωματικής μάθησης, εμπειρίας και ψυχαγωγίας. Με άλλα λόγια, πραγματοποιείται σταδιακά μεταστροφή από τους αμιγώς γνωσιακούς σκοπούς που χαρακτηρίζουν τα παραδοσιακού, αντικειμενοκεντρικά τύπου μουσεία του 19ου αιώνα (βλ. πρώτο κεφάλαιο) σε συγκινησιακά αποτελέσματα και στόχους τα οποία ενεργοποιούν και αφυπνίζουν τον επισκέπτη. Τα μουσεία γενικότερα, ανεξαρτήτως είδους, φαίνεται να προσπαθούν να προσαρμοστούν στις αυξημένες ανάγκες της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Ακόμη και τα πιο “συντηρητικά” του είδους, όπως τα επιβλητικά αρχαιολογικά μουσεία, υιοθετούν και εφαρμόζουν καθημερινά τις νέες τάσεις της επιστήμης, ενημερώνονται, ανασυγκροτούνται και δοκιμάζουν (και δοκιμάζονται). Δραματοποιημένες ξεναγήσεις και αφηγήσεις παραμυθιών, διαδραστικές εφαρμογές και εκθέματα, μουσικές εκδηλώσεις, διαλέξεις, σεμινάρια, καλλιτεχνικά δρώμενα, καθώς και μια σειρά από καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, τείνουν να πλαισιώνουν και να εμπλουτίζουν τις τρέχουσες εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μουσείων.

Κατ’ εμέ, ενδεικτικό παράδειγμα μουσείου το οποίο προσπαθεί να συμβαδίζει με τον χρόνο και τις εξελίξεις, αποτελεί το Μουσείο Ηρακλειδών. Ένα μουσείο το οποίο, αν και μικρό σε έκταση, μπορεί πολύ εύκολα κάποιος να το ξεχωρίσει και να το διαφοροποιήσει σε σύγκριση με άλλους πολιτιστικούς οργανισμούς. Και αυτό κυρίως γιατί πρόκειται για ένα μουσείο το οποίο αναθεωρεί, είναι διαλλακτικό, επαναπροσδιορίζει αν κριθεί αναγκαίο και σωτήριο την ταυτότητα και τον αυτοσκοπό του και τέλος, δεν εναποθέτει τις ελπίδες του στην φύση των εκθεμάτων και στην φήμη που έχει δημιουργήσει. Θα μπορούσαμε επίσης να πούμε πως συγκαταλέγεται σε ένα από τα κατ’ εξοχήν μουσεία τα οποία υπηρετούν την άτυπη εκπαίδευση και ό,τι αυτή συνεπάγεται. Συγκεκριμένα, με βάση και το προσχέδιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που συνέταξα, το μουσείο στρέφεται και βασίζεται κατά κύριο λόγο στην

ομάδα κοινού (target group) των μαθητών. Ως εκ τούτου, η μόνιμη έκθεση του μουσείου, είναι έτσι διαμορφωμένη και δομημένη προκειμένου να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα της σχολικής ύλης με τρόπο εύληπτο και διασκεδαστικό και εμπειρικό.

Προ ολίγου ανέφερα πως το Μουσείο Ηρακλειδών επαναπροσδιορίζει, αν κριθεί απαραίτητο ή εφόσον πρόκειται για συνειδητή μετάλλαξη, την ταυτότητα του. Ως προς αυτό το ζήτημα, θα ήθελα στο σημείο αυτό να επισημάνω μια προσωπική μου παρατήρηση. Κατά τους μήνες συνεργασίας μου με το μουσείο αντιλήφθηκα σχετικά γρήγορα πως το μουσείο δεν είχε αυτοπροσδιορίσει τον χαρακτήρα και την φυσιογνωμία του. Προσδιορισμοί όπως “μαθηματικό” ή αυτός του “κέντρου εκλαΐκευσης της επιστήμης” (ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός μάλιστα με έβρισκε πάντα αντίθετο στα πλαίσια συζητήσεων με την διευθύντρια του μουσείου καθώς θεωρώ πως η λέξη “εκλαΐκευση” έχει καθαρά αρνητική χροιά και σημασία) αναφέρονταν και χρησιμοποιούνταν συχνά. Στον αντίποδα, όντας πεπεισμένος πως ένα μουσείο προσδιορίζεται πρωτίστως με βάση τις συλλογές του, η φράση “εργαστήρι το οποίο συμφιλιώνει και εξοικειώνει τους επισκέπτες με θεματικές της επιστήμης και της τεχνολογίας” καθώς και η κατάταξη του οργανισμού στα μουσεία-Κέντρα Επιστημών, προτάθηκε από εμένα ως μια συμβιβαστική λύση η οποία συνάδει με το περιεχόμενο του μουσείου. Θεωρώ λοιπόν πολύ σημαντικό να αναφέρω το δεδομένο αυτό με την ελπίδα ότι θα είναι ικανό να μας οδηγήσει στην αιτία του μη αυτοπροσδιορισμού. Η έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού για ζητήματα που άπτονται του αντικείμενου των μουσειακών σπουδών, η υποβάθμιση του προβλήματος εκ μέρους της διεύθυνσης του μουσείου, καθώς και η περιορισμένη επιμόρφωση σε τέτοιας φύσεως πεδία θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οφείλονται για το γεγονός αυτό.

Επίσης, ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να παραθέσω έναν ακόμη προβληματισμό μου ως προς τις προοπτικές του Μουσείου Ηρακλειδών. Όπως αναφέρεται και στο πλάνο των μακροπρόθεσμων στόχων του τέταρτου κεφαλαίου, το μουσείο σκοπεύει να αλλάξει ριζικά και επ’ αόριστον πορεία και περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, από Κέντρο Επιστημών πρόκειται να μετατραπεί σε Μουσείο Αρχαίας Ελληνικής Τεχνολογίας. Το ερώτημα λοιπόν που θα ήθελα στο σημείο αυτό να θέσω και να αφήσω ανοιχτό προς συζήτηση είναι το εξής: άραγε, δεδομένου ότι πρόκειται για μια μοναδική και σπάνια, για το κέντρο της Αθήνας, κατηγορίας μουσείου, η ολοκληρωτική μετατροπή του θα λειτουργήσει υπέρ του οργανισμού μακροχρόνια ή ίσως όχι ; Φυσικά απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν μπορεί να δώσει κανείς την παρούσα χρονική στιγμή, όμως, μερικές επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μακρόπνοου αυτού σχεδίου θα λέγαμε ότι δεν βλάπτει αλλά αντιθέτως, ενδεχομένως να ωφελήσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

Αλκηστις, (1996). *Μουσεία και Σχολεία. Δεινόσαυροι και Αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαγλής, Γ. (1983). Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της Μ. Montessori. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Γκαζή, Α. (2004). Μουσεία για τον 21^ο αιώνα. *Τετράδια Μουσειολογίας*, (No 1), 3-12.

Γκλιάου, Ν. (2002). Η μέθοδος project. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. (No. 25), 14-19.

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δανάσης-Αφεντάκης, Α. (1993). *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Γ. Ε. & Αντωνοπούλου-Καλούρη, Χ. Ο. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία: Από τη Θεωρία Μάθησης στην Εκπαίδευση Νέων και Ενηλίκων*. Αθήνα: Έλλην.

Διότιμα, Λ. (2001). *Το μουσείο και η διδακτική της ιστορίας του πολιτισμού και της τέχνης*. Αθήνα: Βιβλιογονία.

Δουλγερίδης, Β. Μ. (2006). *Το μουσείον*. Αθήνα: Αγγελάκη.

Ευρυδίκη-Αντζουλάτου, Ρ. (2005). Πολιτιστικά και Μουσειολογικά Σύμμεικτα. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Καλεσοπούλου, Δ. (Επιμ.) (2011). *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο*. Αθήνα: Πατάκη.

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2010). *Μουσείο-σχολείο: αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκη.

Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης, Χ. (1988). *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κόκκου, Α. (2009). *Η μέριμνα για τις αρχαιότητες στην Ελλάδα και τα πρώτα μουσεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καπόν.

Κοκκοτάς, Π. & Πήλιουρας, Π. (2005). Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Στο Π. Κόκκοτας και Κ.

Πλακίτση (Επιμ.), *Μουσειοπαιδαγωγική και Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 17-37). Αθήνα: Πατάκης.

Κρεμέζη-Μαργαριτούλη, Α. (2002). Εκπαιδευτικά προγράμματα στο φυσικό περιβάλλον ή διασκεδάζοντας έξω από τέσσερις τοίχους. Στο Π. Βοσνίδης & Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο*, 21-22-23 Σεπτεμβρίου 2002 (σσ. 45-47). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Υπουργείου Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)-Ελληνικό τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

Κύρδη, Κ. (2002). Αξιοποίηση των μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής ύλης. Στο Π. Βοσνίδης & Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο*, 21-22-23 Σεπτεμβρίου 2002 (σσ. 26-29). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Υπουργείου Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)- Ελληνικό τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

Λαγός, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 9 Σεπτεμβρίου, 2016, από <http://hdl.handle.net/10795/1087>

Λαμπρινουδάκης, Κ. Β. (2008). *Δέκα μαθήματα αρχαιολογίας: οδοιπορικό από την αρχαία ελληνική τέχνη στη σύγχρονη ζωή*. Αθήνα: Λιβάνη.

Λέκκα, Α. & Αλεξίου, Θ. (2002). Το μουσείο εκτός των τειχών: κινητές πολιτιστικές μονάδες και σχολική πράξη. Στο Π. Βοσνίδης & Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο*, 21-22-23 Σεπτεμβρίου 2002 (σσ. 30-34). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Υπουργείου Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)- Ελληνικό τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

Μοντεσσόρι, Μ. (1978). *Το όραμα μιας νέας αγωγής* (Μπ. Γραμμένος, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Δεκτικός νους* (Ζ. Χατζιδάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Μπούνια Α. (2012). *Στα παρασκήνια του μουσείου: η διαχείριση των μουσειακών συλλογών*. Αθήνα: Πατάκη.

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 66-95). Αθήνα, Πατάκη.

Μπούνια, Α. (2006). Μουσεία και αντικείμενα: “κατασκευάζοντας” τον κόσμο. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπουμπάρης και Ε. Μυριβήλη (Επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση* (σσ. 141-164). Αθήνα: Κριτική.

- Μπούνια, Α. & Γκαζή, Α. (Επιμ.) (2012). *Εθνικά μουσεία στη Νότια Ευρώπη: ιστορία και προοπτικές*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μυρογιάννη-Αρβαντιτίδη, Ε. (1999). Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού στην Ελλάδα, *Αρχαιολογία και Τέχνες, Vol 71, 50-53*.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 115-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2010). Το μουσείο ως χώρος συνάντησης ποικίλων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών: γενικές παρατηρήσεις με βάση έρευνα σε πανεπιστήμια και μουσεία της χώρας μας. Στο Μπ. Βέμη & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 319-333). Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας, (No 2), 18-25*.
- Νικονάνου, Ν. (2006). Έκθεμα και επισκέπτης: μορφές επικοινωνίας σε εκθεσιακούς χώρους. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπουμπάρης και Ε. Μυριβήλη (Επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση* (σσ. 165-185). Αθήνα: Κριτική.
- Νικονάνου, Ν. (2012). *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21^ο αιώνα* (σσ. 51-112, 203-224). Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.
- Νικονάνου, Ν., & Μπούνια, Α. & Φιλίππουπολίτη, Α., & Χουρμουζιάδη, Α., & Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2016 από <http://hdl.handle.net/11419/712>
- Ξηροτύρης, ΙΩ. Η. (1978). *Παιδαγωγική ψυχολογία: θεωρίες μαθήσεως και γενετική γνωσιολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Οικονόμου, Μ. (2002). *Μουσείο: αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός ;* Αθήνα: Κριτική.
- Οικονόμου, Μ. (1999). Μουσεία για τους ανθρώπους ή τα αντικείμενα ; *Αρχαιολογία και Τέχνες, Vol 72, σσ. 50-55*.
- Ορφανίδη, Λ., & Λυριτζής, Ι. (2006). *Εισαγωγή στη μουσειολογία και στην προληπτική συντήρηση*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου Α. Καρδαμίτσα
- Παΐζης, Ν. (2002). Πορεία και προοπτικές του προγράμματος Μελίνα-εκπαίδευση και πολιτισμός. Στο Π. Βοσνίδης & Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο 6^ο*

Περιφερειακό Σεμινάριο, 21-22-23 Σεπτεμβρίου 2002 (σσ. 49-51). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Υπουργείου Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)- Ελληνικό τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

Τζώρτζη, Κ. (2013). *Ο χώρος στο μουσείο: η αρχιτεκτονική συναντά τη μουσειολογία*. Αθήνα: Π.Ι.Ο.Π..

Τσιρίμπας, Α. & Κωνσταντόπουλος Ε. (1964). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: ΚΑΜΠΑΝΑΣ.

Τσιτούρη, Α. (2002). Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης. Στο Π. Βοσνίδης & Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο, 21-22-23 Σεπτεμβρίου 2002 (σσ. 22-25)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Υπουργείου Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)- Ελληνικό τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

Φιλίππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα (σσ. 27-49)*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.

Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική, θέματα παιδαγωγικής διδασκαλίας, θεωρίας και μάθησης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χατζηασλάνη, Κ. (2002). Εκπαιδευτικές μουσειοσκευές. Στο Π. Βοσνίδης & Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο, 21-22-23 Σεπτεμβρίου 2002 (σσ. 48)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Υπουργείου Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)- Ελληνικό τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

Χατζηνικολάου, Τ. (2002). Μουσείο-σχολείο: ιστορικό και στόχοι του σεμιναρίου. Στο Π. Βοσνίδης & Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο, 21-22-23 Σεπτεμβρίου 2002 (σσ. 9-11)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Υπουργείου Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)- Ελληνικό τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

Χατζηνικολάου, Τ. (2002). Το Διεθνές συμβούλιο μουσείων και η μουσειοπαιδαγωγική. Στο Γ. Κόκκινος και Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή (σσ. 101-107)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηνικολάου, Τ. (2008). Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα και ο ρόλος του ICOM στην πορεία μιας τριακονταετίας. Στο Ν. Νικονάνου και Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος (σσ. 188-195)*. Αθήνα: Πατάκης

Χορταρέα, Ε. (2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Κόκκινος, Γ. και Αλεξάκη, Ε. (Επιμ.),

Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή (σσ. 179-188). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χουρμουζιάδη, Α. (2006). *Το ελληνικό αρχαιολογικό μουσείο: Ο εκθέτης, το έκθεμα, ο επισκέπτης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χουρμουζιάδη, Α. (2015). Η παιδαγωγική του μουσειακού χώρου. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 175-201). Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.

Χρυσ αφίδης, Κ. (1994), *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (2002). Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο μουσείο. Στο Π. Βοσνίδης & Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Μουσείο-Σχολείο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο*, 21-22-23 Σεπτεμβρίου 2002 (σσ. 35-37). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Υπουργείου Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)- Ελληνικό τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ (ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΕΣ)

ABT, J. (2012). Οι απαρχές του δημόσιου μουσείου. Στο Macdonald Sh. (Επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: ένας πλήρης οδηγός* (σσ. 177-201) (Δ. Παπαβασιλείου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς.

Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο: μουσεία και επισκέπτες* (Σ. Κωτίδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Falk, J. & Dierking, L. & Adams, M. (2012). Ζώντας σε μια κοινωνία της μάθησης: Μουσεία και αυτόβουλη μάθηση. Στο Macdonald, Sh. (Επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: ένας πλήρης οδηγός* (449-470) (Δ. Παπαβασιλείου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (Κ. Μάλλιου, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Hein, G. (2011). Μουσειακή εκπαίδευση. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (σσ. 25-43). Αθήνα: Πατάκης.

Hein, G. (2012). Μουσειακή Εκπαίδευση. Στο Macdonald, Sh. (Επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: ένας πλήρης οδηγός* (σσ.471-488) (Δ. Παπαβασιλείου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς.

Hooper-Greenhill, E. (2006). *Το μουσείο και οι πρόδρομοι του* (Α. Παππάς, Μετάφρ.) Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Hooper-Greenhill, E. (1999). *Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στην μεταμοντέρνα εποχή*, Αρχαιολογία και Τέχνες, Vol 72, 47-49.

Medici, A. (χ.χ.). *Η Νέα Αγωγή (Τι πρέπει να ξέρω)*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Pearce, M. S. (2002). *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές* (Λ. Γυιόκα, Α. Καζάζης, Π. Μπίκας, Μετάφρ.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Reble, A. (2005). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (Θ. Χατζηστεφανίδης και Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη, Μετάφρ.). Αθήνα: Παπαδήμα.

Renfrew, C., & Bahn, P. (2011). *Αρχαιολογία: θεωρίες, μεθοδολογία και πρακτικές εφαρμογές* (Ι. Καραλή-Γιαννακοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.

Röhrs, H. (1990). *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης* (Κ. Δεληκωνσταντής και Σ. Μπουζάκης, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία: μια εισαγωγή* (Α. Κατσίκερος, Μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Rydell, W. R. (2012). Παγκόσμιες εκθέσεις και μουσεία. Στο Macdonald Sh. (Επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: Ένας πλήρης οδηγός*, (σσ. 205-227) (Δ. Παπαβασιλείου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς.

Witcomb, A. (2012). Διαδραστικότητα: προχωρώντας πιο πέρα. Στο Macdonald Sh. (Επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: Ένας πλήρης οδηγός*, (σσ. 489-500) (Δ. Παπαβασιλείου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς.

Ξενόγλωσση

Alexander, E. P. (1995). *Museum masters: their museums and their influence*. Altamira Press, Walnut Creek, London, New Delhi.

Alexander, E. P. (1996). *Museums in motion: an introduction to the history and functions of museums*. Altamira Press.

Ambrose, T. & Paine, C. (1993). *Museum basics*. London & N.Y.: Routledge.

Bennett, T. (1995). *The birth of the museum: history, theory, politics*. London & N.Y.: Routledge.

Caulton, T. (1998). *Hands-on Exhibitions. Managing Interactive Museums and Science Centers*. London & N.Y.: Routledge.

- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum and the School and Society*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1996). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Simon, Schuster: a touchstone book.
- Falk, J. & Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Washington D. C.: Whalesback Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Glaser, R. J. & Zenetou A. (1996). *Museums: a place to work: planning museum careers*. New York: Routledge.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London, N.Y.: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*, 2nd Edition. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2006). The power of museum pedagogy. Στο H. Genoways (Eds.), *Museum philosophy for the twenty-first century* (pp. 235-245). Oxford: Altamira Press.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museum and education. Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. London: Routledge.
- Horne, D. (1984). *The Great Museum*. Λονδίνο: Pluto Press.
- Hudson, K. (1987). *Museums of Influence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montessori, M. (1924). *The call of education*. New York: Frederik, A. stokes company.
- Pearce, M. S. (1995). *On collecting: an investigation into collecting in the European tradition*. London & N.Y.: Routledge.
- Pearce, P. & Bounia A. (2000). *The collector's voice: ancient voices*. Ashgate.
- Pearce, P. & Arnold, K. (2002). *The collector's voice: early voices*. Ashgate.
- Schulz, E. (1994). Notes on the history of collecting and of museums. Στο Susan M. Pearce (Eds.), *Interpreting objects and collections* (pp.175-187). London & N.Y.: Routledge.