

6

**ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ
ΕΝΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΙΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ
ΣΤΟ ΕΘΝΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΘΡΑΚΗΣ**

/

**MOVEMENT AND EXPRESSION TECHNIQUES IN THE MUSEUM
AN EXPERIENTIAL WORKSHOP FOR POSTGRADUATE STUDENTS
AT THE ETHNOLOGICAL MUSEUM OF THRACE**

**Κατερίνα Γιόφτσαλη, Κωνσταντίνος Καραδημητρίου & Μυρσίνη Λαντζουράκη /
Katerina Gioftsali, Konstantinos Karadimitriou & Myrsini Lantzouraki***

ABSTRACT

The article presents an experiential workshop that used movement and body expression techniques in order to let post-graduate students explore and define time and space, the history, the dynamics and the internal structures of the museum objects exhibited at the Ethnological Museum of Thrace. By connecting imagination to emotional awareness, while encouraging the use of rhythm and music, the participants did recognize the intensity of specific museum objects and gave life to their characteristics through movement. Moreover, by representing museum objects in space, by improvising

*Η Κατερίνα Γιόφτσαλη είναι Νηπιαγωγός-Μουσειοπαιδαγωγός. gioftsali@yahoo.gr

Ο Κωνσταντίνος Καραδημητρίου είναι Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. kkaradim@psed.duth.gr

Η Μυρσίνη Λαντζουράκη είναι Θεατροπαιδαγωγός, Μέλος ΕΕΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. myrlantzouraki@hotmail.com

MuseumEdu 4 / June 2017, pp. 137-156.

Copyright © 2017 by Museum Education and Research Laboratory, University of Thessaly.

All rights of reproduction in any form reserved.

stories and forming images, they indicated that the use of movement and body expression techniques in a museum could be an alternative learning process that helps visitors to discover, understand and interpret the museum world.

Katerina Gioftsali is Nursery-School Teacher and Museum Educator. gjoftsali@yahoo.gr

Konstantinos Karadimitriou is Assistant Professor, Department of the Sciences of Education in Early Childhood, Dimocritus University of Thrace. kkaradim@psed.duth.gr

Myrsini Lantzouraki is Drama Educator, Department of the Sciences of Education in Early Childhood, Dimocritus University of Thrace. myrlantzouraki@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζεται το βιωματικό εργαστήριο «Τεχνικές Κίνησης και Έκφρασης στο Μουσείο» το οποίο είχε στόχο να προτείνει στους συμμετέχοντες μεταπτυχιακούς φοιτητές εναλλακτικές μεθόδους για να γνωρίσουν και να εξετάσουν εκθέματα που φιλοξενούνται σε μουσεία. Με τη χρήση τεχνικών κίνησης και με μέσον το σώμα και τον λόγο προσεγγίζεται ο χώρος και ο χρόνος, η ιστορία και η δυναμική των εκθεμάτων και επιχειρείται η προσέγγιση των εσωτερικών δομών τους. Οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν τις ποικίλες δυνατότητες έκφρασης με ατομικές και ομαδικές κινητικές δράσεις γνωρίζοντας την πολιτισμική κληρονομιά και την κουλτούρα του μουσειακού χώρου μέσα από την ευαισθησία και τη δημιουργικότητα της τέχνης του θεάτρου και της σωματικής κίνησης. Με συνδυασμό της φαντασίας και την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης και με την παράλληλη χρήση ρυθμών και μουσικών μοτίβων που επιλέχθηκαν για να συνοδεύουν ορισμένες κινητικές δράσεις αναγνωρίζεται η ένταση των μορφών και αποδίδεται ο χαρακτήρας τους με την κίνηση. Με την ανάπλαση αντικειμένων του χώρου με το σώμα, με την αναπαράσταση ιστοριών και με τον σχηματισμό εικόνων, οι τεχνικές της κίνησης μέσα στο μουσείο αποτελούν μια δυναμική μέθοδο ενεργοποίησης του νου, του σώματος και των συναισθημάτων, ενώ παράλληλα παρέχουν μια εναλλακτική διαδικασία μάθησης, γνώσης και ανακάλυψης του κόσμου του μουσείου.

Εισαγωγή

Η χρήση τεχνικών σωματικής κίνησης μέσα στο μουσείο αποτελεί μια εναλλακτική μέθοδο προσέγγισης των μουσειακών αντικειμένων και ένα παράδειγμα εφαρμογής της βιωματικής μάθησης σε άτυπα και μη-τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα που μπορεί να απευθύνεται τόσο στο ενήλικο όσο και στο ανήλικο κοινό. Η λογική μιας τέτοιας προσέγγισης εντάσσεται στην σύγχρονη αντίληψη του ρόλου του μουσείου, σύμφωνα με την οποία το κοινό συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της μουσειακής του εμπειρίας, συνδυάζοντας παράλληλα τη μάθηση με την ψυχαγωγία. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το βιωματικό εργαστήριο με τίτλο «Τεχνικές κίνησης και έκφρασης στο μουσείο» που υλοποιήθηκε στο Εθνολογικό Μουσείο Θράκης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία στο πλαίσιο του Επιστημονικού Συμποσίου «Άτυπη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων».¹ Σκοπός του συγκεκριμένου εργαστηρίου ήταν να δομηθεί ένα πρόγραμμα βασισμένο κυρίως στον κινητικό αυτοσχεδιασμό, ώστε οι συμμετέχοντες μέσα από τη σωματική τους έκφραση να προσεγγίσουν, να ανακαλύψουν και να γνωρίσουν συγκεκριμένα εκθέματα του μουσείου.

Τα μουσεία ως δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα

Τα μουσεία, από τη δεκαετία του 1970 και ύστερα, έχουν αρχίσει να επανακαθορίζουν τον ρόλο και την ταυτότητά τους, και από απλές εκθέσεις τεκμηρίων της πολιτισμικής κληρονομιάς έχουν μεταλλαχθεί σε ενεργό κύτταρο της κοινωνίας, ενσωματώνοντας επικοινωνιακές (Hooper-Greenhill 1999) και συμμετοχικές πρακτικές (Simon 2010), θέτοντας ως βασικό στόχο τη διά βίου μάθηση και την ψυχαγωγία του επισκέπτη. Το νέο μουσείο επιδιώκει έναν ευρύτερο κοινωνικό και παιδευτικό ρόλο, ο οποίος αποτυπώνεται άλλωστε και στον ορισμό που δίνει για τον θεσμό το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM 1974), όπου πρωτεύοντες σκοποί του είναι η μελέτη, η εκπαίδευση και η ψυχαγωγία. Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (1991: 66-67), τα μουσεία προσφέρουν πλέον μια ποιοτική και συνειδητά εμπλουτισμένη και πολυεπίπεδη εμπειρία, η οποία πραγματώνεται με διαφορετικό τρόπο από κάθε διαφορετική ομάδα κοινού.

Η υλοποίηση βιωματικών δράσεων στην εκπαίδευση βρίσκεται στον αντίποδα της παραδοσιακής διδασκαλίας για την οποία οι Schank, Berman και Macpherson (1999) εντοπίζουν ιεραρχικά τρία σημαντικά μειονεκτήματα: πρώτο, ότι η έμφαση δίνεται στη δηλωτική γνώση έναντι της προαγωγής δεξιοτήτων, δεύτερο, ότι δεν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσανατολίζονται τις νέες γνώσεις που αποκτούν σε στόχους που να έχουν νόημα για τους ίδιους ώστε να έχουν εσωτερικό κίνητρο προκειμένου να τους υλοποιήσουν, και τρίτον, ότι η εφαρμογή της γνώσης και των

δεξιότητων γίνεται από τους μαθητές σε μη ρεαλιστικά πλαίσια. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι «μόνον ένας αποτελεσματικός τρόπος υπάρχει για να διδάξεις κάποιον να κάνει οτιδήποτε και αυτός είναι να τον αφήσεις να το κάνει» (Schank, Berman & Macpherson 1999:164).

Στον χώρο του μουσείου, η παραδοσιακή προσέγγιση περιοριζόταν μονομερώς στη θέαση των αντικειμένων, την παρουσίαση σχετικών πληροφοριακών βίντεο ή έντυπου υλικού που είχαν ως στόχο την μετάδοση πληροφορίας, ή στην ξενάγηση. Στην περίπτωση οργανωμένων επισκέψεων από σχολικές ομάδες πιθανόν να ακολουθούσε επιπλέον η επεξεργασία της εμπειρίας που αποκόμισαν οι μαθητές, με τη μορφή συζήτησης μέσα στην τάξη.

Στον αντίποδα αυτής της λογικής, η βιωματική μάθηση (Experience Based Learning) δίνει έμφαση στη συναισθηματική, διανοητική και σωματική εμπλοκή των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κατασκευή νοήματος από τους ίδιους (Andresen, Boud & Cohen 2000, Falk & Dierking 1992, 2000, 2012). Σημαντική στήριξη στη θεωρία της βιωματικής μάθησης παρέχει το έργο των Piaget και Dewey. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget η γνωστική ανάπτυξη διαμορφώνεται μέσα από την εμπειρία με καταλύτη την δράση του ίδιου του ατόμου στην αλληλοεπίδραση με το περιβάλλον του (Kolb 2014), ενώ σύμφωνα με τον Dewey «η εκπαίδευση προκειμένου να ολοκληρώσει τους στόχους της τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία πρέπει να στηρίζεται στην εμπειρία», χαρακτηρίζοντάς την εμπειρία «μέσον» και ταυτόχρονα τον «σκοπό» της εκπαίδευσης (Dewey, 1986:251).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης σύμφωνα με τους Andresen, Boud και Cohen (2000: 225-226) είναι: α) η πλήρης (διανοητική, αισθητηριακή, συναισθηματική) εμπλοκή του ατόμου στη διαδικασία, όπως μπορεί να γίνει για παράδειγμα μέσα από παιχνίδια ρόλων, β) η αναγνώριση και η αξιοποίηση στην πράξη των εμπειριών από την ζωή και την προηγούμενη εκπαίδευση των συμμετεχόντων, ώστε η νέα μάθηση να συσχετιστεί με τα παραπάνω, και γ) ο αναστοχασμός για τις εμπειρίες προκειμένου να μετασχηματιστούν σε βαθύτερη και ουσιαστική κατανόηση.

Ιδιαίτερα στον χώρο του μουσείου, η βιωματική μάθηση:

βοηθά τον επισκέπτη να αντιληφθεί τον ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και ιστορικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία (Postle 1993, όπως αναφέρεται στη Δεδούλη 2001: 148).

Στην ίδια λογική, το Συμβούλιο των Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων του Ηνωμένου Βασιλείου όρισε τη μάθηση:

ως μια διαδικασία ενεργού τριβής με την εμπειρία. Είναι αυτό που κάνουν οι άνθρωποι προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Αυτή η

διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει βελτίωση των δεξιοτήτων, γνώση, κατανόηση, αξίες, συναισθήματα, συμπεριφορές και ικανότητα αναστοχασμού. Η αποτελεσματική μάθηση οδηγεί στην αλλαγή, την ανάπτυξη και την επιθυμία για περαιτέρω μάθηση (English Heritage Resource 2002:5).

Τα μουσεία, ως μη-τυπικά και άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα, ενισχύουν την «αυτόβουλη» ή «ελεύθερη επιλογή» (Falk κ.ά. 2011) του επισκέπτη, έχοντας το μοναδικό προνόμιο να σέβονται τον ρυθμό του, την προηγούμενη γνώση, την εμπειρία και τα κίνητρα που κινητοποιούν το ενδιαφέρον του, το πολιτισμικό του υπόβαθρο. Αυτά τα στοιχεία, σε αλληλεπίδραση με τα φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου, τον σχεδιασμό και την παρουσίαση των συλλογών και την κοινωνική διάσταση της επίσκεψης, διαμορφώνουν μια ολοκληρωμένη μουσειακή μαθησιακή εμπειρία (Falk & Dierking 2000, 2013). Τα μουσεία μέσω των ελεύθερων ή οργανωμένων επισκέψεων μπορούν να λειτουργούν ως μεταμορφωτές, δίνοντας στους επισκέπτες τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με το άγνωστο αλλά και το οικείο, να εξάπτουν την περιέργεια και να ψυχαγωγούνται δημιουργικά (Thinesse-Demel 2000).

Οι Csikszentmihalyi και Hermanson (1995) διερευνώντας το ζήτημα της μάθησης μέσα στο μουσείο, υποδεικνύουν την ανάγκη της ολόπλευρης εμπλοκής του επισκέπτη (αισθητηριακή, συναισθηματική και διανοητική) και περιγράφουν τη μάθηση όχι μόνο ως απόκτηση γνώσεων αλλά και ως μια ανοικτή διαδικασία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Τονίζουν μάλιστα τη σημασία του να παρουσιάζεται η πληροφορία με ευχάριστο τρόπο καθώς αυτό αποτελεί κίνητρο για περισσότερη μάθηση. Τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να υπηρετούν και τους τρεις παραπάνω τομείς καθώς αποτελούν πρωτογενή πηγή μάθησης που ενθαρρύνουν την αυτόνομη μάθηση, την έρευνα και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (UNESCO 1997:8, Durbin, Morris & Wilkinson 1990) ενεργοποιώντας ικανότητες και συμβάλλοντας στην προσωπική εξέλιξη, καθώς οι αυξανόμενες προκλήσεις που μπορούν να παρέχουν οδηγούν σε αυξανόμενες δεξιότητες (Καλεσοπούλου 2002:2). Η ανάπτυξη της μάθησης μέσω εσωτερικών κινήτρων στο περιβάλλον του μουσείου συνάδει με την αίσθηση ότι κάθε αντικείμενο μπορεί να αποτελεί αφετηρία ενός γνωστικού, συναισθηματικού ή αισθητηριακού παιχνιδιού, δημιουργώντας συνθήκες δεκτικότητας και βιωματικής μάθησης (Csikszentmihalyi & Hermanson 1995).

Επιπλέον, τα μουσειακά αντικείμενα διακρίνονται από τέσσερις ιδιότητες, την υλικότητα, την αυθεντικότητα, την ευρύτητα και την αισθητική διάστασή τους (Νικονάνου 2015: 92). Η υλική υπόσταση δραστηριοποιεί όλες τις αισθήσεις, ανοίγει έναν δίαυλο επικοινωνίας με τον επισκέπτη, κινητοποιεί την φυσική περιέργεια και την εξερευνητική διάθεση, καθώς συνδυάζεται με συλλογισμούς και δεν προϋποθέτει ειδικές γνώσεις. Η αυθεντικότητα των αντικειμένων φέρνει στην επιφάνεια γεγονότα του παρελθόντος δίνοντας έναυσμα για φανταστικά ταξίδια στον χώρο και στον χρόνο. Η ευρύτητα των αντικειμένων δίνει μια ολιστική προσέγγιση της φύσης και των

ανθρώπων, καθώς μπορούν να εξεταστούν από διάφορα επιστημονικά πεδία και να αποτελέσουν αφορμή για ευέλικτες «ανοιχτές» μαθησιακές διαδικασίες. Η αισθητική διάσταση σχετίζεται τόσο με τα αντικείμενα αυτά καθαυτά και την αντίληψή τους μέσω των αισθήσεων, όσο και με τις δημιουργικές υλικές-αισθητικές δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν με αφορμή αυτά (Νικονάνου, 2015:92).

Ακολούθως, το σύγχρονο μουσείο, εμπνεόμενο από την μεταμοντέρνα επιστημολογία, σύμφωνα με την οποία η γνώση παράγεται και οικοδομείται από τα υποκείμενα (Hein 1992), τείνει να εγείρει τον προβληματισμό των επισκεπτών, καθιστώντας τους συμμετόχους και συνδημιουργούς προσωπικών προσεγγίσεων και πολλαπλών ερμηνειών. Το νέο μοντέλο διαχείρισης του μουσειακού χώρου κατά τη Nina Simon (2010) αναφέρεται σ' ένα συμμετοχικό πολιτιστικό οργανισμό βασισμένο στις ανάγκες των επισκεπτών, που παραμένει συναφής, χρήσιμος και προσβάσιμος, όπου οι επισκέπτες μέσα από πολιτιστικές εμπειρίες κατασκευάζουν προσωπικά, εξατομικευμένα νοήματα, τα οποία λαμβάνονται υπόψη από την πλευρά του μουσείου και αποτελούν πηγή ενημέρωσης και ανανέωσης για τη σχεδίαση και επανασχεδίαση δράσεων και προγραμμάτων που απευθύνονται στο κοινό (Μούλιου 2014).

Το μουσείο και το ενήλικο κοινό του

Η διάθεση συνεργασίας και η προθυμία του μουσείου να δραστηριοποιείται σε συνεργασία με διάφορες κοινωνικές ομάδες είναι αυτό που χαρακτηρίζει τη νέα προσέγγιση του «ανοιχτού» μουσείου (Merriman 1999). Τα μουσεία οφείλουν να επιδιώκουν την προώθηση της διά βίου μάθησης, υπηρετώντας τόσο το ανήλικο όσο και το ενήλικο κοινό (Chadwick & Stannett 1995) με τη διεύρυνση των δραστηριοτήτων τους. Το μουσείο μπορεί να αποτελεί έναν δημιουργικό χώρο για την εκπαίδευση των ενηλίκων παρέχοντας πολλές ευκαιρίες μάθησης, καθώς οι ενήλικες, σε αντίθεση με τις σχολικές ομάδες, μπορούν να το επισκέπτονται όποτε θέλουν, προκειμένου να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή μια εικόνα που τους κίνησε το ενδιαφέρον (Hooper-Greenhill 1999:137, Chadwick & Stannett 1995:36).

Η οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενηλίκους είναι ιδιαίτερα σημαντική και επιτακτική, εάν τα μουσεία θέλουν να προσελκύουν διαφορετικές ομάδες κοινού και να αποτελούν χώρους δια βίου μάθησης και ψυχαγωγίας. Προκειμένου όμως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα και στις απαιτήσεις των ενηλίκων θα πρέπει πρώτα να διευκρινιστεί ο λόγος που τους κινητοποιεί να συμμετάσχουν σε αυτό. Σε έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική (Sachatello-Saugeretal 2002:7) διαπιστώθηκε ότι το ενήλικο κοινό που συμμετέχει σε μουσειακά προγράμματα διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες: στα άτομα που αναζητούν α) τη γνώση, β) την κοινωνικοποίηση και γ) την ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και δ) και στα άτομα που γενικώς αγαπούν τα μουσεία. Σε αντίστοιχη έρευνα σε άτομα τρίτης ηλικίας από πενήντα

πέντε χρονών και άνω διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο κοινό κινητοποιείται κυρίως από την «ευχαρίστηση της μάθησης» (79.7%) και την ευκαιρία «κοινωνικοποίησης και γνωριμίας με άλλα άτομα» (53,6%) (Sachatello-Saugeretal 2002: 8).

Δυστυχώς όμως, τα περισσότερα προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικους επισκέπτες βασίζονται συνήθως σε διαλέξεις, συμπόσια, ταινίες, ομαδικές ξεναγήσεις, χωρίς να τους θέτουν στο επίκεντρο, παρέχοντας τους ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή, ψυχαγωγία και ομαδοσυνεργατική μάθηση και αλληλεπίδραση. Σ' ένα «ανοιχτό» μουσείο, καινοτόμα βιωματικά προγράμματα² που προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και προσφέρουν προσωπική ανάπτυξη μπορούν να προσελκύουν το ενδιαφέρον των ενηλίκων (Sachatello-Saugeretal 2002).

Ένα τέτοιο πρόγραμμα υλοποίησε το 2013 το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης με τίτλο «Εικόνες στον χρόνο»,³ στο πλαίσιο του οποίου, μέσω μιας παραστατικής δράσης, σαράντα εθελοντές ξαναζωντάνεψαν δεκαπέντε φωτογραφίες μιας πραγματικότητας που έχει χαθεί, ζωντάνεψαν μνήμες, ανακάλεσαν βιώματα, φώτισαν στιγμές της μνήμης του τόπου τους. Αντίστοιχα προγράμματα μουσειακού θεάτρου με εφαρμογές που κινούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού δράματος/θεάτρου, της αφήγησης, των ζωντανών παιχνιδιών ρόλων, της ερμηνείας σε δεύτερο πρόσωπο ή πρώτο πρόσωπο, του αυτοσχεδιασμού, της παντομίμας κλπ. (Νικονάνου 2015: 70) συνδυάζουν πολύ δημιουργικά τη μάθηση με την ψυχαγωγία. Προγράμματα για την τρίτη ηλικία, με την οργάνωση πολιτιστικών και εικονικών ταξιδιών, με βιωματικά σεμινάρια και με δράσεις που καλούν το ενήλικο κοινό να διαβάσει βιβλία και να αλληλεπιδρά με τους συγγραφείς μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διά βίου μάθηση των ενηλίκων (Sachatello-Saugeretal 2002).

Μάθηση μέσα από την κίνηση

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της κίνησης αποτελεί γνήσια μέθοδο βιωματικής μάθησης. Η σωματική κίνηση, εξάλλου, αποτελεί έναν από τους πιο άμεσους και φυσικούς τρόπους των ανθρώπων για την ανακάλυψη και αναπαράσταση του κόσμου που τους περιβάλλει και τη δημιουργία βιωμάτων. Αρκεί να σκεφτούμε την εικόνα ενός ανθρώπου που προσπαθεί να περιγράψει ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση με παντομίμα ή το βρέφος που χωρίς να έχει ακόμα την ικανότητα ομιλίας προσπαθεί αυθόρμητα με τις σωματικές κινήσεις να επικοινωνήσει.

Οι ρίζες μιας θεωρίας για τη σημασία της κίνησης στην εκπαίδευση εντοπίζονται στον 19^ο αι. στις ιδέες και το έργο των Delsarte, Diem και Laban, με τον τελευταίο να θεωρείται ως ο πλέον αντιπροσωπευτικός (Weiller & Bridges 2010). Όπως μάλιστα αναφέρει ο ίδιος, η κίνηση και το συναίσθημα, η δομή και το περιεχόμενο, το σώμα και το πνεύμα είναι ενωμένα και αδιάρρηκτα. Επίσης, προσδιορίζει τη σκέψη ως μια

«κινητικό-δυναμική διαδικασία», η οποία, όπως πιστεύει, μπορεί να οδηγήσει στην πλήρη κατανόηση ενός νοήματος (όπως αναφέρεται στην Weisberg 2006:26). Ο Laban διέκρινε τη λειτουργία του σώματος ως εκφραστικού μέσου, την οποία συναντάμε κατεξοχήν στον χορό, από τις σωματικές κινήσεις που εξυπηρετούν λειτουργικούς σκοπούς, όπως γίνεται στα διάφορα αθλήματα. Προσδιόρισε στη θεωρία του τέσσερις παράγοντες της κίνησης (βάρος, χώρος, χρόνος, ροή), οι οποίοι αποτέλεσαν το θεμέλιο αυτού που έγινε γνωστό ως εκπαίδευση μέσα από την κίνηση (movement education) και τον κατέστησαν πρωτοπόρο στο αντικείμενο αυτό (Weiller & Bridges 2010). Επίσης, σύμφωνα με τον Laban, όπως αναφέρεται στο Λεξικό του Pavis (2006:265), «κάθε φράση μιας κίνησης, η ελάχιστη μεταβίβαση βάρους, κάθε χειρονομία οποιουδήποτε μέρους του σώματος, αποκαλύπτουν κάποιο χαρακτηριστικό της εσωτερικής μας ζωής».

Ο ίδιος αναφέρεται σε σωματικές δράσεις σε σχέση με το μέρος του σώματος που κάθε φορά κινείται, την κατεύθυνση και την ταχύτητα της κίνησης και την ποσότητα της μυϊκής ενέργειας που κάθε φορά δαπανάται (Pavis 2006:265). Επιπλέον, η κίνηση λύνει το σώμα, απελευθερώνει τη φαντασία, διεγείρει τις αισθήσεις, συντελεί στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου και της αυτό-έκφρασης του ατόμου. Δημιουργείται, έτσι, μια διαλεκτική σχέση του σώματος με το περιβάλλον, αλλά και μια σύνδεση σώματος-νοητού (Νικονάνου & Νάκου 2015:18).

Σήμερα συναντάμε διάφορες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης που αξιοποιούν την κίνηση τόσο στο σχολείο όσο και σε άτυπα και μη-τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η Spielmann (2012) στηριζόμενη σε έρευνα που διεξήγαγε σε μαθητές δημοτικού σχολείου, στους οποίους εφάρμοσε στην πράξη ένα πρόγραμμα μάθησης μέσα από την κίνηση με το οποίο κατάφερε να βελτιώσει τις μαθησιακές επιδόσεις τους, υποστηρίζει ότι προκειμένου να έχουμε ένα καλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης για τα παιδιά μας πρέπει να αναγνωρίσουμε τη σημασία που έχει η κίνηση. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι:

η εσκεμμένη αλλαγή της σωματικής στάσης και της θέσης του σώματος ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και η σωματική κωδικοποίηση -η μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιείται το σώμα προκειμένου να μεταφέρει την πληροφορία από ένα αφηρημένο ή συμβολικό επίπεδο σε ένα περισσότερο συγκεκριμένο και συμπαγές- μπορεί να παράγει περισσότερο λεπτομερή και συγκεκριμένη μάθηση και με καλύτερη διατήρηση στη μνήμη (Spielmann 2012:27).

Το μέρος επίσης της θεωρίας του Gardner (1983) που αφορά στην σωματική / κιναισθητική νοημοσύνη δείχνει ότι οι νοητικές και οι κινητικές λειτουργίες δεν λειτουργούν ανεξάρτητα.

Πλήθος ακόμα ερευνών και θεωριών ενισχύουν τα παραπάνω με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Για παράδειγμα η Weisberg (2006) υποστηρίζει την εφαρμογή των Τεχνικών Κίνησης στο Μουσείο (Museum Movement Techniques) ως εκπαιδευτικού μέσου και σε στοιχεία που αντλούνται από τη θεωρία του Csikszentmihalyi (1990) για την ψυχολογία της βέλτιστης

εμπειρίας, καθώς και σε αποτελέσματα πλήθους εθνικών ερευνητικών προγραμμάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες με θέμα την εκπαίδευση μέσω των τεχνών.

Περιγραφή του εργαστηρίου *Τεχνικές κίνησης και σωματικής έκφρασης στο μουσείο*

Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το βιωματικό εργαστήριο «Τεχνικές κίνησης και έκφρασης στο μουσείο», με σκοπό να προτείνει σε ενήλικους συμμετέχοντες -στην προκειμένη περίπτωση φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα»⁴ του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης- εναλλακτικές μεθόδους ερμηνείας των μουσειακών εκθεμάτων και βιωματικής πρόσβασης στα μουσειακά περιεχόμενα, όπως προτείνει η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική (Νικονάνου 2015). Συγκεκριμένα, δομήθηκε ένα πρόγραμμα βασισμένο τόσο στη δομή και τη δυναμική της κίνησης όσο και στη θεατρική πρακτική και τον κινητικό αυτοσχεδιασμό, ώστε οι συμμετέχοντες μέσω της σωματικής τους έκφρασης και κίνησης να προσεγγίσουν, να ανακαλύψουν και να γνωρίσουν συγκεκριμένα εκθέματα του μουσείου.

Το μουσείο που επιλέχτηκε για την υλοποίηση του εργαστηρίου ήταν το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης. Το συγκεκριμένο Μουσείο λειτουργεί από τον Οκτώβριο του 2002 σε ένα πέτρινο νεοκλασικό κτήριο του 1899 στην Αλεξανδρούπολη. Σκοπός της ίδρυσής του ήταν η διατήρηση της ιστορικής μνήμης στην ευρύτερη γεωγραφική περιοχή της Θράκης. Το Μουσείο φιλοδοξεί να αποτελεί συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στην παράδοση και τη γνώση που εμπεριέχεται σε αυτήν με τους προβληματισμούς της σύγχρονης κοινωνίας, οργανώνοντας δραστηριότητες εκπαιδευτικού κυρίως χαρακτήρα (Γιαννακίδου 2009:31). Το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης σύμφωνα με την ιδρύτριά του δεν λειτουργεί ως ένας παραδοσιακός χώρος φύλαξης και ανάδειξης πολιτισμικών αγαθών, αλλά από τον πρώτο χρόνο της λειτουργίας του έχει αναλάβει έναν ενεργό ρόλο στην τοπική κοινωνία με στόχο την ανάπτυξή της μέσα από διάφορες παρεμβάσεις και δράσεις (Γιαννακίδου 2009: 33).

Οι θεματικές ενότητες καλύπτουν την εποχή από τα τέλη του 17ου αιώνα έως τις αρχές του 20ού και το υλικό που εκτίθεται έχει οργανωθεί σε δύο χρονικούς άξονες: Στον γραμμικό εξελικτικό χρόνο της ιστορίας της Θράκης και στον ακίνητο χρόνο της μακράς διάρκειας που ακολουθεί τον κύκλο της σποράς και της συγκομιδής και είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις αγροτικές δραστηριότητες. Η περιήγηση με βάση τους δύο παραπάνω χρονικούς άξονες γίνεται με την βιντεοσκοπημένη ξενάγηση, την προβολή ψηφιακών ταινιών, την παρατήρηση των εκθεμάτων, τους χάρτες, το φωτογραφικό υλικό, και το βοηθητικό ιστορικό υλικό.⁵ Επομένως, η προσέγγιση με έναν εναλλακτικό τρόπο, όπως αυτόν που πρότεινε το εν λόγω βιωματικό εργαστήριο, έδωσε στους συμμετέχοντες σε αυτό μια νέα διάσταση ερμηνείας των αντικειμένων. Ειδικότερα, τα

αντικείμενα που επιλέχθηκαν προς επεξεργασία ήταν τα γεωργικά εργαλεία που αφορούν στην καλλιέργεια της γης και ο μύλος, ή αλλιώς «γιαχανάς», για την παραγωγή σουσαμέλαιου.

Η χρήση τεχνικών από τη θεατρική πρακτική, από το σύστημα καταγραφής της κίνησης του Laban και από την τεχνική της παντομίμας, έθεσαν τις βάσεις για την οργάνωση της δομής του εργαστηρίου. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στον χώρο της συλλογής με τα γεωργικά εργαλεία ευνοούσαν τη χρήση τεχνικών κινητικού αυτοσχεδιασμού και αυτοσχεδιασμού με λόγο, με σκοπό οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα της λειτουργίας των αντικειμένων σε άμεση σχέση με την αγροτική κοινωνία και τις ανάγκες των ανθρώπων που τα χρησιμοποιούσαν. Ενώ για την προσέγγιση και την αναπαράσταση του γιαχανά, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές κίνησης που οδηγούσαν στην αποδόμηση του εκθέματος, στον χωρισμό του στα επιμέρους μέρη του, στην κατανόηση της λειτουργικότητας των μερών του και, τέλος, στη σύνθεση και χρήση του. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με δυο εμπυκωτές οι οποίες εργάστηκαν παράλληλα αλλά και εναλλάξ.

Οι στόχοι του βιωματικού εργαστηρίου ήταν:

- να γνωρίσουν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με μουσειακά αντικείμενα,
- να ανακαλύψουν τις απεριόριστες δυνατότητες της έκφρασης με ατομικές και ομαδικές κινητικές δράσεις,
- να έρθουν σε επαφή με την πολιτισμική κληρονομιά μέσα από την ευαισθησία και τη δημιουργικότητα της τέχνης, του θεάτρου και του σωματικού θεάτρου,
- να αναγνωρίσουν την ένταση των μορφών και να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά τους με την κίνηση μέσω της φαντασίας, της ενσυναίσθησης και της παράλληλης χρήσης ρυθμού και μουσικής,
- να αναστοχαστούν σχετικά με την εμπειρία τους, και
- να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης των τεχνικών που έμαθαν σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα, τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα.

Η εφαρμογή του προγράμματος

Δραστηριότητες με τα γεωργικά εργαλεία

Ενεργοποίηση

Στόχος ήταν να έρθει η ομάδα σε επαφή με τα εκθέματα, να επεξεργαστεί, να αγγίξει, να συνδιαλλαγεί έχοντας ως κινητήρια δύναμη τις αισθήσεις. Οι αισθήσεις λειτουργούν με έντονο και καθοριστικό τρόπο σε ανάλογες δραστηριότητες καθώς κινητοποιούν το σώμα και τη σκέψη, ώστε τα μέλη της ομάδας να αναβιώνουν συναισθήματα που προκαλούνται από την ανάμνηση ενός ήχου, μιας μυρωδιάς, ενός αγγίγματος. Κατά τον

Boal (2002:171) αυτές οι συνθήκες βοηθούν στην επαναφορά της μνήμης, των συναισθημάτων και της φαντασίας κατά τη διάρκεια μιας δράσης. Η προσωπική επαφή με τα αντικείμενα του χώρου του Μουσείου εξυπηρέτησε αυτές τις λειτουργίες. Με κύριο μέσο τις αισθήσεις, δημιουργήθηκαν συνθήκες και αναπλάσθηκαν στη μνήμη και τη φαντασία γεγονότα που νοηματοδότησαν την παρουσία των εκθεμάτων, την αξία τους, τη χρησιμότητά τους. Ο εμπυκωτής παρότρυνε τους συμμετέχοντες να παρατηρήσουν τα γεωργικά εργαλεία που εκτίθενται στο Μουσείο και να αγγίξουν όποιο εργαλείο επιθυμούσαν. Έπειτα, καθισμένοι σε κύκλο, κατέθεσε ο καθένας τις σκέψεις του για το αντικείμενο που επεξεργάστηκε.

Ανάπτυξη δράσεων

Με αφορμή τις εικόνες. Το σύνολο των συμμετεχόντων χωρίστηκε σε μικρές ομάδες, στις οποίες δόθηκε από μια φωτογραφία που απεικόνιζε κάποια από τα στάδια της διαδικασίας καλλιέργειας της γης (όργωμα, σπορά, αλώνισμα, δεμάτιασμα, λίχνισμα). Η κάθε ομάδα κλήθηκε να δημιουργήσει έναν μικρό αυτοσχεδιαστικό χορό σε τρεις φάσεις:

- Να σχηματίσει μια ομαδική παγωμένη εικόνα παρουσιάζοντας την εργασία που απεικονίζεται στη φωτογραφία.
- Να αναπαραστήσει την συγκεκριμένη εργασία κινούμενη στο χώρο.
- Να παραγάγει ήχο (χρησιμοποιώντας το σώμα ή τη φωνή) και να τον ενσωματώσει στην κίνησή της.

Παίρνοντας τη θέση ανθρώπων ή ακόμα και αντικειμένων στον χώρο, οι συμμετέχοντες αναπαραστήσαν μέσω του σώματός τους, πέρα από την εικόνα την ίδια, την ενέργεια μιας άλλης εποχής, τις δράσεις και τα συναισθήματα ανθρώπων που είχαν άλλη νοοτροπία και διαφορετικό τρόπο ζωής. Η τεχνική της παγωμένης εικόνας προσδίδει δυναμική και χαρακτήρα στη δράση (Γκόβας 2002:86), όπου τα στιγμιότυπα παγώνουν, ο χρόνος σταματά, οι λεπτομέρειες μεγεθύνονται, δημιουργείται δραματική ένταση και φωτίζεται η στιγμή ενός γεγονότος (Παπαδόπουλος 2010:247). Πρόκειται για μια στιγμιαία αποτύπωση στη ροή μιας ιστορίας και όταν χαρακτηρίζεται από ακρίβεια και καταγράφει με λεπτομέρεια το γεγονός, το αντικείμενο και το συναίσθημα, προσφέρει απόλυτη κατανόηση του μηνύματος από τον θεατή. Παράλληλα, η ενέργεια και η προσοχή με την οποία καλούνται τα δρώντα πρόσωπα, ακίνητα, να αποδώσουν την εικόνα, τα οδηγεί στην παρατήρηση της στάσης του σώματός τους σε σχέση με την εικόνα που αναπαριστούν, στην αντίληψη των εκφραστικών τους μέσων, και, κατ' επέκταση, στην κατανόηση του νοήματος της δράσης.

Στη συνέχεια, οι ομάδες, η μία μετά την άλλη, παρουσίασαν τις εργασίες τους, δημιουργώντας τελικά ένα κινητικό αυτοσχεδιασμό συνόλου στον χώρο, έναν ομαδικό «δραματικό χορό», με θέμα την καλλιέργεια της γης, κατά τον οποίο οι συμμετέχοντες

επαναλαμβάνανω μια συγκεκριμένη φράση ή λέξεις, δημιουργώντας ένα είδος τελετουργίας.

Το συγκεκριμένο κινητικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί ως ομαδική σύνθεση, εξερευνά τη δυναμική της ομάδας και τη ροή της παράλληλης κίνησης των μελών της. Κάθε κινητική ακολουθία επαναλαμβάνεται σαν «μηχανή» μέσα στον χώρο (Kempfe & Ashwell 2000:102), όπου κάθε άτομο αποτελεί ένα γρανάζι της, έτσι ώστε η κίνηση του πρώτου να επηρεάζει την κίνηση του επόμενου. Από τη στιγμή που όλοι οι συμμετέχοντες πάρουν τη θέση τους στη μηχανή, μπορούν να εναλλάσσουν τον ρυθμό της κίνησής τους ή να αποδίδουν στη μηχανή τους διάθεση ανάλογη με το θέμα που κάθε φορά ομαδικά πραγματεύονται (Youth Peer Education Toolkit 2005:25). Η τεχνική αυτή αναδεικνύει τα συνδεδεμένα σημεία της συγχρονισμένης δράσης ενώ, αν παράλληλα προστεθεί επιλεκτικά ένα ηχοτοπίο ή παραχθεί λόγος, μπορεί να εστιάσει και να προβάλλει το θέμα που επιδιώκει κάθε φορά η ομάδα. Ο όρος «δραματικός χορός» αναφέρεται στη δραματική έκφραση και εμπειρία που αναδεικνύεται μέσα από την κίνηση του σώματος. Πρόκειται δηλαδή για μια κίνηση άλλοτε αφαιρετική, η οποία μπορεί να συνοδεύεται από μουσική που την κατευθύνει ώστε το σώμα να εναρμονίζεται μαζί της, και άλλοτε δομημένη με σκοπό να εξυπηρετεί κάποιον στόχο (Hilton 1973: 8).

Με αφορμή τις παροιμίες. Ο εμπυχωτής μοίρασε τυχαία στην κάθε ομάδα από μία παροιμία που αναφερόταν στην αγροτική ζωή και τις γεωργικές εργασίες, ώστε να λάβουν οι συμμετέχοντες επιπλέον πληροφορίες για την διαδικασία και την οργάνωση των αγροτικών εργασιών στον χώρο και τον χρόνο. Παροιμίες όπως «βγάλε θάμνο αγκαθερό, να φας κουλούρα» ή «αλέτρι ξυσμένο, σπαθί ακονισμένο». Η κάθε ομάδα κλήθηκε να παρουσιάσει τις προτάσεις της, αναφορικά με τη ερμηνεία των παροιμιών, με μια ολοκληρωμένη κινητική δράση.

Οι παροιμίες χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο πρόκλησης εμπειριών και αναβίωσης καταστάσεων του παρελθόντος (Neelands & Goode 1990: 16). Οι συμμετέχοντες αναπαρέστησαν, σύμφωνα με τη δική τους οπτική γωνία, το περιεχόμενο των παροιμιών χρησιμοποιώντας το σώμα τους, ενώ ταυτόχρονα υποστήριξαν συναισθηματικά τις διαθέσεις που οι παροιμίες και ό,τι αυτές προβάλλουν, εξέφραζαν για αυτούς.

Με αφορμή τις συνθήκες. Μέσα από την επεξεργασία και εξέλιξη των δραστηριοτήτων επιδιώχθηκε κυρίως η επινόηση από τους συμμετέχοντες μιας δράσης -κινητικού αυτοσχεδιασμού ή αυτοσχεδιασμού με λόγο- που στόχευε στην προβολή των χαρακτηριστικών της αγροτικής ζωής, των στάσεων της εποχής και των συμπεριφορών των ανθρώπων της. Έτσι, η κάθε ομάδα μπήκε στον ρόλο μιας αγροτικής οικογένειας και οργάνωσε έναν αυτοσχεδιασμό αφού είχε δεχτεί τις ακόλουθες πληροφορίες: «Η σοδιά καταστράφηκε από τη βροχή», «Η σοδιά είναι εξαιρετική και οι έμποροι θα την αγοράσουν», «Ο έμπορος θέλει να αγοράσει τη σοδιά σε πολύ χαμηλή τιμή».

Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια διαδικασία παραγωγής μιας σκηνής, χωρίς όμως να υπάρχει γραπτό σενάριο ή θεατρικό κείμενο. Είναι από τη φύση του δημιουργικός και άμεσος. Ενεργοποιεί τη φαντασία, την κίνηση και τη συνδιαλλαγή με τρόπο δημιουργικό. Ενισχύει την ομαδικότητα και τη συνεργασία, αφού όλοι επιδιώκουν να μεταφέρουν το μήνυμά τους με σαφήνεια. Ο αυτοσχεδιασμός είναι μια μορφή έκφρασης που ενεργοποιεί τις αισθητηριακές λειτουργίες του σώματος. Δεν περιορίζεται σε φόρμες, αλλά λειτουργεί μέσα σε πλαίσια που καθορίζονται από διάφορες παραμέτρους, όπως η θεματική, η χρήση ή μη χρήση του λόγου, η ιδιαίτερη σύσταση της ομάδας που αυτοσχεδιάζει. Παρόλα αυτά, είναι μια εμπειρία που αποτυπώνεται μοναδικά τη στιγμή της δημιουργίας της (Hilton 1973: 21).

Δραστηριότητες με το αντικείμενο «γιαχανάς»

Ενεργοποίηση

Αρχικός στόχος ήταν να προσδιοριστούν τα όρια της κινητικής περιοχής των συμμετεχόντων, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, ώστε καθένας να ελέγχει υπεύθυνα την κίνησή του (Weisberg 2006: 11).

Κάθε σώμα έχει τις διαστάσεις του και διαγράφει γύρω του την ατομική του περιοχή, τον «προσωπικό» του χώρο (Boal 2002: 162), τον χώρο που καταλαμβάνει όταν βρίσκεται σε ακινησία με τα πόδια σταθερά στη γη και τα χέρια να ακουμπούν τους γλουτούς. Όταν ο κορμός εξακολουθεί να μένει σταθερός, αλλά τα χέρια κινούνται γύρω από το σώμα, ο χώρος που το σώμα καταλαμβάνει, χαρακτηρίζεται ως «μερικός». «Γενικός» πάλι, προσδιορίζεται ο χώρος που καταλαμβάνει το σώμα όταν βρίσκεται σε κίνηση, αλλάζοντας κατευθύνσεις και επίπεδα (Γκόβας 2002: 95).

Τα μέλη της ομάδας αρχικά κινήθηκαν στον *μερικό* τους χώρο, με στόχο να ανακαλύψουν τα όρια και τις δυνατότητες των σωμάτων, να σεβαστούν τον χώρο των άλλων και να ενισχύσουν την ελευθερία της αυτό-έκφρασης και της ατομικής δημιουργίας. Έπειτα ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να βηματίσουν στον *γενικό* χώρο με τα χέρια ανοιχτά, έχοντας σαν οδηγία να μην ακουμπήσει ο ένας τον άλλον. Τα σώματα ενεργοποιήθηκαν και παρουσίασαν ατομικά τις κινητικές τους δυνατότητες.

Στη συνέχεια, ο εμπυκωτής ζήτησε από το κάθε μέλος να επιλέξει και να αναπαραστήσει ένα από τα τέσσερα στοιχεία της φύσης: γη - νερό - φωτιά - αέρα, όποιο εκείνη τη στιγμή εξέφραζε τη διάθεση και την ενέργειά του.

Κατά τον Muller (1996:39), το σώμα κινείται με βάση το ηλιακό πλέγμα, το κέντρο του, που βρίσκεται στην περιοχή της κοιλιακής χώρας, συγκεκριμένα στο επίπεδο του στομάχου. Κινείται μπροστά παρασύροντας μαζί το υπόλοιπο σώμα, κινείται οριζόντια πίσω. Η μετατόπισή του κάθετα προς τα επάνω επιμηκύνει το σώμα ενώ αντίθετα κάθετα προς τη γη, το σώμα κουλουριάζεται και το μέγεθός του μειώνεται. Επιπλέον,

αναφέρεται στη συνειδητοποίηση του κέντρου βάρους του σώματος με θεμέλιο τα τέσσερα στοιχεία της φύσης. Το στοιχείο «γη», όταν ένας άνθρωπος πατά σταθερά, αμετακίνητα, με βάση γερή. Το στοιχείο «αέρας», όταν νοιώθει κανείς ότι ελαφραίνει, ότι αιωρείται, ότι πετά. Το «νερό», με την αίσθηση της άνωσης, εξουδετερώνει το βάρος. Τέλος το στοιχείο της «φωτιάς» που καθορίζεται άλλοτε από κινήσεις απαλές αλλά κυρίαρχες, άλλοτε από κινήσεις ανήσυχες, γεμάτες νεύρο (Muller 1996: 42-44). Ο Laban, σύμφωνα με τη Newlove (1993: 29-31), προτείνει την «κλίμακα των διαστάσεων», βασιζόμενος στους έμφυτους νόμους της κίνησης της φύσης, όπου κάθε στοιχείο στη φύση έχει την ανάπτυξη και τη φθορά του. Βλέπουμε στη φύση τη δόμηση και αποδόμηση των υλικών και τη ροή των υγρών. Η κλίμακα αυτή αναφέρει έξι κινητικές κατευθύνσεις: κάθετα προς τα πάνω ή προς τα κάτω, αριστερά, δεξιά, μπροστά και πίσω. Ολοκληρώνεται όταν συμπληρωθεί ο κάθετος άξονας της κίνησης στον χώρο στα τρία επίπεδά του: το υψηλό, το μεσαίο και το χαμηλό.

Με βάση τα παραπάνω, κάθε μέλος της ομάδας επέλεξε να αναπτύξει κινητικά ένα από τα τέσσερα στοιχεία του κέντρου βάρους της κίνησης, σύμφωνα με το Muller. Καθώς η ομάδα δεν είχε προγενέστερη εμπειρία σε ανάλογες κινητικές δραστηριότητες, η διαδικασία αυτή τους έδωσε το ερέθισμα να δραστηριοποιήσουν τα μέλη του σώματός τους. Το αποτέλεσμα ήταν να προτείνουν πρωτότυπες κινητικές φράσεις, που στη συνέχεια ανέπτυξαν, για να προχωρήσουν στην αποδόμηση και τη σύνθεση του εκθέματος.

Ανάπτυξη δράσεων

Παρουσίαση εκθέματος. Ο εμπυκωτής παρουσίασε το έκθεμα «γιαχανάς» στους συμμετέχοντες και τους πρότεινε να κλείσουν τα μάτια, να αγγίξουν και να αισθανθούν τη δομή και την υφή του εκθέματος, τις διαστάσεις, τη θερμοκρασία και το βάρος. Έπειτα, καθένας στον μερικό του χώρο, κλήθηκε να σωματοποιήσει την αίσθηση που του προκάλεσε το συγκεκριμένο έκθεμα. Μέσα από την ατομική παρατήρηση και στη συνέχεια τη μεταφορά της ατομικής εμπειρίας στην ομάδα, δημιουργήθηκε μια ζύμωση εικόνων και συναισθημάτων που εξέλιξε τη διαδικασία και οδήγησε στην αναζήτηση ενός κοινού στόχου: της δημιουργικής «αναβίωσης» του παρελθόντος μέσα από το έκθεμα αυτό.

Τεχνική του «Καθρέφτη». Ο εμπυκωτής ζήτησε από τους συμμετέχοντες να αποδομήσουν / αποσυνθέσουν το έκθεμα σε επιμέρους μέρη, ανάλογα με το υλικό, το σχήμα, την εργασία που επιτελεί ξεχωριστά το κάθε ένα μέρος. Συγκεκριμένα, κάθε μέλος της ομάδας κλήθηκε να επιλέξει ένα μέρος του εκθέματος και να αναπαραστήσει τις γραμμές, τις γωνίες ή τις καμπύλες του στατικά ή με μικρή κίνηση, α) χρησιμοποιώντας τα χέρια του, και β) χρησιμοποιώντας όλο το σώμα του.

Στον κινητικό αυτοσχεδιασμό συμμετέχει ολόκληρο το σώμα και κατά τον Grotowski δεν υπάρχουν στερεότυπες ασκήσεις για να λειτουργήσει κινητικά το κορμί, καμιά άσκηση

δεν πρέπει να είναι άσκηση δεξιοτεχνίας (Grotowski 2010:48). Η αίσθηση που σου προκαλεί ένα αντικείμενο κρύο ή τραχύ γίνεται ορατή όχι μόνο με το βλέμμα ή τα χέρια αλλά με όλο το κορμί (Muller 1996:19). Συνεπώς, το κάθε ερέθισμα προσφέρεται για πολυποίκιλες αντιδράσεις, χρησιμοποιώντας την ένταση και την ενέργεια κάθε μέλους του σώματος, αναπτύσσοντας ή περιορίζοντας κάθε σημείο του κορμιού στον χώρο.

Τεχνική του «Χάρτη». Στη συνέχεια, η ομάδα χωρίστηκε σε ζευγάρια, τα οποία ανέλαβαν να «ζωντανέψουν» κινητικά ένα μέρος του εκθέματος.

Τεχνική της «Σύνθεσης». Ο εμπυχωτής επέλεξε ένα μέλος από κάθε ζευγάρι της προηγούμενης δράσης, ώστε να δημιουργήσει νέες τετραμελείς ομάδες. Ζητούμενο ήταν να δομήσουν και πάλι το έκθεμα και να του δώσουν, κινούμενοι ταυτόχρονα, με το σώμα τους, ενέργεια και ζωή. Να ζωντανέψουν τον μύλο για την παρασκευή σησαμέλαιου και, προαιρετικά, να προσθέσουν ήχο στη δημιουργία τους.

Η Weisberg στο βιβλίο της «Τεχνικές Κίνησης στο Μουσείο» αναφέρεται σε πέντε τεχνικές που βασίζονται στα χωρικά, τα εκφραστικά και τα κοινωνικο-συνεργατικά στοιχεία της κίνησης (Weisberg 2006:8). Η τεχνική του «Καθρέφτη» οδηγεί τον συμμετέχοντα σε μια άμεση αναπαράσταση ή μίμηση του εκθέματος του οποίου είναι παρατηρητής. Η τεχνική του «Ζωντανού στοιχείου», του προτείνει να φανταστεί την κίνηση του εκθέματος στον χώρο. Με την τεχνική του «Χάρτη» γίνεται πιο αναλυτική η ενασχόληση με το υπό εξέταση αντικείμενο. Ο παρατηρητής εστιάζει στο σχήμα και στις γραμμές του εκθέματος. Μετά από επισταμένη παρατήρηση διαγράφει το σχήμα του εκθέματος στον χώρο, πρώτα με τα χέρια και μετά με ολόκληρο το σώμα του. Η τεχνική της «Έκφρασης» ως συνέχεια των σταδίων της κίνησης στο μουσείο, οδηγεί τον συμμετέχοντα να φανταστεί τον τρόπο με το οποίο κινείται το κάθε μέρος του εκθέματος ξεχωριστά. Καθένας το αποκωδικοποιεί και το σημασιοδοτεί με τον δικό του τρόπο έκφρασης και κίνησης του σώματός του στον χώρο. Λειτουργεί αυθόρμητα, χρησιμοποιώντας την ενέργεια και την φαντασία του, ώστε να αποδώσει την προσωπική του ερμηνεία στο υπό μελέτη αντικείμενο. Τέλος, με την τεχνική της «Σύνθεσης» τα άτομα λειτουργούν συλλογικά, και σαν ομάδα πλέον, ανασυνθέτουν τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο του.

Η σύνθεση είναι δημιουργική καθώς καθένας προτείνει την προσωπική του ερμηνεία, αλλά και προσπαθεί να την εντάξει στα πλαίσια της δημιουργικότητας και της φαντασίας των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Weisberg 2006: 13-17).

Αυτοσχεδιασμός

Τέλος, η κάθε ομάδα παρουσίασε με μορφή διαφήμισης τη χρησιμότητα του αντικειμένου σε μια προσπάθεια προώθησης του «εργαλείου» αυτού στο κοινό.

Στον κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό δίνεται ένα συγκεκριμένο θέμα από τον εμπυχωτή, (Κουρετζής 1991:56), σε σχέση με το οποίο η ομάδα επικοινωνεί και παρουσιάζει την

οπτική της. Το θέμα λειτουργεί ως ερέθισμα και ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν κάποια σχέση μεταξύ τους, να θέσουν σαφείς ρόλους και ξεκάθαρους στόχους, ώστε να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναπτύξουν τα επιχειρήματά τους με τρόπο δημιουργικό.

Αναστοχασμός για τις δράσεις

Η τελευταία φάση του εργαστηρίου αφορούσε αρχικά στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων μέσω συζήτησης για τις δράσεις που υλοποιήθηκαν. Οι άξονες πάνω στους οποίους τους παροτρύναμε, ως εμπυχωτές, να αναστοχαστούν, αφορούσε στα συναισθήματα, τις εμπειρίες και την ευκολία ή δυσκολία προσέγγισης των εκθεμάτων μέσω της κίνησης. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα το οποίο προέκυψε από την παραπάνω διαδικασία ήταν η δήλωση από τους συμμετέχοντες ότι ένιωσαν για πρώτη φορά τόσο έντονα το συναίσθημα της ελεύθερης έκφρασης. Και αυτό θεωρούμε ότι είναι απόλυτα φυσιολογικό αν, όπως καταθέτει και ο Spitz, λάβουμε υπόψη, ότι οι τέχνες μας καθιστούν ικανούς να βιώνουμε εμπειρίες που δεν μπορούμε να αποκομίσουμε από άλλες πηγές, και μέσα από τις εμπειρίες αυτές να ανακαλύπτουμε το εύρος και το πλήθος των συναισθημάτων που είμαστε ικανοί να νιώσουμε (Weisberg 2006:33). Επιπλέον, στο παραπάνω αποτέλεσμα πιθανόν να συνέβαλε και το στοιχείο ότι οι φοιτητές για πρώτη φορά βίωσαν έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης πέρα από τον παραδοσιακό. Όσον αφορά την ευχέρεια προσέγγισης των εκθεμάτων μέσω των τεχνικών της κίνησης, τα συμπεράσματα από τη συζήτηση έδειξαν ότι κάποιοι συμμετέχοντες ήθελαν περισσότερο χρόνο από άλλους για να εκφραστούν στην αρχή, και αυτό συνδέεται, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, με την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας στο να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως βασικό μέσον έκφρασης.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα μέλη των δυο ομάδων να πάρουν, καθένας στο δικό του χρόνο, μια θέση στον χώρο, δημιουργώντας μια παγωμένη εικόνα συνόλου, με τα σώματα των περισσότερων (όπως διαπιστώθηκε από τους εμπυχωτές) να βρίσκονται σε επαφή. Το γεγονός αυτό έδειξε την οικειότητα που ανέπτυξαν μεταξύ τους, η οποία θεωρούμε ότι προήλθε από εκείνη την ιδιαίτερη δυνατότητα που προσφέρει η τέχνη της κίνησης και της θεατρικής πρακτικής: τη δημιουργία ενός δεσμού μεταξύ των συμμετεχόντων, που προκύπτει από την ψυχική και σωματική διαθεσιμότητα τους και την προσωπική προσφορά του χρόνου και της διάθεσής τους προς ένα αποτέλεσμα ομαδικό, συνεργατικό, πρωτότυπο και δημιουργικό.

Τέλος, η παγωμένη εικόνα ολοκληρώθηκε και λεκτικά, καθώς ένας-ένας πρότεινε μια λέξη ή μια φράση που τη δεδομένη στιγμή εξέφραζε αυτό που ένιωθε ή που αποκόμισε από το βιωματικό εργαστήριο. Από όσα ακούστηκαν, αυτά που ανταποκρίνονται περισσότερο στους στόχους του εργαστηρίου ήταν η ελευθερία, η γνώση, η αρμονία του σώματος και η σύνδεση σκέψης-δράσης.

Αντί επιλόγου

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο έγινε μια προσπάθεια εναλλακτικής προσέγγισης των μουσειακών αντικειμένων του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης, αξιοποιώντας τεχνικές κίνησης και σωματικής έκφρασης. Βασίσθηκε σε μια δυναμική μέθοδο ενεργοποίησης του νου, του σώματος και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, παρέχοντας τη δυνατότητα βίωσης μιας πρωτόγνωρης εμπειρίας σε μουσειακό χώρο. Ο αναστοχασμός των δράσεων του εν λόγω βιωματικού εργαστηρίου έδειξε ότι οι συμμετέχοντες δεν δυσκολεύτηκαν να υιοθετήσουν τις βασικές αρχές του και να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά μέσα στο Μουσείο.

Ως εκ τούτου, ευελπιστούμε ότι οι συμμετέχοντες άντλησαν στοιχεία και εκπαιδεύτηκαν σε τεχνικές που πλέον θα μπορούν να χρησιμοποιούν σε μελλοντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Για τα ελληνικά δεδομένα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η προσέγγισή μας αποτελεί καινοτομία. Με αυτό το σκεπτικό θεωρήσαμε από την αρχή ότι έχει ιδιαίτερη σημασία η μύηση σε αυτή φοιτητών ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που αποσκοπεί στην εισαγωγή και προαγωγή καινοτομιών σε διάφορα εκπαιδευτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. (2000). Experience-based learning. Στο G. Foley (Επιμ.), *Understanding Adult Education and Training* (σ.225-239). (2^η έκδοση) Sydney: Allen & Unwin.
- Black, G. (2009). *Το Ελκυστικό Μουσείο - Μουσεία και Επισκέπτες*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London and New York: Routledge.
- Γιαννακίδου, Α. (2009). «Το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης και οι δράσεις του», *Το Μουσείο*, 6, 30-33.
- Chadwick, A., & Stannett, A. (Επιμ.) (1995). *Museums and the Education of Adults*. Leicester: NIACE.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (1995). "What makes visitors want to learn? Intrinsic motivation in museums", *MuseumNews*, 74(3), 34-37.

- Δεδούλη, Μ. (2001). «Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159. Ανάκτηση 20.7.2016 από:
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Dewey, J. (1986). "Experience and education", *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Durbin, G., Morris, S., & Wilkinson, S. (1990). *Learning from Objects: A teacher's guide*. London: English Heritage.
- English Heritage Resource (2002). *Inspiring Learning for All: A framework for museums*. Leicester: RCMG. Ανάκτηση 12.7.2016 από:
<https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/engaging-archives/MLA%20NW%20archives%20report.pdf>
- Falk, J., & Dierking, L. (2012). *The Museum Experience Revisited*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums. Visitor experiences and the making of meaning*. London: Altamira Press.
- Falk, J., & Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Washington D.C: Whalesback Books.
- Falk, J., & Dierking, L. & Adams, M. (2011). Living in a Learning Society: Museums and free-choice learning. Στο S. Macdonald (Επιμ.) *A Companion to Museum Studies* (σ.323-339). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Grotowski, J. (2010). *Για ένα φτωχό θέατρο*. Αθήνα: Κοροντζής.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hilton, F. (1973). *The Vocabulary of Educational Drama*. Banbury: Kemble Press.
- Hooper-Greenhill, Ei. (1999). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, Ei. (1991). *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2002). «Μάθηση μέσω αντικειμένων: Τα χαρακτηριστικά της και η εφαρμογή της στο χώρο του μουσείου και του σχολείου», *Ανοικτό Σχολείο*, 82, 12-18.
- Kempe, A. & Ashwell, M. (2000). *Progression in Secondary Drama*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Kolb, D.A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: FT Press.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Laban, R. (1974). *The Language of Movement: A guidebook to choreutics*. Boston, MA: Plays Inc.

- Μούλιου, Μ. (2014). «Τα μουσεία και η μουσειολογία στη σύγχρονη κοινωνία. Νέες προκλήσεις, νέες σχέσεις», *Αρχαιολογία και Τέχνες*. Ανάκτηση 7.8.2016 από: <http://www.archaiologia.gr/blog/2014/11/10/%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CF%83%CF%8D%CE%B3-10/>
- Muller, W. (1996). *Θέατρο του σώματος και Commedia dell' Arte: Μια εισαγωγή για επαγγελματίες ηθοποιούς, ερασιτέχνες και ομάδες νέων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Neelands, J. & Goode, T. (1990). *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newlove, J. (1993). *Laban for Actors and Dancers: Putting Laban's movement theory into practice. A step-by-step guide*. London: Nick Hern Books.
- Νικονάνου, Ν.(Επιμ.) (2015). *Μουσεία και μαθησιακή εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Ηλεκτρονική δημοσίευση. Ανάκτηση 10.6.2016 από: <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/712/8/NIKONANOY.pdf>
- Νικονάνου, Ν. (2005). «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18 -28. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νικονάνου, Ν., & Νάκου, Ει. (2015). «Το Μουσείο ως χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης», *MuseumEdu* 1, 9-36. Ανάκτηση 20/12/2016 από: [http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/E%201.%20MUSEUM%20AS%20PLACES%20FOR%20LEARNING,%20ENJOYMENT%20&%20INSPIRATION%200\(gr\),%20N.%20Nikonanou%20&%20I.%20Nakou%20pdf..pdf](http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/E%201.%20MUSEUM%20AS%20PLACES%20FOR%20LEARNING,%20ENJOYMENT%20&%20INSPIRATION%200(gr),%20N.%20Nikonanou%20&%20I.%20Nakou%20pdf..pdf)
- Ξανθάκου, Γ., & Ναχοπούλου, Ν. (2013). *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα διασύνδεσης μουσείου-σχολείου*. Ανάκτηση 10.3.2013 από: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iv/xsanthaki_naxoroylos.htm
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sachatello-Sawyer, B., Fellenz, R. A., Burton, H., Gittings-Carlson, L. & Lewis-Mahony, J. (2002). *Adult Museum Programs: Designing meaningful experiences*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Schank, R.C., Berman, T.R. & Macpherson, K.A. (1999). Learning by doing. Στο C.M. Reigeluth (Επιμ.), *Instructional-Design Theories and Models: A new paradigm of instructional theory*, (Τ.2, σ. 161-181). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Ηλεκτρονική δημοσίευση στη διεύθυνση: <http://www.participatorymuseum.org/read/>

- Spielmann, C. (2012). *The Effects of Movement Based Learning on Student Achievement in the Elementary School Classroom*. Hartford: RevaRitz Shop.
- Thinness-Demel J. (2000). Adult education and the Museum. New visions, trends and innovations for the visitor orientation after 2000. Ομιλία στο *Simply Visitors Project for European Trends in Museum Education*, Istituto Beni Culturali della Regione Emilia Romagna and the European Museum Forum, October 1999 - March 2000. Ανάκτηση 8/12/2016 από:
<http://docplayer.net/3888590-Solo-visitatori-programmi-educativi-nei-musei-europei-simply-visitors-european-trends-in-museum-education-rapporto-del-gruppo-di-lavoro.html>
- Weiller A.K. & Bridges J. (2010). *Teaching Movement Education*. New York: Human Kinetics.
- Weisberg, S.K. (2006). *Museum Movement Techniques: How to craft a moving museum*. Lanham, MD: Altamira Press.
- UNESCO-Institute of Education. (1997). *Adult Education: The Hamburg Declaration. The agenda for the future*. Ανάκτηση 22.7.2016 από:
<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>
- Youth Peer Education Toolkit (2005). *Theatre-Based Techniques for Youth Peer Education: A training manual*. New York: United Nations Population Fund.

Σημειώσεις

¹ Βλ. σχετικά:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/issue/view/484/showToc>

² Παραδείγματα από προγράμματα συνεργασίας με την τοπική κοινωνία έχουν αναπτυχθεί σε πολλά μουσεία στο εξωτερικό. Βλ. σχετικά:

https://www.britishmuseum.org/about_us/community_collaborations.aspx,.

<https://www.oxfordshire.gov.uk/cms/content/reminiscence-groups>

<http://www.nimc.co.uk/research-and-publications/download-publication/3/learning-and-access-in-museums-case-studies.pdf>

³ Βλ. σχετικά: <http://www.emthrace.org/eikones-sto-xrono/>

⁴ Βλ. σχετικά: <http://www.m-cultural.gr>

⁵ Βλ. σχετικά: <http://www.emthrace.org/ekthemata/>