

5

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ
ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ

/

THE EDUCATIONAL DRAMA
AS AN EXPLORATION TOOL OF SOLIDARITY IN CULTURE

Δέσποινα Καλεσοπούλου / Despina Kalesopoulou*

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the implementation of a pilot educational project entitled “Life Stories, Solidarity stories: The museum objects as a field of exploration into the concept of solidarity in culture”, that was organized by the National Archaeological Museum in Athens during 2014-2015. What makes this project unique is that it was designed right from the beginning as a several-month collaboration programme with the participating schools, in consonance with the cultural programmes set by the Ministry of Education, and that the museum visit was entirely based on educational drama techniques. The adolescents who participated in the project explored the complex issue of the protection of cultural heritage through a series of classroom activities, culminating in the educational programme implemented in the museum. The programme was built around two stories regarding how the museum acquired certain groups of artefacts. Participating students had the opportunity to experience how the concept of solidarity intertwines with aspects of cultural heritage

*Η Δρ. Δέσποινα Καλεσοπούλου είναι Αρχαιολόγος-Μουσειολόγος στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.
deskal@yahoo.com

Museumedu 4 / June 2017, pp. 109-136.

Copyright © 2017 by Museum Education and Research Laboratory, University of Thessaly.
All rights of reproduction in any form reserved.

management and express their personal views on this sensitive issue. The experience gained from this pilot programme is expected to help us to design other similar educational programmes that serve social objectives and motivate participants to get actively involved in and critically place themselves on the relevant subjects.

Dr. Despina Kalesopoulou is Archaeologist-Museologist at the National Archaeological Museum in Athens, Greece. deskal@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει την εφαρμογή ενός πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Ιστορίες ζωής, ιστορίες αλληλεγγύης: Τα μουσειακά αντικείμενα ως πεδίο διερεύνησης της έννοιας της αλληλεγγύης στον πολιτισμό», που οργανώθηκε από το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο κατά το σχολικό έτος 2014-15. Αυτό που το καθιστά ιδιαίτερο είναι το γεγονός ότι σχεδιάστηκε εξ αρχής ως πολύμηνο πρόγραμμα συνεργασίας με τα συμμετέχοντα σχολικά τμήματα, στο πρότυπο των πολιτιστικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, και ότι το μέρος που αφορούσε στην επίσκεψη στο μουσείο βασίστηκε εξ ολοκλήρου σε τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Οι έφηβοι που συμμετείχαν διερεύνησαν το σύνθετο θέμα της προστασίας της πολιτισμικής κληρονομιάς μέσα από μια σειρά δράσεων και εργασιών που έλαβαν χώρα στη σχολική τάξη και κορυφώθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο μουσείο. Το μουσειακό πρόγραμμα, αρθρωμένο γύρω από δύο διαφορετικές ιστορίες με τις οποίες συνδέεται η πρόσκτηση των επιλεχθέντων αντικειμένων στις συλλογές του μουσείου, έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να βιώσουν πώς εμπλέκεται η έννοια της αλληλεγγύης σε θέματα διαχείρισης της αρχαιολογικής κληρονομιάς και να τοποθετηθούν προσωπικά στο ευαίσθητο αυτό ζήτημα. Η εμπειρία που αποκτήθηκε από την πιλοτική αυτή εφαρμογή είναι πολύτιμη για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υπηρετούν κοινωνικούς στόχους και κινητοποιούν τους συμμετέχοντες να συμμετέχουν ενεργά και να τοποθετούνται κριτικά στο υπό εξέταση θέμα.

Ανιχνεύοντας νέες εκπαιδευτικές πρακτικές

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν μια σταθερή παροχή των μουσείων στη χώρα μας εδώ και αρκετά χρόνια και παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία τόσο στις θεματικές όσο και στις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν (Υπουργείο Πολιτισμού 2003, Μπούνια, Οικονόμου & Πιτσιάβα 2010, Νικονάνου 2015). Στο συνεχώς εμπλουτιζόμενο πεδίο της μουσειακής εκπαίδευσης, το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο έχει καταγράψει τη δική του πορεία με πάνω από μια δεκαετία συστηματικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών για μαθητές από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και για οικογένειες, ενήλικες και ειδικές ομάδες κοινού (Καλεσοπούλου 2016).

Αφορμή για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρουσιάζεται εδώ στάθηκε η διαπίστωση ότι η επεξεργασία των πολυδιάστατων εννοιών, με τις οποίες σχετίζονται κάποια προγράμματα, δεν είναι δυνατόν να εξαντληθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής επεξεργασίας στο μουσείο και χρειάζεται περισσότερο χρόνο για εμβάθυνση στη σχολική τάξη. Η παροχή πληροφοριακού υλικού από πλευράς του μουσείου στους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με ιδέες για την προετοιμασία και την περαιτέρω επεξεργασία του θέματος στη σχολική τάξη έχει αυτή τη λογική, δεν αρκεί όμως για να κινητοποιήσει και να δεσμεύσει τους εκπαιδευτικούς να αφιερώσουν πάντα τις απαραίτητες διδακτικές ώρες, λόγω και του προφανούς φόρτου από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και τις ενδεχόμενες συμπληρωματικές ερευνητικές εργασίες και σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές.

Η ανάγκη για μεγαλύτερη σύνδεση της εργασίας που γίνεται στο σχολείο και στο μουσείο έχει τα τελευταία χρόνια θεραπευθεί με τα προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων που αρκετοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν, αφιερώνοντας μήνες στην ολόπλευρη προσέγγιση επιλεγμένων θεμάτων. Έτσι ο σχεδιασμός εκ μέρους του Μουσείου ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συνεργασίας μουσείου-σχολείου, στο πρότυπο των πολιτιστικών προγραμμάτων, αλλά και άλλων καινοτόμων δράσεων, ήταν μια πρόκληση για διαφοροποίηση και εμπλουτισμό των μουσειακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο σχεδιασμός προβλέπει εξαρχής πολύωρη επεξεργασία, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και η μουσειακή επίσκεψη για την περαιτέρω έρευνα και τη βιωματική εμπειρία επί του θέματος και δίνει την ευκαιρία να δοκιμαστούν εκπαιδευτικές στρατηγικές, που δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν από τη συνήθη δίωρη εκπαιδευτική διαδικασία στο μουσείο. Ταυτόχρονα μια τέτοια συνεργασία ξεφεύγει από το παραδοσιακό μοντέλο της παροχής «έτοιμων προϊόντων» στο σχολικό κοινό και κινείται προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου με περισσότερο ισότιμους όρους για όλους τους εμπλεκόμενους.

Δύο προγράμματα επιλέχθηκαν να διαμορφωθούν πιλοτικά με μια τέτοια λογική. Το «Ταξιδεύουμε... στους πολιτισμούς», ένα πρόγραμμα συνδυασμού αρχαιολογικής και

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καλεσοπούλου 2007), το οποίο είχε εφαρμοστεί με διάφορες μορφές στο παρελθόν,¹ και ένα νέο με τίτλο «Ιστορίες ζωής, Ιστορίες αλληλεγγύης: Τα μουσειακά αντικείμενα ως πεδίο διερεύνησης της έννοιας της αλληλεγγύης στον πολιτισμό». Ο σχεδιασμός του νέου προγράμματος, στο οποίο και θα επικεντρωθούμε στη συνέχεια του άρθρου, ξεκίνησε το 2014 στο πλαίσιο της συμμετοχής του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.² Η θεματική του συνδιαμορφώθηκε με την υπεύθυνη φιλόλογο του συνεργαζόμενου σχολείου, που έθεσε ως έννοια κλειδί του προγράμματος την έννοια της αλληλεγγύης, την οποία επεξεργάζονταν ήδη στο πλαίσιο προγράμματος e-twinning.³ Συζητήθηκε επίσης η ανάγκη να χρησιμοποιηθούν καινοτόμες εκπαιδευτικές μέθοδοι, που να ξεφεύγουν από τη λογική της γραπτής ή προφορικής σχολικής εργασίας, δεδομένου ότι τα παιδιά της Γ΄ Γυμνασίου που θα συμμετείχαν είχαν ως επί το πλείστον αρνητική μουσειακή εμπειρία και στάση, ωστόσο έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις θεατρικές τεχνικές σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της καθηγήτριας. Έτσι γεννήθηκε η ιδέα της χρήσης του εκπαιδευτικού δράματος κατά την επίσκεψη στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.

Το εκπαιδευτικό δράμα ως ερμηνευτικό εργαλείο στο μουσείο

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που έχει εφαρμοστεί πολύ περιορισμένα στους κόλπους της ελληνικής μουσειακής κοινότητας (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2014, Αυδή, Χατζηγεωργίου, Φουρλίγκα, Γαβριηλίδου & Βεροπουλίδου 2008, Βενιέρη 2012, Γιόφτσαλη 2008, Κοκορότσκου 2009, Κοκορότσκου 2012: 106, Νικονάνου 2015: 71, Παπαστάθη 2011). Είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης που σκοπό έχει να διερευνήσει ποικίλα κοινωνικά θέματα και ανθρώπινες καταστάσεις και μέσα από τον συνδυασμό συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, συμβάλλει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 19). Με άλλα λόγια είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που εστιάζει στη διαδικασία και όχι στην παράσταση, έχοντας ως κύριο εργαλείο τον αυτοσχεδιασμό (O'Toole 2009), και στοχεύει στην «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και στην καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο» (Καλλιαντά & Καραβόλτσου 2006: 1).

Η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού δράματος για το μουσειακό περιβάλλον έγκειται καταρχάς στις συμβολικές διαστάσεις των εκθεμάτων και τις πολλαπλές αφηγήσεις με τις οποίες αυτά μπορούν να συνδεθούν. Τα μουσειακά αντικείμενα σχετίζονται με ανθρώπους, οι ιστορίες των οποίων συχνά παραμένουν άγνωστες, διαλανθάνουν ή δεν εμφανίζονται στις γραμμές της επιλεγμένης εκθεσιακής αφήγησης. Η «πολιτισμική βιογραφία των αντικειμένων», την οποία εισήγαγαν το 1986 οι Appadurai και Kopytoff, τονίζει ότι τα υλικά αντικείμενα διαθέτουν μια πλούσια κοινωνική ζωή, κατά τη διάρκεια

της οποίας έχουν πιθανώς αποκτήσει διαφορετικού είδους αξίες και σημασίες ως απόρροια του εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται. Ταυτόχρονα, ανθρωπολογικές μελέτες τεκμηριώνουν ότι η υλικότητα των αντικειμένων λειτουργεί σαηνευτικά στο μυαλό των ανθρώπων, οδηγώντας σε αλληλεπιδράσεις καθοριστικές για τη συγκρότηση ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων (Gell 1998, Hoskins 1998, 2006, Tilley 2001). Την ικανότητα των αντικειμένων να «δρουν» πάνω στα υποκείμενα διανοητικά και σωματικά⁴ αξιοποιεί το εκπαιδευτικό δράμα, αφού η χρησιμοποίηση υπαρκτών ή ειδικά κατασκευασμένων αντικειμένων είναι εξαιρετικά συχνή είτε ως έναυσμα είτε για τη βαθύτερη εμπλοκή και την επεξεργασία διαφορετικών όψεων της δραματικής κατάστασης. Έχει αποδειχθεί μάλιστα ερευνητικά ότι η αξιοποίησή τους στο πλαίσιο ενός ρόλου βοηθάει στη μακροχρόνια ανάμνησή τους (Tzibazi 2006: 303-304). Το εκπαιδευτικό δράμα δίνει τη δυνατότητα να φωτιστούν μέσω της μυθοπλασίας πιθανές πλευρές της ιστορίας των αντικειμένων, των διλημάτων και των ανατροπών με τις οποίες συνδέονται και για τον λόγο αυτό αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για μια πρωτότυπη ερμηνευτική προσέγγιση των μουσειακών συλλογών.

Η θεατρική πράξη μέσα στον μουσειακό χώρο έχει βρει εξάλλου ποικίλες εφαρμογές,⁵ που αξιοποιούν τη δυνατότητα του δράματος να λειτουργεί ως μέσο διαμεσολάβησης της γνώσης και της κατανόησης (Jackson & Rees-Leahy 2005: 304), να ζωντανεύει προσωπικές, κοινωνικές και πολιτικές πλευρές της ιστορικής πραγματικότητας, οι οποίες μπορεί και να υποεκπροσωπούνται στο μουσείο (Kidd 2007), να προσελκύει το ενδιαφέρον, να προκαλεί ενσυναίσθηση και αμφισβήτηση προκατασκευασμένων αντιλήψεων. Έτσι οδηγεί σε περισσότερο πολυφωνικές ερμηνείες και στην ανάδυση άυλων μορφών της πολιτισμικής κληρονομιάς, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από ανθρώπινες συμπεριφορές, στάσεις και πεποιθήσεις, με τις οποίες συνδέονται τα μουσειακά αντικείμενα (Farthing 2011: 94). Εντούτοις θα πρέπει να επισημανθεί ο κίνδυνος για πιθανές παρερμηνείες στο μυαλό των συμμετεχόντων σε σχέση με την αυθεντικότητα των γεγονότων, δεδομένου ότι το δραματικό σενάριο συχνά αποκλίνει από τα πραγματικά συμβάντα στα οποία ενδέχεται να βασίζεται, προκειμένου να αυξηθεί η δραματική ένταση και να διευκολυνθεί η διαδικασία προβληματισμού και ανασκευής στερεοτύπων, όπως και η δυσκολία που εντοπίστηκε ερευνητικά σε μαθητές Δημοτικού να εντάξουν τις πληροφορίες που απέκτησαν μέσω των χαρακτήρων του δράματος σε ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο (Jackson & Rees-Leahy 2005). Οι Jackson & Kidd (2008: 115-118) υπογραμμίζουν στα ερευνητικά τους συμπεράσματα ότι η ενσωμάτωση στοιχείων στη δομή κάθε θεατρικού δρωμένου, που το καθιστούν ανοιχτό στη διαπραγμάτευση και δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να θέσουν ερωτήσεις και να διερευνήσουν αναστοχαστικά τη σημασία των πράξεων του κάθε χαρακτήρα είναι απαραίτητη, κάτι που στο εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.⁶

Το εκθεσιακό περιβάλλον, παρά τις δυσκολίες που θέτει για τη συγκέντρωση, την αυθόρμητη έκφραση και τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό των συμμετεχόντων, κυρίως λόγω της παρουσίας και κίνησης των άλλων επισκεπτών και της ενδεχόμενης στενότητας χώρου, προσφέρει πολλά ισχυρά ερεθίσματα για τη δημιουργία του φανταστικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί το εκπαιδευτικό δράμα. Η απτή μαρτυρία των αντικειμένων, το εποπτικό υλικό και σε μερικές περιπτώσεις η σκηνογραφική απόδοση του πλαισίου αναφοράς των εκθεμάτων υποβάλλουν και υποστηρίζουν τη βιωματική προσέγγιση και την εμπύθιση σε έναν διαφορετικό χώρο και χρόνο. Η υφιστάμενη έρευνα υποδεικνύει ότι σε όλες τις εφαρμογές μουσειακού θεάτρου, η διασαφήνιση του πλαισίου μέσα στο οποίο θα διεξαχθούν οι επιτελέσεις και των συμβάσεων που το διέπουν, είναι κομβικής σημασίας για τους συμμετέχοντες, προκειμένου να νιώθουν άνετα ως προς τις επιλογές που έχουν για συμμετοχή, παρέμβαση ή απόσυρση (Jackson & Kidd 2008: 136).

Τέλος, η κοντρουκτιβιστική και συνεργατική φύση του εκπαιδευτικού δράματος, καθώς και οι τεχνικές ενεργητικής μάθησης και κριτικής διδασκαλίας που αξιοποιεί, το καθιστούν απόλυτα συμβατό και ταιριαστό με τις μαθησιακές θεωρίες και μεθόδους που κυριαρχούν σήμερα στη μουσειακή εκπαίδευση (Bowell & Hear 2001, Heathcote & Bolton 1995, Neelands & Goode 2000, O'Neill 1995, O'Toole 1992). Το σημαντικότερο όμως σημείο είναι η συνάφεια σκοπών της μουσειακής εκπαίδευσης και του ιδιαίτερου αυτού είδους θεατρικής αγωγής: αμφότερα αποσκοπούν στη διερεύνηση του νοήματος της ανθρώπινης πράξης και στην καλύτερη κατανόηση των ανθρώπων, των συνθηκών ζωής τους, των επιλογών τους και των ιδεολογιών με τις οποίες επενδύονται ή που συνεπάγονται οι δράσεις τους. Η «συνάντησή» τους στον χώρο του μουσείου με αφορμή και αφετηρία τα μουσειακά αντικείμενα και τις ιστορίες που κρύβουν προσφέρει ένα γόνιμο πεδίο κοινωνικού προβληματισμού και εφαρμογής απελευθερωτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση (Freire 1977, Freire & Shor 2011, O'Toole 2009: 108-110).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος «Ιστορίες ζωής, ιστορίες αλληλεγγύης»

Μετά τη μερική εφαρμογή του τη σχολική χρονιά 2013-14 με το 2^ο Γυμνάσιο Νάξου, το πρόγραμμα «Ιστορίες ζωής, ιστορίες αλληλεγγύης» επανεξετάστηκε και σχεδιάστηκε σε νέα βάση, προκειμένου την επόμενη σχολική χρονιά 2014-15 να ανακοινωθεί ως πιλοτικό πρόγραμμα συνεργασίας μουσείου-σχολείου μέσω εγκυκλίου του ΥΠΕΠΘ σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανοικτό προς συμμετοχή σε κάθε ενδιαφερόμενο. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αν και ξεκίνησε από το μουσείο, έθεσε ως απαραίτητη προϋπόθεση την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, ακολουθώντας τη λογική της έρευνας-δράσης και κυρίως την ανοικτή διαδικασία επάλληλων κύκλων σχεδιασμού - δράσης - παρατήρησης - αναστοχασμού

(Cohen, Manion & Morrison 2011: 352-355, Κατσαρού & Τσάφος 2004). Ο στόχος ήταν διερευνητικός και διττός: το ένα σκέλος αφορούσε στην ανίχνευση ενός αποτελεσματικού τρόπου συνεργασίας με τη σχολική τάξη για την εις βάθος επεξεργασία ενός θέματος με ευθύνη των εκπαιδευτικών και τη διακριτική υποστήριξη του μουσείου. Το άλλο αφορούσε στη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος ως ερμηνευτικού εργαλείου και εργαλείου μάθησης στο μουσείο. Ως βασικό ερευνητικό ερώτημα στο δεύτερο σκέλος, στο οποίο και θα επικεντρωθούμε στο παρόν άρθρο, τέθηκε το εξής: Ποια στοιχεία καθιστούν αποτελεσματικότερο τον σχεδιασμό αλλά και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος στο μουσείο;

Δεδομένου ότι επρόκειτο για την πρώτη εφαρμογή της μεθόδου του εκπαιδευτικού δράματος στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπήρχε για τις πρακτικές που είναι καλό να αξιοποιούνται ως προς τη χρήση του χώρου και των εκθεμάτων και ως προς τα διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος και την υψηλή επισκεψιμότητά του.

Κατά το στάδιο σχεδιασμού, πραγματοποιήθηκε συνάντηση γνωριμίας στο μουσείο με τους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων και λυκείων που αρχικά ενδιαφέρθηκαν,⁷ συζητήθηκε το πλαίσιο συνεργασίας, δόθηκαν επεξηγήσεις για το θέμα και το συνοδευτικό υποστηρικτικό υλικό, ενώ διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους εφαρμογής του σχεδίου εργασίας στην τάξη.

Η θεματική του προγράμματος, το οποίο σχεδιάστηκε για παιδιά 14-16 ετών, πραγματευόταν την έννοια του σεβασμού και της αλληλεγγύης σε σχέση με την πολιτισμική κληρονομιά κάθε λαού. Ο όρος «αλληλεγγύη», φορτισμένος με ποικίλα νοήματα, σχετίζεται με την κοινωνική συνοχή, την κοινή υποχρέωση και ευθύνη, την αναγνώριση και τον σεβασμό αμοιβαίων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων και τις δράσεις συμπαράστασης σε μέλη του κοινωνικού συνόλου των οποίων τα δικαιώματα ή οι συνθήκες ζωής βάλλονται. Στον τομέα του πολιτισμού η αλληλεγγύη συνδέεται, μεταξύ άλλων, με το δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης στην πολιτισμική κληρονομιά και το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την ορθολογική διαχείριση του συλλογικού αυτού αγαθού. Το δικαίωμα του πολίτη στο πολιτισμικό περιβάλλον, εξάλλου, ανήκει στη νέα γενιά δικαιωμάτων και χαρακτηρίζεται στα νομικά κείμενα ως δικαίωμα αλληλεγγύης, επειδή επιδιώκει την προστασία της πολιτισμικής κληρονομιάς για τη μέλλουσα ανθρωπότητα. Υπό αυτή την έννοια συνδέεται με μια συλλογική ηθική, που συνεπάγεται την υποχρέωση σεβασμού της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε λαού, η οποία και αποτελεί τμήμα της πολιτισμικής κληρονομιάς του ανθρώπινου γένους, καθώς και την ευθύνη της διάσωσης της για τις επόμενες γενιές (Σκουλάς & Σκουλά 2011).

Θέλοντας να δομήσουμε μια εκπαιδευτική διαδικασία που βαθμιαία να οδηγεί τα παιδιά στη διερεύνηση της έννοιας της αλληλεγγύης στον πολιτισμό, της ηθικής, καθώς και του έννομου συμφέροντος που συνεπάγεται για τον καθένα μας, σχεδιάστηκαν μια σειρά

από προτεινόμενες δραστηριότητες για διεξαγωγή στην τάξη, αλλά και στο μουσείο, οι οποίες υπηρετούσαν τους εξής γνωστικούς και συναισθηματικούς στόχους:

- Να αντιληφθούν τα παιδιά την πολυσημία των μουσειακών αντικειμένων και τον ρόλο που παίζουν ως σύμβολα στη διαμόρφωση της ατομικής και της συλλογικής μας ταυτότητας.
- Να συνειδητοποιήσουν τις παραμέτρους του μείζονος θέματος της προστασίας των αρχαιοτήτων μέσα από την εξέταση του παράνομου εμπορίου και των λαθρανασκαφών, αλλά και μέσα από την προσφορά συνανθρώπων μας.
- Να ευαισθητοποιηθούν ως προς τον σεβασμό που θα πρέπει να επιδεικνύουμε στην πολιτισμική κληρονομιά κάθε λαού και τους τρόπους ανάδειξής της.
- Να προβληματιστούν ως προς το ποιος μπορεί να έχει δικαίωμα κατοχής και διαχείρισης αρχαιοτήτων και να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη, κυρίως με τη βοήθεια τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος.
- Να αναπτυχθούν οι δεξιότητες παρατήρησης, ανάπτυξης επιχειρημάτων, ενσυναίσθησης και δημιουργικής έκφρασης των παιδιών και να ενισχυθεί η συλλογική δράση και το πνεύμα συνεργασίας.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από τις δραστηριότητες που προτάθηκαν για αξιοποίηση στο σχολείο:

- Το «παιχνίδι του μουσειολόγου», όπου τα παιδιά με τη βοήθεια προσωπικών αντικειμένων, καλούνται να διερευνήσουν τις πολλαπλές συμβολικές σημασίες με τις οποίες μπορούν να επενδυθούν τα αντικείμενα, καθώς και τον ρόλο τους στη διαμόρφωση της προσωπικής μας ταυτότητας, καταλήγοντας στη δημιουργία μιας μικρής «μουσειακής» έκθεσης.
- Συζητήσεις και παιχνίδι ρόλων για τις συνέπειες μιας πιθανής υπεξαίρεσης των προσωπικών τους αντικειμένων από τρίτους και μελέτη λογοτεχνικών κειμένων και διαδικτυακού και οπτικοακουστικού υλικού σχετικού με την αρχαιοκαπηλία, το παράνομο δίκτυο διακίνησης αρχαιοτήτων, τη διεκδίκηση των μαρμάρων του Παρθενώνα από την Ελλάδα, τις συζητήσεις για την ανάθεση σε ιδιώτες της ευθύνης ανάδειξης των αρχαιοτήτων κ.ά. Τόσο το παιχνίδι ρόλων όσο και η επεξεργασία του υλικού αποσκοπούσε στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σύνδεση των πολιτισμικών αγαθών με τη συλλογική μας ταυτότητα και να αναγάγουν τα συναισθήματα της ενδεχόμενης ή πραγματικής «απώλειάς» τους σε συλλογικό επίπεδο. Η διερεύνηση θα μπορούσε να καταλήξει σε παιχνίδι ρόλων, όπου οι μαθητές συμμετέχουν με ρόλους πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων σε ανοιχτή συζήτηση στο δημαρχιακό μέγαρο, για τους τρόπους ανάδειξης ενός αρχαιολογικού μνημείου, προκειμένου να αυξηθεί η τουριστική κίνηση και τα έσοδα στην περιοχή.

- Μελέτη υλικού για τις ενέργειες της ελληνικής πολιτείας ως προς τη μέριμνα για τις αρχαιότητες μέσω της συγκρότησης αρχαιολογικών συλλογών και μουσείων και των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων ήδη από την επαναστατική περίοδο.

Κατά το διάστημα εφαρμογής των δραστηριοτήτων στην τάξη, η μουσειοπαιδαγωγός ερχόταν σε επικοινωνία τηλεφωνικά με τους εκπαιδευτικούς για να πληροφορείται την πορεία των εργασιών, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς της ομάδας και να ενημερώνει με τις παρατηρήσεις αυτές τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού δράματος.

Το κεντρικό ερώτημα, που αποτέλεσε τον άξονα της οργάνωσης του δράματος, ήταν το εξής: Πού συναντιέται το ατομικό και το συλλογικό δικαίωμα χρήσης της πολιτισμικής κληρονομιάς, το «δικό μας» και «των άλλων», και με τι ηθικά δίλημματα ερχόμαστε αντιμέτωποι; Το κεντρικό ερώτημα συνοδευόταν από δύο υποερωτήματα: Σε ποιον ανήκουν οι αρχαιότητες; Ποιος έχει το δικαίωμα της κατοχής και διαχείρισής τους; Με ποιους τρόπους μπορεί να εκφραστεί αλληλεγγύη ως προς το ζήτημα της προστασίας και ανάδειξης των αρχαιοτήτων και για ποιους λόγους μπορεί αυτό να είναι σημαντικό;

Ερέθισμα και αφετηρία για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού δράματος στάθηκαν οι βιογραφίες επιλεγμένων αρχαιοτήτων του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου. Το κοινό σημείο για την επιλογή τους ήταν ότι ο δρόμος που τις οδήγησε στο Μουσείο υπήρξε το αποτέλεσμα της απόφασης των ανθρώπων που τις εντόπισαν ή τις κατείχαν να επιδείξουν αλληλεγγύη στο σύνολο του ελληνικού λαού και της ανθρωπότητας, αποδίδοντάς τες στο ελληνικό δημόσιο. Κεντρικό σημείο του εκπαιδευτικού δράματος και για τις δύο ιστορίες ήταν το ηθικό δίλημμα που είχαν να αντιμετωπίσουν οι εμπλεκόμενοι ως προς την τύχη των αρχαιοτήτων.

Συγκεκριμένα οι ιστορίες αφορούσαν:

- Την τυχαία ανακάλυψη από Συμιακούς σφουγγαράδες των αρχαιοτήτων από το *Ναυάγιο των Αντικυθήρων*, την κομβική τους απόφαση να ειδοποιήσουν τις αρχές, αλλά και τις υπεράνθρωπες και γεμάτες αυτοθυσία προσπάθειες που κατέβαλαν για την ανέλκυση των ευρημάτων, εκφράζοντας και μ' αυτό τον τρόπο την αλληλεγγύη τους.
- Τα *Αγγεία της Βάρης*, ένα μέρος των οποίων ήταν προϊόν λαθρανασκαφής και αποτέλεσαν μία από τις πρώτες αγορές της Εταιρείας των Φίλων του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, ύστερα από ενέργειες του Προέδρου της Μιχαήλ Βλαστού, με στόχο την παραμονή των αρχαίων στην Ελλάδα και την απόδοσή τους στο Εθνικό Μουσείο.⁸

Το διαφορετικό πλαίσιο εύρεσης των αρχαίων, το διαφορετικό υπόβαθρο και τα κίνητρα των πρωταγωνιστών στις δύο ιστορίες, οδήγησαν στην απόφαση ότι θα ήταν καλύτερο τα παιδιά να γνωρίσουν και τις δύο ιστορίες και να τις εξετάσουν συγκριτικά, προκειμένου να αποκτήσουν σφαιρικότερη άποψη για τους τρόπους που μπορεί να δείξει κανείς αλληλεγγύη σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Δεδομένου ότι λόγω μη δυνατότητας επανάληψης της επίσκεψης στο μουσείο, τα παιδιά θα έπρεπε να επεξεργαστούν και τις δύο ιστορίες κατά την ίδια μέρα, η διεξαγωγή του δράματος είχε σπονδυλωτή μορφή και το προκείμενο, ο πυρήνας δηλαδή της ιστορίας από την οποία προκύπτει το «κείμενο του δράματος» με τη συμβολή όλων των συμμετεχόντων (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 57), ήταν διαφορετικό για κάθε ιστορία. Η συνολική του διάρκεια ήταν τρεις ώρες.

Η δομή του εκπαιδευτικού δράματος «Ιστορίες ζωής, ιστορίες αλληλεγγύης»

Ως προς τη δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Ιστορίες ζωής, ιστορίες αλληλεγγύης»,⁹ στο εισαγωγικό μέρος κρίθηκε απαραίτητο να ενσωματωθεί ένα παιχνίδι γνωριμίας με τη μουσειοπαιδαγωγό, που συνδύαζε ζωγραφική, μουσική και κίνηση στον χώρο, έτσι ώστε τα παιδιά να χαλαρώσουν, να αρχίσουν να αξιοποιούν το σώμα τους και να βιώσουν εμμέσως ότι στη διάρκεια της συνάντησης αυτής θα υπάρχει απόλυτος σεβασμός στην ελευθερία έκφρασης.¹⁰

Στη συνέχεια, και πριν από την έναρξη του εκπαιδευτικού δράματος, η μουσειοπαιδαγωγός διευκρίνισε ότι θα γίνει επεξεργασία δύο διαφορετικών ιστοριών σχετικών με τον ρόλο που έπαιξαν διάφοροι άνθρωποι ως προς τη συγκρότηση των συλλογών του Μουσείου με απώτερο σκοπό να βρεθεί τι είναι αυτό που τις συνδέει, και ανέφερε, ενδεικτικά, τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές θα κληθούν να συμμετέχουν.

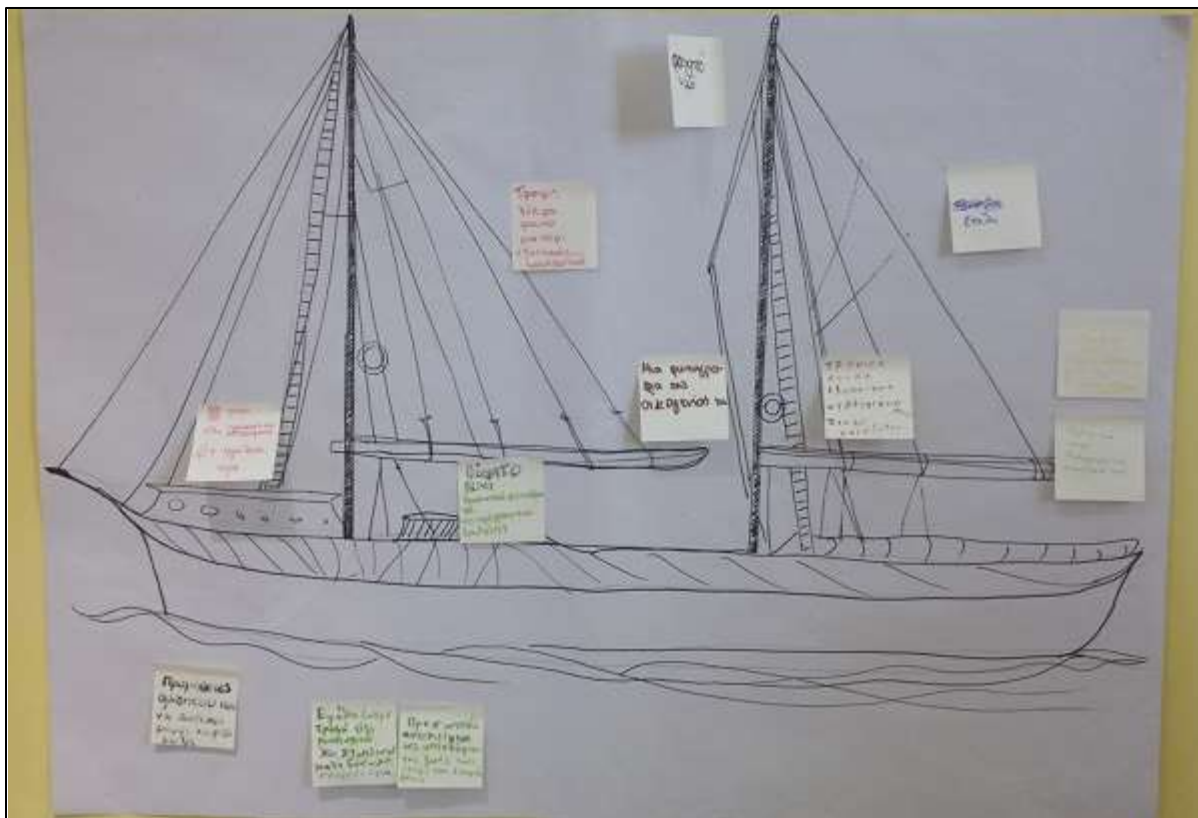
Ιστορία πρώτη. Θησαυροί στον βυθό (διάρκεια 90 λεπτά)

Προκείμενο: Οι σφουγγαράδες κάνουν ένα δύσκολο και απαιτητικό επάγγελμα που δεν τους αφήνει μεγάλα κέρδη, ούτε περιθώρια να απολαύσουν μια ήσυχη οικογενειακή ζωή. Η τυχαία ανεύρεση αρχαιοτήτων δημιουργεί ένα ηθικό δίλημμα, δεδομένου ότι η απόφαση που θα λάβουν, θα έχει συνέπειες στον τρόπο ζωής τους, αλλά και στην υστεροφημία τους.

Η προετοιμασία του ταξιδιού

Ο στόχος της συγκεκριμένης ενότητας είναι να αρχίσουν τα παιδιά να «χτίζουν» το δραματικό/φανταστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν, καθώς και τον ρόλο τους, κατανοώντας τη ζωή των σφουγγαράδων.

Η επεξεργασία ξεκινά με την προβολή μιας παρουσίασης powerpoint για τη ζωή των σφουγγαράδων στις αρχές του 20^{ού} αιώνα, μαθαίνοντας ταυτόχρονα λεπτομέρειες της προετοιμασίας του ταξιδιού, αλλά και της εργασίας τους στη Μπαρμπαριά. Μικρές συμμετοχικές δραστηριότητες προωθούν την ενσυναίσθηση.



Εικόνα 1. Καταγραφή αναγκαίου εξοπλισμού, προσωπικών αντικειμένων, σκέψεων και συναισθημάτων από τα παιδιά πριν από την υποθετική αναχώρησή τους ως σφουγγαράδων.

Όπως ειπώθηκε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση, απαραίτητο στάδιο για την απρόσκοπτη διεξαγωγή του δράματος είναι η δημιουργία ενός ξεκάθਾਰου πλαισίου συμμετοχής. Έτσι, πριν γίνει ο πρώτος αυτοσχεδιασμός διασαφηνίζονται οι συμβάσεις που θα ακολουθούνται για να καταλαβαίνουν τα παιδιά πότε καλούνται να είναι σε ρόλο. Στον πρώτο αυτοσχεδιασμό η μουσειοπαιδαγωγός σε ρόλο βοηθού καπετάνιου κάνει ναυτολόγηση σε τοπικό καφενείο της Σύμης. Ο ήπιος αρχικός τρόπος συμμετοχής (η μουσειοπαιδαγωγός ζητά από τα παιδιά να δεχτούν ή όχι την προτεινόμενη συμφωνία παραδίδοντας το «ναυτικό» τους φυλλάδιο, χωρίς να είναι απαραίτητη η λεκτική επικοινωνία) εμμέσως λειτουργεί και ως «συμβόλαιο» συναίνεσης στους αυτοσχεδιασμούς και τις λοιπές δραστηριότητες του δράματος.

Η ανακάλυψη

Στόχοι της ενότητας είναι α) να συγκεκριμενοποιήσουν τα παιδιά το δραματικό πλαίσιο για την κεντρική σκηνή του δράματος που θα ακολουθήσει στην επόμενη ενότητα, με τρόπο που να αυξάνει τη δραματική ένταση και να εξάπτει τη φαντασία για το τι μπορεί να κρύβει ο βυθός, β) να γνωρίσουν από κοντά τις αρχαιότητες του Ναυαγίου των Αντικυθήρων, και γ) να αρχίσουν να επεξεργάζονται τα διλήμματα που δημιουργεί η διαχείριση τυχαίων αρχαιολογικών ευρημάτων.

Το μυστικό. Με αφήγηση η ομάδα πληροφορείται ότι το ταξίδι έχει ξεκινήσει, αλλά λόγω καιρού κάνουν στάση στα Αντικύθηρα. Ένας από τους σφουγγαράδες βουτάει, μόλις καταλαγιάσει ο καιρός. Οι υπόλοιποι έχουν κατεβεί στην παραλία για ξεκούραση, ετοιμασία φαγητού κ.ά., σιγά σιγά όμως συνειδητοποιούν ότι ο βουτηχτής λείπει παραπάνω από το συνηθισμένο. Η μουσειοπαιδαγωγός καλεί τα παιδιά να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα των σφουγγαράδων τη στιγμή που αντικρίζουν τον συνάδελφό τους να εμφανίζεται από μακριά, κρατώντας κάτι τυλιγμένο σε σακί. Ακουμπάει σταδιακά τους μαθητές, για να πει ο καθένας τη σκέψη του. Στη συνέχεια μπαίνει στον ρόλο του βουτηχτή, που δείχνει φανερά αναστατωμένος, προσπαθώντας να κρύψει το σακί και το περιεχόμενό του (ένα χέρι από «αρχαίο» άγαλμα) από τους άλλους. Ακολουθεί αυτοσχεδιασμός.

Έρευνα στον βυθό. Η μουσειοπαιδαγωγός στον ρόλο του βουτηχτή προσκαλεί τα παιδιά να βουτήξουν κι αυτά προκειμένου να δουν με τα μάτια τους τους θησαυρούς στον βυθό. Ακολουθεί περιήγηση στο μουσείο, στις αίθουσες που φιλοξενούνται ευρήματα από το ναυάγιο. Πίσω στην αίθουσα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα παιδιά συνθέτουν μια φανταστική αναπαράσταση του βυθού με τα αρχαία ευρήματα. Δημιουργούμε παγωμένη εικόνα γύρω από την αναπαράσταση. Μοιραζόμαστε κυκλικά τις σκέψεις μας γι' αυτό που αντικρίζουμε στον βυθό των Αντικυθήρων.

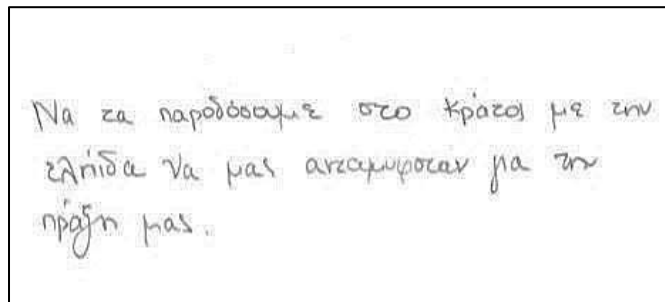


Εικόνες 2 και 3. Αναπαραστάσεις του βυθού των Αντικυθήρων με υλικά ανακύκλωσης, ζωγραφιές και φωτογραφίες.

Η απόφαση

Στόχος της ενότητας είναι να τοποθετηθούν προσωπικά τα παιδιά ως προς το ηθικό δίλημμα της ειδοποίησης ή όχι των κρατικών αρχών, αλλά και του κατάλληλου χρόνου για την περαιτέρω διαχείριση του «θησαυρού», δεδομένου ότι το καράβι τους ήταν ναυλωμένο σε επαγγελματικό ταξίδι και κάθε καθυστέρηση ήταν επιζήμια. Η μουσειοπαιδαγωγός σε ρόλο καπετάνιου συγκαλεί συνέλευση, όπου συζητούνται σε

αυτοσχεδιασμό οι απόψεις όλων των σφουγγαράδων. Στο τέλος διεξάγεται μυστική ψηφοφορία, κατά την οποία ο κάθε σφουγγαράς καταθέτει γραπτά την άποψή του, προκειμένου να βγει η τελική απόφαση.



Εικόνα 4. Μυστική ψηφοφορία. Γραπτή άποψη «σφουγγαρά» για την παράδοση ή μη παράδοση των ευρημάτων του Ναυαγίου των Αντικυθήρων.

Αναστοχαστική δραστηριότητα

Η μουσειοπαιδαγωγός αφηγείται την πραγματική εξέλιξη της ιστορίας, δείχνοντας στα παιδιά φωτογραφίες της εποχής και αντίγραφο του εγγράφου του καπετάνιου προς τις κρατικές αρχές, αλλά και υλικό από τη συνέχιση της έρευνας μέχρι σήμερα στην περιοχή. Ακολουθεί συζήτηση για τα κίνητρα και τις αξίες που κρύβονται πίσω από την πράξη του πληρώματος και το είδος αλληλεγγύης που επέδειξαν. Τέλος, συμπληρώνουν μια σελίδα στο ημερολόγιο του καπετάνιου, μετά την ανέλκυση των ευρημάτων και την αποστολή των αρχαιοτήτων στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.

Ιστορία δεύτερη. Η Εταιρεία των Φίλων (Διάρκεια 70 λεπτά)

Προκείμενο: ο Μιχαήλ Βλαστός, επιχειρηματίας και γνωστός ευπατρίδης των αρχών του 20ού αιώνα, συλλέκτης αρχαιοτήτων ο ίδιος, αλλά και βαθύς γνώστης της νομισματικής και της αγγειογραφίας, δημιούργησε το 1933 την Εταιρεία των Φίλων του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, προκειμένου με τις γνώσεις του και τους πόρους από τα μέλη της Εταιρείας, να αγοράζονται τυχαία αρχαιολογικά ευρήματα, που κυκλοφορούσαν στην «αγορά» και να αποδίδονται στο Εθνικό Μουσείο. Η συλλογή αρχαιοτήτων του κληροδοτήθηκε επίσης στο Εθνικό Μουσείο, όπου και εκτίθεται, προσφέροντας όψεις της επιστημονικής και κοινωνικής δράσης του Βλαστού. Οι επιλογές και ο τρόπος ζωής τού συλλέκτη αντικατοπτρίζει τον ηθικό κώδικα μιας άλλης εποχής και ενδιαφέρουσες αξίες προς συζήτηση, ενώ η εμπλοκή στο δίκτυο διακίνησης αρχαιοτήτων, ακόμη και για ευγενείς σκοπούς, συνδέεται με ηθικά διλήμματα που αφορούν τις συνέπειες των πράξεων μας.

Γνωριμία με τον πρωταγωνιστή

Στόχος της συγκεκριμένης ενότητας είναι να «χτίσουν» τα παιδιά το δραματικό πλαίσιο

μέσα στο οποίο θα κινηθούν, γνωρίζοντας όψεις της ζωής του Μιχαήλ Βλαστού, τη συλλογή του, καθώς και τεκμήρια της δράσης του από τη θέση του πρώτου Προέδρου της Εταιρείας των Φίλων του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου.

Τα παιδιά μεταβαίνουν στις αίθουσες όπου εκτίθεται η συλλογή Σερπιέρη-Βλαστού και μοιράζονται σε μικρότερες ομάδες σελίδες του «ημερολογίου» του. Αφού μελετήσουν το «ημερολόγιο» και την έκθεση, οργανώνουν μικρούς αυτοσχεδιασμούς, παντομίμα ή παγωμένες εικόνες, προκειμένου να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους πώς φαντάζονται τον άνθρωπο αυτό, αναπαριστώντας σκηνές από τη ζωή του. Εκτός ρόλου γίνεται συζήτηση για τους σκοπούς της Εταιρείας των Φίλων, με αφορμή τα τεκμήρια που εκτίθενται από τη δράση της.

Τα Αγγεία της Βάρης

Στόχος της ενότητας είναι να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με αρχαιότητες από λαθρανασκαφή, βιώνοντας μέσα από παιχνίδι ρόλων την απώλεια των πληροφοριών για το παρελθόν που αυτή μπορεί να επιφέρει.

Το γράμμα. Η μουσειοπαιδαγωγός παρουσιάζει το «γράμμα» που έλαβε ο Βλαστός από τον φίλο του αρχαιολόγο Τζον Πέιν, με πληροφορίες για την ύπαρξη στην «αγορά» ευρημάτων από αρχαιοκαπηλική δραστηριότητα στη Βάρη, στην περιοχή του αρχαίου δήμου Αναγυρούντος. Οι αρχαιότητες είναι πολύ σημαντικές, αφού αποτελούν πρώιμα δείγματα του μελανόμορφου ρυθμού στην Αττική. Το γράμμα λήγει με πρόσκληση για συνάντηση με τον αρχαιοκάπηλο, προκειμένου να αποφευχθεί η αγορά από ενδιαφερόμενους στο εξωτερικό.

Η συνάντηση. Στην αίθουσα με τα αγγεία της Βάρης γίνεται αυτοσχεδιασμός με τη μουσειοπαιδαγωγό σε ρόλο αρχαιοκάπηλου και τα παιδιά σε συλλογικό ρόλο, υποδυόμενα τον Μιχαήλ Βλαστό.¹¹ Στόχος είναι τα παιδιά να συλλέξουν πληροφορίες για τον τόπο εύρεσης, τις πιθανές άλλες αρχαιότητες που υπήρχαν εκεί και την τιμή αγοραπωλησίας, στο πλαίσιο όμως της παρακάτω συνθήκης που αυξάνει τη δραματική ένταση: ο Βλαστός λειτουργεί ως εκπρόσωπος της Εταιρείας των Φίλων, κατ' επέκταση δεν μπορεί να πάρει μόνος του και επί τόπου την απόφαση ή όχι της αγοράς. Χρειάζεται να εκμιαεύσει όσες πληροφορίες μπορεί και να καθυστερήσει τον αρχαιοκάπηλο από πιθανή πώληση σε άλλους αγοραστές.

Στο συμβούλιο της Εταιρείας των Φίλων

Στην αίθουσα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η μουσειοπαιδαγωγός σε ρόλο Μιχαήλ Βλαστού συγκαλεί συμβούλιο για να αποφασίσουν αν πρέπει να αγοραστούν τα αρχαία. Τα παιδιά σε ρόλο μελών της Εταιρείας συμμετέχουν στον αυτοσχεδιασμό, καταθέτοντας τις απόψεις τους. Ακολουθεί ψηφοφορία με ανάταση χειρός.

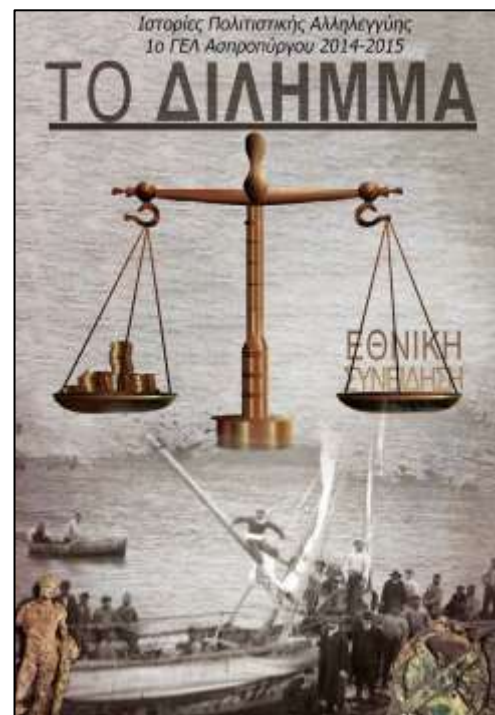
Τελική αναστοχαστική δραστηριότητα

Γίνεται ελεύθερη συζήτηση ως προς το τι είναι αυτό που συνδέει τις δύο ιστορίες: με ποιους τρόπους εκφράστηκε η αλληλεγγύη σε κάθε περίπτωση; Είχαν τα ίδια κίνητρα; Τι είδους αξίες εξέφρασαν οι πρωταγωνιστές της κάθε ιστορίας με τη στάση τους; Τι αποτέλεσμα έφεραν οι αποφάσεις και οι πράξεις τους;

Η αξιολόγηση του προγράμματος

Σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος,¹² η ανταπόκριση των σχολικών ομάδων ήταν πολύ θετική τόσο κατά την επεξεργασία του θέματος στο σχολείο¹³ όσο και στο μουσείο.

Το σκέλος των εργασιών στη σχολική τάξη είχε κομβική σημασία, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική δράση στο μουσείο δεν θα προσέγγιζε γνωστικά το θέμα. Η πολύωρη ενασχόληση στο σχολείο, εκτός από τη συναισθηματική προετοιμασία των παιδιών για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητα δράματος στο μουσείο, στόχευε στην επεξεργασία πληροφοριακού υλικού που θα τα βοηθούσε να αρχίσουν να διαμορφώνουν στάσεις ως προς το θέμα του δράματος.¹⁴ Έτσι κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο ήταν πιο δεκτικά και έτοιμα να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από τους ρόλους που υιοθετούσαν, ενώ οι αναστοχαστικές δραστηριότητες που ακολούθησαν μετά την επίσκεψη συνέβαλαν στην ολοκλήρωση του προβληματισμού τους και την έκφρασή του με πολυτροπικά κείμενα.¹⁵



Εικόνα 5.
Αφίσα παιδιών του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ασπροπύργου.
Προϊόν αναστοχαστικής δραστηριότητας στο σχολείο
μετά από τη συμμετοχή στο δράμα.



Εικόνα 6.

Αφίσα της ομάδας του 2^{ου} Γυμνασίου Νέας Μάκρης. Ο Μιχαήλ Βλαστός μπροστά στο Μουσείο, υποδέχεται, με την ιδιότητα του προέδρου της Εταιρείας των Φίλων, το πλοίο, στο οποίο επιβαίνει ένας από τους σφουγγαράδες των Αντικυθήρων ως σημαιοφόρος. Στόχος των παιδιών ήταν να τονιστεί η ιστορική συνέχεια που διασφαλίζει η λειτουργία του Μουσείου, την οποία δηλώνουν ότι συνειδητοποίησαν καλύτερα με τη βοήθεια των πρωταγωνιστών των δύο «ιστοριών ζωής». Τιμητικά, στη θέση του «ο» στον τίτλο του προγράμματος, η σφραγίδα της Εταιρείας των Φίλων.

Η επιλογή των μουσειακών αντικειμένων και η προσέγγιση πτυχών της ιστορίας τους με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος αναδείχθηκε ως απόλυτα επιτυχημένη. Οι μαθητές συμμετείχαν αυθόρμητα σε όλους τους αυτοσχεδιασμούς, επιδεικνύοντας μεγάλη αφοσίωση και ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του εκπαιδευτικού δράματος. Εντυπωσιακό ήταν μάλιστα το γεγονός ότι και οι δύο ομάδες ζήτησαν μόνο ένα πεντάλεπτο διάλειμμα για να προλάβουν να κάνουν όσο τον δυνατόν περισσότερες δραστηριότητες, κάτι που σχολιάστηκε και από τους καθηγητές:

Πάρα πολύ καλό.

Έτσι θα έπρεπε να διδάσκεται η ιστορία.

Και μόνο το γεγονός ότι για τρεις ώρες κανείς δεν παραπονέθηκε, δεν ζήτησε τουαλέτα, φαγητό, νερό, δείχνει ότι τα καθήλωσε.

Δεν έχει ξαναγίνει αυτό σε μουσείο.

Στην ομαδική γραπτή αξιολόγηση του προγράμματος που απέστειλε η ομάδα του 2^{ου} Γυμνασίου Νέας Μάκρης, έχοντας εκφράσει στην πλειονότητά της ότι ήταν η καλύτερη επίσκεψη που είχαν πάει («Αυτή τη μέρα δεν θα την ξεχάσω ποτέ»), πρότεινε την ιδέα της ολόημερης επίσκεψης στο μουσείο με διαλείμματα, για να γνωρίσουν και άλλες ιστορίες μέσα από παιχνίδια ρόλων, ενώ οι μαθητές του 1^{ου} Λυκείου Ασπροπύργου πρότειναν παραπάνω από μία επισκέψεις, για να δοθεί η ευκαιρία για περισσότερο προβληματισμό, συζήτηση και συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες. Πράγματι, η τριώρη διάρκεια εφαρμογής του δράματος στο μουσείο ήταν οριακά επαρκής για τη διεξαγωγή όλων των απαραίτητων σταδίων και εξαιρετικά απαιτητική ως προς την

αντοχή των παιδιών για συνεχόμενη δράση. Στην ιδανική μορφή, θα ήταν καλύτερο να πραγματοποιηθούν δύο επισκέψεις για να επεξεργαστεί η ομάδα αυτόνομα την κάθε ιστορία και να μπορούν να γίνουν περισσότερες δραστηριότητες που θα βοηθούσαν τους μαθητές να δομήσουν πιο γερά τους ρόλους τους και το δραματικό πλαίσιο, ιδίως στην περίπτωση της δεύτερης ιστορίας, που αναγκαστικά, λόγω χρόνου, συμπίεστηκε και αφαιρέθηκαν όλες οι δραστηριότητες που αφορούσαν τη δράση της Εταιρείας των Φίλων, αλλά και ο αυτοσχεδιασμός της συνάντησης με τον αρχαιοκάπηλο.

Σε σχέση με τη χρήση του μουσειακού χώρου, η επαφή με τα εκθέματα έγινε με περιπατητική ξενάγηση στην περίπτωση του ναυαγίου, δεδομένου ότι τα ευρήματα βρίσκονται σε πολυσύχναστες αίθουσες που χωρίζονται από μεγάλες αποστάσεις, ενώ στη Συλλογή Σερπιέρη-Βλαστού, όπου η συχνότητα των επισκεπτών είναι αραιή, προσεγγίστηκαν μέσω ήπιων αυτοσχεδιασμών. Η ενσωμάτωση περισσότερων θεατρικών τεχνικών, που διατηρούν όμως χαμηλά επίπεδα θορύβου κατά την προετοιμασία και τη διεξαγωγή τους, όπως π.χ. πρωτοπρόσωπη αφήγηση σε σταθμούς της περιήγησης, θα αναβάθμιζε την εμπειρία προς την κατεύθυνση που υπέδειξαν και οι μαθητές του Λυκείου. Απαραίτητη κρίνεται η χρήση της αίθουσας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να μνηθούν οι μαθητές στον νέο τρόπο συμμετοχής χωρίς να νιώθουν εκτεθειμένοι και να είναι πιο ελεύθεροι και συγκεντρωμένοι κατά τις φάσεις των αυτοσχεδιασμών που εμπεριέχουν υψηλά επίπεδα δραματικής έντασης, των συζητήσεων και των εικαστικών δραστηριοτήτων.

Η διαβάθμιση και διαδοχή των επιπέδων συμμετοχής στο εκπαιδευτικό δράμα (π.χ. λεκτική αλληλεπίδραση, απλή σωματική συμμετοχή, αυτοσχεδιασμός)¹⁶ είχε πολλά θετικά στοιχεία, βοηθώντας τις δύο ομάδες, που δεν είχαν εμπειρία σε τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, αλλά και τα εκ φύσεως πιο διστακτικά παιδιά να ανταποκριθούν. Π.χ. στην πρώτη ιστορία «Θησαυροί στον βυθό», το τμήμα της προετοιμασίας του ταξιδιού εισήγαγε τα παιδιά στο κλίμα της εποχής, βοηθώντας τα να κατανοήσουν τις δύσκολες συνθήκες ζωής των σφουγγαράδων, χωρίς να απαιτείται κάποιας μορφής θεατρική έκφραση.¹⁷ Στη συνέχεια ζητήθηκε η συμμετοχή σε αυτοσχεδιασμούς στην αρχή με πιο παθητικό τρόπο, παραδίδοντας απλώς το ναυτικό τους φυλλάδιο, ως συναίνεση στη ναυτολόγηση στην πρώτη σκηνή ή με μια απλή στάση σώματος στη δεύτερη. Ταυτόχρονα όμως υπήρχαν μερικά παιδιά που μπόκαν εξ αρχής με δυναμισμό στον ρόλο τους, «παρασύροντας» και ελευθερώνοντας σταδιακά από τη συστολή τα υπόλοιπα. Από τον τρίτο αυτοσχεδιασμό και μετά, όλα τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν ισότιμα, με βάση βεβαίως και τα ιδιοσυγκρασιακά τους χαρακτηριστικά. Αντίθετα, στη δεύτερη ιστορία «Η Εταιρεία των Φίλων», όπου λόγω ελλιπούς χρόνου επιλέχθηκαν να υλοποιηθούν λιγότερες δραστηριότητες για το χτίσιμο των ρόλων και του δραματικού πλαισίου, το αποτέλεσμα ήταν τα παιδιά να ανταποκριθούν με περισσότερη δυσκολία και λιγότερο δυναμισμό στον πρώτο αυτοσχεδιασμό, επιλέγοντας να παρουσιάσουν την προσωπικότητα του Βλαστού κυρίως με παντομίμα

και παγωμένες εικόνες, αν και σε μία περίπτωση πραγματοποιήθηκε μια εξαιρετική δραματοποίηση.



Εικόνες 7 και 8. Στιγμιότυπα αυτοσχεδιασμού στη Συλλογή Σερπιέρη-Βλαστού. Απόδοση με παντομίμα της υποδειγματικής καταγραφής των αρχαιοτήτων από τον Βλαστό, και δραματοποίηση της δημιουργίας της Εταιρείας των Φίλων του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, αντίστοιχα.

Κατά την πρώτη δραστηριότητα προσωπικής τοποθέτησης ως προς το ζήτημα της διαχείρισης των πολιτισμικών αγαθών και της αλληλεγγύης προς τους άλλους, τα παιδιά έδειξαν να σοκάρονται από την αρνητική αρχική στάση του βουτηχτή-μουσειοπαιδαγωγού να μοιραστεί αυτό που βρήκε στον βυθό, λέγοντας:

Είναι δικό μου. Εγώ το βρήκα κι εγώ θα το κρατήσω.
Έχω έξι στόματα να θρέψω.

Αντέδρασαν με ένταση δίνοντας χαρακτηριστικές απαντήσεις:

Δεν είναι έτσι. Είμαστε όλοι μέλη του πληρώματος.
Δεν σου ανήκει.
Εγώ έχω δεκάξι στόματα στο σπίτι.

Το στοιχείο της έκπληξης/αναστάτωσης που ενσωματώθηκε στον αυτοσχεδιασμό ήταν ένα πολύ ισχυρό ερέθισμα, κέντρισε το ενδιαφέρον όλης της ομάδας και ώθησε στην πλήρη ενεργοποίησή της, επιβεβαιώνοντας ανάλογα ερευνητικά συμπεράσματα (Jackson 2011: 18-21).

Στη φάση της απόφασης, για την πρώτη ιστορία, τα παιδιά φάνηκε να απολαμβάνουν το ότι μπορούσαν να εκφράσουν απόψεις υποδυόμενα τον ρόλο των σφουγγαράδων,

μια τεχνική που προσφέρει προστασία από την άμεση έκθεση προσωπικών θέσεων. Έτσι κάποια από αυτά υιοθέτησαν με ευκολία απόψεις αρνητικές για την παράδοση των αρχαιοτήτων:

Να τα πουλήσουμε σε κάποιον πλούσιο.

Τα βάζουμε σε κάποιο πηγάδι κι ερχόμαστε να τα πάρουμε οργανωμένα.

Εξέφρασαν επίσης την έντονη ανησυχία τους αναφορικά με την κυρίαρχη επιλογή της παράδοσης με αμοιβή, ως προς την ικανότητα του κράτους να τους πληρώσει για τη δουλειά τους:

Να τα δώσουμε στο ελληνικό κράτος, αρκεί να πάρουμε μια καλή ανταμοιβή.

Αλλιώς να τα αφήσουμε εκεί που είναι και να ξεχάσουμε ότι τα είδαμε.

Να τα βάλουμε αξιοθέατα στο σπίτι μας και όταν το κράτος αποκτήσει αρκετά χρήματα να τα δώσουμε με αντάλλαγμα.

Να ρωτήσουμε πρώτα κάποιον για την αξία τους ώστε να μην ξεγελαστούμε και μετά να τα δώσουμε στο κράτος αλλά με αμοιβή.

Σε λιγότερες περιπτώσεις προτεινόταν η παράδοση χωρίς όρους ή ανταλλάγματα:

Εγώ πιστεύω πώς πρέπει να τα δώσουμε στο κράτος να τα βάλει σε μουσείο ή να δημιουργήσει ένα στα Κύθηρα.

Τα παραδίνουμε στο κράτος κι έχουμε τη συνείδησή μας ήσυχη.¹⁸

Και στον κεντρικό αυτοσχεδιασμό της δεύτερης ιστορίας συμμετείχαν με πολύ δυναμισμό και ποικιλία απόψεων, προσεγγίζοντας το θέμα από όλες τις πλευρές:

Να τα αγοράσουμε. Είτε είναι μοναδικό παράδειγμα για την αρχαία τέχνη είτε όχι, είναι σημαντικό για την επιστήμη.

Μήπως μας κατηγορήσουν για κλεπταποδόχους;

Κι αν με το να τον καταγγείλουμε στην αστυνομία, μετά κανείς δεν θα μας ειδοποιεί και αποκλειστούμε από τα κυκλώματα διακίνησης; Θα φεύγουν αρχαία στο εξωτερικό.

Η απόφαση ήταν υπέρ της αγοράς και στις δύο σχολικές ομάδες. Οι ενδεικτικές αποκρίσεις των παιδιών δείχνουν ότι οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος τους έδωσαν τη δυνατότητα να ανιχνεύσουν τα πολλαπλά κίνητρα των ανθρώπων και να δοκιμάσουν διαφορετικές οπτικές μέσα από την ασφάλεια από την έκθεση προσωπικών απόψεων που προσφέρει η υιοθέτηση ενός ρόλου.

Στην τελική συζήτηση αναστοχασμού υπήρξε έντονος προβληματισμός για το δικαίωμα νόμιμης κατοχής και πώλησης αρχαιοτήτων σε ιδιωτικά πλαίσια και απορίες για τις ισχύουσες νομοθετικές προβλέψεις, στοιχείο που υποδεικνύει ότι τα παιδιά κατάφεραν να εντάξουν τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις που γνώρισαν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Ως προς τα κοινά σημεία των δύο ιστοριών, τα παιδιά τόνισαν το ηθικό δίλημμα

που οι πρωταγωνιστές είχαν να αντιμετωπίσουν και τις συνέπειες της απόφασής τους. Αναγνώρισαν ότι παρά τη διαφορετική τους αφετηρία, στη μια περίπτωση άνθρωποι με ελάχιστη μόρφωση και μεγάλες βιοποριστικές ανάγκες και στην άλλη μορφωμένοι και με κοινωνική αναγνώριση, οι πρωταγωνιστές, αποδίδοντας τα αρχαία στο δημόσιο, έδειξαν αλληλεγγύη στις μελλοντικές γενιές, γι' αυτό και σήμερα μπορούμε να τα απολαύσουμε στο μουσείο. Ενδιαφέρον έχει το στοιχείο ότι στον αυτοσχεδιασμό της απόφασης υπήρχε διάσταση ανάμεσα στις απόψεις κάποιων παιδιών, που ως σφουγγαράδες ήθελαν να τα πουλήσουν και ως μέλη της Εταιρείας των Φίλων ήθελαν να καλέσουν την αστυνομία να συλλάβει τον αρχαιοκάπηλο, κάτι που σχολιάστηκε και από τους ίδιους τους συμμαθητές τους. Ενδεχομένως, μέσα από το βίωμα του ρόλου, αποτυπώθηκε αυτό που συχνά συμβαίνει στην ελληνική κοινωνία: στην περίπτωση που μας αφορά κάτι προσωπικά, μπορεί να μπορούμε πιο εύκολα στη διαδικασία να το εκμεταλλευτούμε προς ίδιον όφελος, ενώ αν πρόκειται για άλλον, είμαστε καταδικαστικοί. Σε κάθε περίπτωση, η αυθόρμητη αντίδραση των παιδιών έδειξε τον σημαντικό ρόλο που παίζει η παιδεία σε τέτοια ζητήματα, αλλά και τη δυνατότητα που δίνει το εκπαιδευτικό δράμα να εξωτερικευτούν μύχιες σκέψεις και συναισθήματα.

Θα κλείσουμε με απόσπασμα από την ομαδική αναφορά των μαθητών του Γυμνασίου, στην οποία εύγλωττα και άμεσα αποτυπώνονται η οικειοποίηση του παρελθόντος και οι διαδικασίες προσωπικής νοηματοδότησης, η κριτική και συναισθηματική εμπλοκή και η ενσυναίσθηση που επιτεύχθηκαν:

Το υπέροχο αυτό ταξίδι στο χρόνο μας προκάλεσε συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού, αλλά και προβληματισμού. Αναρωτηθήκαμε για ακόμα μια φορά αν και σε ποιον ανήκουν θησαυροί της Αρχαιότητας. Θαυμάσαμε το ήθος, τη δύναμη της ψυχής ανθρώπων μορφωμένων και μη. Συναισθανθήκαμε το χρέος μας απέναντι στην πολιτιστική μας κληρονομιά και τους προγόνους μας, καθώς και τη μοναδική σχέση μας με αυτούς. Όλα αυτά δημιούργησαν ένα κλίμα συγκίνησης, μιας και όπως είπε μια καθηγήτριά μας, θυμηθήκαμε ψυχές. Ξέρετε, είναι πολύ όμορφο να νιώθουμε μέσα μας όλους τους προγόνους μας, διαισθανόμενοι αυτό το καταπληκτικό και ίσως λίγο τρομακτικό συναίσθημα της σύνδεσής μας με αυτούς. Δυστυχώς στις μέρες μας λίγοι μπορούν να καταλάβουν τι ακριβώς εννοούμε. Όμως αυτός ο τρόπος γνωριμίας με την όχι και τόσο μακρινή οικογένειά μας, μπορεί να προσφέρει αυτά τα μαγικά συναισθήματα σε όποιον έχει το κουράγιο να τα νιώσει.

Γενικό Συμπέρασμα

Στο πλαίσιο της κοινωνικής και κριτικής διάστασης της εκπαίδευσης, το πιλοτικό πρόγραμμα συνεργασίας με θέμα την έννοια της αλληλεγγύης στον πολιτισμό φάνηκε ότι διαθέτει την απαραίτητη δυναμική για να εμπλέξει ενεργητικά τους μαθητές και να προωθήσει τον δημοκρατικό διάλογο και την κριτική σκέψη, διαπαιδαγωγώντας

ενεργούς πολίτες. Τα εμπειρικά δεδομένα που προσέφερε η εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος υπέδειξαν κρίσιμα σημεία για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό μελλοντικών πρακτικών, όπως τη σπουδαιότητα της καλής προετοιμασίας, της εύστοχης διαβάθμισης των επιπέδων συμμετοχής και του αναστοχαστικού διαλόγου, για να αναφέρουμε τα σημαντικότερα από όσα ειπώθηκαν. Η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος, ως μεθόδου διερεύνησης της θεματικής του προγράμματος συνεργασίας, λειτούργησε πολύ ικανοποιητικά, επιτυγχάνοντας τη συναισθηματική σύνδεση των παιδιών με τις συλλογές του Μουσείου και τη δημιουργία μιας αξιομνημόνευτης εμπειρίας που σίγουρα διαμόρφωσε θετική στάση απέναντι στον μουσειακό θεσμό. Εν κατακλείδι, η διεπιστημονική προσέγγιση που το εκπαιδευτικό δράμα επιτρέπει και η δυνατότητα να «ζωντανέψουν» διαφορετικές στιγμές της βιογραφίας των εκθεμάτων, που συνδέονται με πανανθρώπινες αξίες και ηθικά διλήμματα επίκαιρα και στη σημερινή εποχή, είναι πολύτιμη, γιατί κάνει τα πολιτισμικά αγαθά περισσότερο οικεία και τα καθιστά αρωγούς στην κοινωνική και πολιτική αγωγή των παιδιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Appadurai, A. (Επιμ.) (1986). *The Social Life of Things: Commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2014). «Φωνές της πόλης. Ιστορικές διαδρομές με θεατρικά δρώμενα: Ένας αλλιώτικος περίπατος στους δρόμους της Θεσσαλονίκης», *Σχεδία*, 6, 168-180. Ανακτήθηκε 15.1.2017 από: <http://ejournals.lib.auth.gr/skene/issue/view/64/showToc>.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ., Φουρλίγκα, Ε., Γαβριηλίδου, Ι. & Βεροπουλίδου, Ρ. (2008). «Εξερευνώντας την ιστορία ενός χειρογράφου». Θεατρικό εργαστήριο στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού. Στο Α. Μπούνια, Ν. Νικονάνου & Μ. Οικονόμου (Επιμ.), *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς* (σ. 270-80). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Bennett, S. (2013). *Theatre and Museums*. New York: Palgrave Macmillan.
- Βενιέρη, Φ. (2012). Το εκπαιδευτικό δράμα στα ελληνικά μουσεία: Πραγματικότητα, προκλήσεις και προοπτικές. Ανακοίνωση στην 7^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (23-25 Νοεμβρίου 2012). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Bowell, P. & Hear, B. (2001). *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th edition). London: Routledge.
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). «Through the lens of a critical friend», *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Farthing, A. (2011). Authenticity and metaphor: Displaying intangible human remains in museum theatre. Στο A. Jackson & J. Kidd (Επιμ.), *Performing Heritage: Research, practice and innovation in museum theatre and live interpretation* (σ. 94-106). Manchester and New York: Manchester University Press.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ.Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gell, A. (1998). *Art and Agency: A new anthropological theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Γιαλούρη, Ε. (2012). Εισαγωγή. Υλικός πολιτισμός: Οι περιπέτειες των πραγμάτων στην ανθρωπολογία. Στο Ε. Γιαλούρη (Επιμ.), *Υλικός πολιτισμός: Η ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων* (σ. 11-74). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Γιόφτσαλη, Κ. (2008). «Το μόνον της ζωής του ταξίδιον»: Ένας διαπολιτισμικός διάλογος με μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού, στη Βιζύη της Τουρκίας. Ανάκτηση 30.08.2016 από: http://www.potterymuseum.gr/multimedia/PDF/ekp_civil/gioftsali.pdf.
- Hayes J.F. & Schindel D.M. (1994). *Pioneer Journeys: Drama in museum education*. Charlottesville, VA: New Plays Books.
- Heathcote, D. & Bolton, G., (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hoskins, J. (2006). Agency, biography and objects. Στο C. Tilley, W. Keane, S. Kuechler, M. Rowlands, & P. Spyer (Επιμ.), *Handbook of Material Culture* (σ. 74-84). London: Sage.
- Hoskins, J. (1998). *Biographical Objects: How things tell the stories of people's lives*. London: Routledge.
- Jackson, A. (2011). Engaging the audience: Negotiating performance in the museum. Στο A. Jackson & J. Kidd (Επιμ.), *Performing Heritage: Research, practice and innovation in museum theatre and live interpretation* (σ. 11-25). Manchester and New York: Manchester University Press.
- Jackson A., (1995). Framing the drama: An approach to the aesthetics of educational theatre. Στο P. Taylor & C. Hoeppe (Επιμ.), *Selected Readings in Drama and Theatre Education* (σ.161-170). Brisbane: NADIE Publications.
- Jackson, A. & Kidd, J. (Επιμ.) (2011). *Performing Heritage: Research, practice and innovation in museum theatre and live interpretation*. Manchester and New York: Manchester University Press.

- Jackson, A. & Kidd, J. (2008). *Performance, Learning & Heritage Report*. Manchester: Centre for Applied Theatre Research, University of Manchester. Ανακτήθηκε 15.1.2017 από:
<http://www.plh.manchester.ac.uk/documents/Performance,%20Learning%20&%20Heritage%20-%20Report.pdf>.
- Jackson, A., & Rees-Leahy, H. (2005). “‘Seeing it for real?’ - Authenticity, theatre and learning in museums”, *Research in Drama Education*, 10(3), 303-325.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2016). Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο 1866-2016: Από τη διδασκαλία της αρχαιολογικής επιστήμης στην πρόκληση της πολυδιάστατης μουσειακής εμπειρίας. Στο Μ. Λαγογιάννη-Γεωργακαράκου (Επιμ.), *Οδύσσειες* [Κατάλογος επετειακής έκθεσης Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου] (σ. 211-236). Αθήνα: ΤΑΠΑ.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2007). «Παρουσίαση εκπαιδευτικού προγράμματος: ‘Ταξιδεύουμε... στους πολιτισμούς’», *Γέφυρες*, 35, 48-49.
- Καλλιάντα Θ. & Καραβόλτσου Α. (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, 29/9 έως 1/10/2006, Βόλος. Ανάκτηση 30.08.2016 από δικτυακό τόπο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης: www.eipe.gr
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Kidd, J. (2011). “The costume of openness”: Heritage performance as a participatory cultural practice. Στο A. Jackson & J. Kidd (Επιμ.), *Performing Heritage: Research, practice and innovation in museum theatre and live interpretation* (σ. 204-219). Manchester and New York: Manchester University Press.
- Kidd, J. (2007). «Filling the gaps: Interpreting museum collections through performance», *The Journal of Museum Ethnography*, 19, 57-69.
- Κοκορότσκου, Μ. (2012). *Το θέατρο ως μέσο ανάπτυξης της οπτικής παιδείας στα μουσεία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 15.1.2017 από:
<http://ikee.lib.auth.gr/record/129646/files/%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91%20%CE%9A%CE%9F%CE%9A%CE%9F%CE%A1%CE%9F%CE%A4%CE%A3%CE%9A%CE%9F%CE%A5.pdf>.
- Κοκορότσκου, Μ. (2009). Η εκτροπή του Αχελώου. Στα *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές/ Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο και την Ανακύκλωση*, 29-31 Μαΐου 2009. Αθήνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής & Ίδρυμα Ευγενίδου. Ανακτήθηκε 15.1.17 από:
http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Ergastiria/Kokorotskou_ergastirio.pdf.

- Kopytoff, I. (1986). The cultural biography of things: Commodification as process. Στο A. Appadurai (Επιμ.), *The Social Life of Things: Commodities in cultural perspective* (σ. 64-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Μαυροσκούφης, Δ., Μυρογιάννη, Έ., Γρόσδος, Σ. & Σεϊτανίδου, Δ. (Επιμ.) (2014). *Το μουσείο ήταν τέλειο! Διαπολιτισμικά προγράμματα σχολείων σε μουσεία. Οδηγός εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Υ.Π.Θ.
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ. & Πιτσιάβα, Ε.Μ. (2010). Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: Αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σ. 335-348). Αθήνα: νήσος.
- Neelands, J & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή, εμπειρία, δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σ.51-85). Ηλεκτρονική έκδοση, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση 30.08.2016 από: <http://hdl.handle.net/11419/712>.
- Nikonanou, N. & Venieri, F. (2014) "Museum as game-worlds: The use of live action role playing games in Greek museums", *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6(3), 67-76.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. (2009). Drama as pedagogy. Στο J. O'Toole, M. Stinson, & T. Moore (Επιμ.), *Drama and Curriculum. A giant at the door* (σ. 97-116). Dordrecht: Springer.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Υπουργείο Πολιτισμού (2003). *Παιχνίδια πολιτισμού - Εκπαιδευτικές δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*. Κατάλογος έκθεσης (Β' έκδοση). Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ.
- Παπαστάθη, Χ. (2011). Το εκπαιδευτικό δράμα στο μουσείο: Μια σχέση αγάπης; Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σ.147-162). Αθήνα: Πατάκη.
- Σκουλάς, Γ. & Σκουλά, Δ. (2011). «Το δικαίωμα του πολίτη στο πολιτιστικό περιβάλλον: Η συνταγματική και νομική του διάσταση στην παιδεία και στον πολιτισμό», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΕ', 60, 31-51. Ανάκτηση 30.08.2016 από: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/viewFile/20/18>.
- Swaffield S. (2004). «Critical friends: Supporting leadership. Improving learning», *Improving Schools*, 7(3), 267-278.
- Tilley, C. (2001). Ethnography and material culture. Στο P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Επιμ.), *Handbook of Ethnography* (σ. 258-271). London: Sage.

Tzibazi, V. (2006). *Researching Primary School Children's "Museum Theatre" Experiences*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Leicester: University of Leicester.

Venieri, F. & Nikonanou, N. (2015). "Museum theatre in Greece: Perspectives in site interpretation", *EXARC*, 2015/2, 30-33 on-line: <http://journal.exarc.net/issue-2015-2>

Σημειώσεις

¹ Το 2006-07 εφαρμόστηκε σε 633 μαθητές Α' Γυμνασίου με τη μορφή δώρου εκπαιδευτικού προγράμματος εντός του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, ενώ τα επόμενα χρόνια δοκιμάστηκε με τη μορφή δανειστικού εκπαιδευτικού υλικού, προκειμένου να μπορούν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να πειραματιστούν εντός και εκτός της σχολικής τάξης, δημιουργώντας πολύμηνα πολιτιστικά προγράμματα. Με βάση την εμπειρία που αποκτήθηκε, το πρόγραμμα μορφοποιήθηκε σε μια πιο ολοκληρωμένη πρόταση προς τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη σχολική χρονιά 2014-15. Συμμετείχαν συνολικά πέντε Γυμνάσια (1^ο Πρότυπο Πειραματικό Αθηνών, 4^ο Αθηνών, 6^ο Αθηνών, 12^ο Καλλιθέας, 5^ο Περιστερίου).

² Το πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης αφορούσε στην Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών και περιλάμβανε την υποδράση «Εκπαιδευτικές Επισκέψεις Μαθητών σε Μουσεία», στην οποία συμμετείχαν δεκάδες σχολεία και μουσεία από όλη την Ελλάδα (Μαυροσκούφης, Μυρογιάννη, Γρόσδος & Σεϊτανίδου 2014 και <http://www.diapolis.auth.gr>). Λόγω τεχνικών και διοικητικών ζητημάτων του συνεργαζόμενου σχολείου το σχεδιαζόμενο πρόγραμμα δεν εφαρμόστηκε ποτέ πλήρως, ιδίως στο τμήμα της επίσκεψης στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.5-web-folder-3/GymNaxou/2oGymNaxou.pdf

³ Σε συνεργασία με το Γυμνάσιο Λατσιών Κύπρου οι μαθητές επεξεργάζονταν την έννοια της αλληλεγγύης από την οπτική του εθελοντισμού.

⁴ Για μια συνοπτική παρουσίαση των ποικίλων προσεγγίσεων στη μελέτη του υλικού πολιτισμού βλ. Γιαλούρη 2012: 29-53.

⁵ Π.χ. με τη μορφή κουκλοθεάτρου, παντομίμας, σύντομων δραματοποιήσεων και παιχνιδιών ρόλων στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά, παιχνιδιών ρόλων ζωντανής δράσης για ενήλικες, δραματοποιημένων ξεναγήσεων και ερμηνείας σε πρώτο ή τρίτο πρόσωπο από ηθοποιούς πάνω σε πλήρως ή λιγότερο δομημένα σενάρια, που μπορεί να είναι ανοιχτά στη συμμετοχή των θεατών ή όχι, κτλ. (Bennett 2013, Hayes & Schindel 1994, Jackson & Kidd 2011, Νικονάνου 2015, Nikonanou & Venieri 2014, Venieri & Nikonanou 2015).

⁶ Βλ. επίσης Jackson 1995: 161-170 και Tzibazi 2006: 300-303, για την επιρροή που ασκεί το πλαίσιο του δράματος και το είδος της συμμετοχής του κοινού στη δόμηση νοημάτων.

⁷ Αν και στη συνάντηση γνωριμίας προσήλθαν καθηγητές από 8 γυμνάσια και λύκεια, τα σχολεία που συμμετείχαν ως το τέλος ήταν το 1^ο ΓΕΛ Ασπροπύργου (34 μαθητές Α' Λυκείου, υπεύθυνοι καθηγητές ΠΕ2 Ζαχαρούλα Σπυράτου και Αποστόλης Τσάπος) με 20 διδακτικές ώρες επεξεργασίας, καθώς και το 2^ο Γυμνάσιο Νέας Μάκρης (9 μαθητές Β' και Γ' Γυμνασίου, υπεύθυνη καθηγήτρια ΠΕ13 Αναστασία Αποστόλου) με 10 διδακτικές ώρες επεξεργασίας. Το 24^ο Γυμνάσιο Αθηνών (Β' Γυμνασίου, υπεύθυνη καθηγήτρια ΠΕ8 Ζωή Βισβάρδη) συμμετείχε στο πρόγραμμα συνεργασίας με δραστηριότητες στην τάξη, δεν κατάφερε όμως να πραγματοποιήσει

την επίσκεψη στο μουσείο για να συμμετάσχουν οι μαθητές στο δράμα. Εντούτοις δημιούργησαν ως ολοκλήρωση του προγράμματος 37 πολύ ενδιαφέροντα εικαστικά έργα, τα οποία εκτέθηκαν για ένα περίπου μήνα στο Καφέ του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, στο πλαίσιο των εικαστικών εκθέσεων σύγχρονης τέχνης που φιλοξενεί (Τίτλος έκθεσης: «Άγγιγμα», http://www.namuseum.gr/museum/pressreleases/2015/pressrelease_15_6_15-gr.html). Το σκέλος του δράματος με τίτλο «Θησαυροί στον βυθό» εφαρμόστηκε επίσης με επιτυχία σε οκταμελή ομάδα ενηλίκων που συμμετείχαν σε εργαστήριο εκπαιδευτικού δράματος του φορέα «Δια-δρω-μές στο δράμα και την παιδαγωγική πράξη».

⁸ Ιδρυτικός σκοπός της Εταιρείας των Φίλων του Μουσείου, που συστάθηκε το 1933, ήταν «να αγοράζει και να δωρίζει στο Μουσείο ελληνικές αρχαιότητες ιδιαίτερης σημασίας, που προέρχονται από τυχαίες ανασκαφές και πωλούνται, ώστε να αποσοβείται η λαθραία εξαγωγή τους από τη χώρα».

⁹ Το εκπαιδευτικό δράμα σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από την υπογράφουσα. Ευχαριστώ θερμά τον Κώστα Αμοιρόπουλο, εκπαιδευτικό και δάσκαλο εκπαιδευτικού δράματος για τις συμβουλές του κατά τον σχεδιασμό του και τη Λήδα Γιόκαρη, που βοήθησε εθελοντικά κατά τη διεξαγωγή του δράματος στο μουσείο.

¹⁰ Τα παιδιά ζωγραφίζουν ή/και αποτυπώνουν γραπτά αυτό που τα εντυπωσίασε στο μουσείο και στη συνέχεια ανταλλάσσουν τα χαρτιά τους με όποιον συμμαθητή συναντούν, κινούμενα στον χώρο. Όταν η μουσική σταματά, πρέπει να θυμηθούν όλα όσα τους είπε το άτομο που τους έδωσε το χαρτί που κρατούν και να το παρουσιάσουν στην ομάδα.

¹¹ Η τεχνική του συλλογικού ρόλου επιτρέπει στα παιδιά να παίρνουν τον λόγο όποτε κρίνουν σκόπιμο, συμβάλλοντας με τις διαφορετικές οπτικές τους στη διερεύνηση και το χτίσιμο ενός πιο σύνθετου χαρακτήρα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 90).

¹² Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από ελεύθερες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς τόσο τηλεφωνικά όσο και κατά την παραμονή τους στο μουσείο, ενώ τηρήθηκε ημερολόγιο από τη μουσειοπαιδαγωγό, όπου καταγράφηκαν σκέψεις, παρατηρήσεις και αποκρίσεις των παιδιών, χρησιμεύοντας για τον σχεδιασμό μικρών βελτιώσεων από εφαρμογή σε εφαρμογή. Ο δάσκαλος και η ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε τεχνικές δράματος, στην οποία εφαρμόστηκε το σκέλος «Θησαυροί στον βυθό», χρησίμευσαν επίσης ως «κριτικός φίλος» (Costa & Kallick 1993, Swaffield 2004: 267-268), βοηθώντας στον κριτικό αναστοχασμό κατά τη φάση επανασχεδιασμού και αξιολόγησης. Για την τελική αξιολόγηση είχε δοθεί μια σειρά ερωτήσεων στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, σχετικά με τις διδακτικές ώρες επεξεργασίας, τα είδη των δραστηριοτήτων, τις βελτιωτικές ενέργειες που θα πρότειναν ως προς τη συνολική συνεργασία, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δράματος, την ανταπόκριση των παιδιών και την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων του προγράμματος. Στάλθηκε επίσης γραπτή ομαδική αξιολόγηση των μαθητών και από τα δύο συμμετέχοντα σχολεία, καθώς και οι αφίσες που δημιούργησαν ολοκληρώνοντας την επεξεργασία του προγράμματος.

¹³ Οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν όλες τις προτεινόμενες δραστηριότητες, προσθέτοντας την επεξεργασία υλικού από άλλες περιπτώσεις αρχαιοκαπηλίας, αλλά και ευεργεσίας προς το κοινωνικό σύνολο από ιδιώτες, αγώνα επιχειρηματολογίας με θέμα «Η ιδιωτικοποίηση των αρχαιολογικών χώρων είναι θεμιτή», εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μνημεία και μουσεία του εξωτερικού και εξέταση του τρόπου διαχείρισης της ιστορικής μνήμης και δημιουργία wiki για την επικοινωνία των μελών της ομάδας και την από κοινού επεξεργασία και παρουσίαση σχετικού με το πρόγραμμα υλικού.

¹⁴ Βλ. και Tzibazi 2006: 291-296 για σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη σημασία της προετοιμασίας των μαθητών πριν από τη συμμετοχή στο δράμα.

¹⁵ Οι μαθητές δημιούργησαν στο σχολείο παρουσιάσεις powerpoint, εκπαιδευτικά προγράμματα παρουσίασης σε άλλους συμμαθητές, αφίσες ως κατακλείδα του προγράμματος συνεργασίας και ομαδική αναφορά-αξιολόγηση της εμπειρίας τους.

¹⁶ Βλ. και Kidd 2011 για τις διαβαθμίσεις της συμμετοχής του κοινού στο μουσειακό θέατρο.

¹⁷ Πράγματι, στην τελική ερώτηση ενσυναίσθησης «Αν ήσασταν στη θέση τους, τι θα σκεφτόσασταν λίγο πριν αναχωρήσετε;», οι απαντήσεις έδειξαν ότι είχαν καταφέρει να προσεγγίσουν όχι μόνο διανοητικά, αλλά και συναισθηματικά τους πρωταγωνιστές της ιστορίας: «Ότι θα μου έλειπε η οικογένειά μου, τότε θα τους ξαναδώ;», «Θα τους ξαναδώ, θα γυρίσω;», «Θα το' χα πάρει απόφαση. Αυτή είναι η δουλειά μου».

¹⁸ Η παρουσίαση της πραγματικής απόφασης και έκβασης των γεγονότων στη δραστηριότητα αναστοχασμού εντυπωσίασε τα παιδιά (μερικά από αυτά νόμιζαν ότι η ιστορία των σφουγγαράδων ήταν εξ ολοκλήρου μια φανταστική ιστορία) και τους έλυσε την αγωνία για τη φερεγγυότητα του ελληνικού κράτους ως προς την αποζημίωση. Η δραστηριότητα της συγγραφής του ημερολογίου από τον καπετάνιο δοκιμάστηκε μόνο με την ομάδα ενηλίκων και αποδείχτηκε μια ιδιαίτερη επιτυχημένη δραστηριότητα αναστοχασμού, που ανέδειξε και άλλες διαστάσεις στον προβληματισμό. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα: «Κάναμε ένα μεγάλο καλό για την πατρίδα. Κι αυτό δε συγκρίνεται μ' όσα λεφτά κι αν βγάζαμε, αν τα πουλούσαμε σε ξένους.» «Τα λεφτά μας τα πήραμε, αλλά τρεις οικογένειες στο νησί θρηνούν. Άραγε πιο πολύ αξίζουν οι ανθρώπινες ζωές ή τα ανθρώπινα έργα ζώων που δεν υπάρχουν πια;» «Και έτσι θα μείνει το όνομά μου για πάντα στην ιστορία.» «Νομίζω ότι πήρα τη σωστή απόφαση. Τα αρχαία είναι κληρονομιά όλων και ανήκουν στις επόμενες γενιές.»

