

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και δια
Βίου Μάθηση -
MA in drama and performing arts in education and lifelong learning»**

Τίτλος:

**«Η συμβολή της εφαρμογής μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην
καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών, στα πλαίσια της
διδασκαλίας της Αρχαίας Ιστορίας της Α' Λυκείου, μέσω της Δραματικής
Τέχνης στην Εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές του 1ου ΓΕΛ
Ναυπλίου»**

Μεταπτυχιακή Διατριβή της φοιτήτριας

ΣΟΦΙΑΣ ΣΤΕΝΟΥ

Επιβλέπων καθηγητής : Αστέριος Τσιάρας

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

οι καθηγήτριες

Άλκηστις Κοντογιάννη

Μάρλεν Μούλιου

ΝΑΥΠΛΙΟ 2016

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Οι κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που βιώνουμε ως πολίτες είναι συγκλονιστικές και καταγιγιστικές. Δυνάμεις πολιτικές που αναδεικνύονται κυρίαρχες στο παγκόσμιο σκηνικό καθορίζουν τις τύχες των "αδυνάτων". Η φτώχεια μαστίζει εκτός από τις αναπτυσσόμενες, ακόμη και τις ευρωπαϊκές χώρες, οι φτωχοί γίνονται φτωχότεροι και οι πλούσιοι πλουσιότεροι, ενώ οι πολυεθνικές εταιρείες εμφανίζονται σήμερα πανίσχυρες, και με τη δυνατότητα να καθορίζουν ακόμη και την πολιτική των υπανάπτυκτων χωρών. Πόλεμοι και εμφύλιες διαμάχες, τρομοκρατία και θρησκευτικός φονταμενταλισμός διαμορφώνουν ένα εφιαλτικό παγκόσμιο σκηνικό με χιλιάδες ανθρώπους να αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και να αναζητήσουν το δικαίωμά τους στη ζωή ως πρόσφυγες. Βασικά ανθρώπινα δικαιώματα όπως, τα δικαιώματα του παιδιού, το δικαίωμα στην υγεία, την παιδεία και την εργασία, καταστρατηγούνται. Από την άλλη μεριά, τα μέσα ενημέρωσης, με τις απεριόριστες δυνατότητες που τους εξασφαλίζει η ψηφιακή τεχνολογία, θεωρητικά μπορούν να συμβάλουν στον εκδημοκρατισμό της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μας και στην πολιτική αφύπνιση των σύγχρονων πολιτών, καθώς ενημερώνουν σε βάθος και διαφωτίζουν τους πολίτες για τα αίτια της παραπάνω κατάστασης.

Παρόλα αυτά, διαπιστώνουμε καθημερινά ως εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την άγνοια των μαθητών μας για όσα συμβαίνουν στη σύγχρονή τους πραγματικότητα, την έλλειψη ενδιαφέροντος για ό,τι συνθέτει τον κόσμο τους, στο παρόν και το παρελθόν. Έλλειμμα γνώσης παρατηρείται και σε σχέση με το μάθημα της Ιστορίας, παρά το γεγονός ότι με βάση το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα η Ιστορία διδάσκεται επαναληπτικά και σε κύκλους ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που δεν δικαιολογεί αυτή την εικόνα.

Αντιλαμβανόμαστε επίσης, ότι τα ελλείμματα αυτά που παρατηρούνται στην ιστορική γνώση των μαθητών μας, τους απομακρύνουν από τον κριτικό προβληματισμό και από τη δυνατότητα να αναπτύξουν δημοκρατική συνείδηση. Θεωρούμε ότι ο πολίτης που έχει τη δύναμη να αντισταθεί στα αφομοιωτικά και αλλοτριωτικά μηνύματα της σύγχρονης εποχής και να αγωνιστεί για την επιστροφή στον δημοκρατικό ανθρωπισμό, χρειάζεται να διαθέτει ιστορική

γνώση, κριτική σκέψη και διάθεση να συμμετάσχει στη "διαβούλευση για το συλλογικό αγαθό", το αγαθό της δημοκρατίας. Επιπλέον, η δημοκρατική εκπαίδευση επιδιώκει να αναπτύξουν οι μαθητές ενδιαφέρον για την Ιστορία, και να καλλιεργήσει στους μαθητές την *πολιτειότητα*, ώστε αυτοί να μεταβούν στην ενήλικη ζωή έχοντας αναπτύξει δεξιότητες υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Στην προσπάθειά μου να υπηρετήσω τους στόχους μιας αληθινά δημοκρατικής εκπαίδευσης διαπίστωσα την ανάγκη καλλιέργειας της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας και γι' αυτόν τον σκοπό επιχείρησα να εφαρμόσω νέες μεθόδους διδασκαλίας και να μελετήσω τα αποτελέσματά τους τόσο όσον αφορά το γνωστικό πεδίο της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, όσο και το συναισθηματικό. Η παρακολούθηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στο Τ.Θ.Σ. Ναυπλίου με θέμα την *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, αλλά και η μουσειοπαιδαγωγική επιστήμη, με τις βασικές αρχές της οποίας ήρθα σε επαφή μέσα από το ίδιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, αναδείχθηκαν σε εξαιρετικά "εργαλεία" μάθησης και καλλιέργειας της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών μου, όπως πιστεύω θα αποδειχθεί και από την παρούσα εργασία.

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά τους εμπνευσμένους καθηγητές μου, την κυρία Άλκηστη Κοντογιάννη και τον κύριο Αστέριο Τσιάρα, γιατί κοντά τους έμαθα κάποια από τα μυστικά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο, ενώ, παράλληλα, άρχισα να βλέπω διαφορετικά την εκπαίδευση και ανανέωσα τον προβληματισμό μου όσον αφορά τους στόχους της.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους μαθητές μου, για την ενεργό συμμετοχή τους στις μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποίησα στα πλαίσια της παρούσας έρευνας στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ναυπλίου, αλλά και τους υπαλλήλους του Μουσείου για τη βοήθεια και τη θετική - υποστηρικτική τους στάση απέναντι σε κάθε μουσειοπαιδαγωγική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε εκεί.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους γονείς, τα παιδιά και ιδιαίτερα τον σύντροφό μου για την συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Στον πατέρα μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή

I. Η ιστορική εκπαίδευση και ο δημοκρατικός ανθρωπισμός.....	1
II. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως βασικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης των μαθητών.....	3
III. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για τη Διδασκαλία της Ιστορίας.....	6
IV. Η ανάγκη συνεργασίας Σχολείου και Μουσείου για τη διδασκαλία της Ιστορίας με τη συνδρομή της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης.....	8
V. Το θέμα της παρούσας έρευνας και η χρησιμότητά της - ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	11
VI. Η δομή της παρούσας εργασίας.....	12

Κεφάλαιο 1ο

1.1. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση.....	15
1.1.1 Ορισμός και περιεχόμενο της έννοιας.....	15
1.1.2. Η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στα πλαίσια της Διδασκαλίας της Ιστορίας.....	18
1.1.3. Η Ενσυναίσθηση ως αναγνώριση της εκάστοτε οπτικής και ως ενδιαφέρον για το παρελθόν - Αξιολόγηση και καθορισμός των επιπέδων Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών.....	23
1.2. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση.....	29
1.2.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: ορισμός και θεωρητικό υπόβαθρο.....	29
1.2.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο Διδασκαλίας της Ιστορίας.....	31
1.2.3. Η Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των Τεχνικών της Δ.Τ.Ε.: σχεδιασμός και προϋποθέσεις.....	38
1.3. Μουσείο και σχολείο.....	41
1.3.1. Το Μουσείο από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.....	41
1.3.2. Μουσειακή εκπαίδευση: περιεχόμενο και στόχοι.....	44
1.3.3. Η συνδρομή του μουσείου στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	49

1.3.4. Μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	51
--	----

Κεφάλαιο 2ο

2.1. Μεθοδολογία Έρευνας.....	57
2.1.1. Σχεδιασμός ποσοτικής έρευνας.....	57
2.1.2. Η εγκυρότητα του κριτηρίου αξιολόγησης.....	58
2.1.3. Σχεδιασμός ποιοτικής έρευνας.....	59
2.1.4. Περιορισμοί ερευνητικής μεθόδου	60
2.2. Συλλογή και αξιολόγηση στοιχείων ποιοτικής έρευνας.....	61
2.2.1. Το Ημερολόγιο της Ερευνήτριας.....	61
2.2.2. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής συνέντευξης.....	67

Κεφάλαιο 3ο

3.1. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	68
3.1.1. Εισαγωγή	68
3.1.2. Αποτελέσματα έρευνας και προβληματισμός για περαιτέρω έρευνα.....	68
3.2. Στατιστική ανάλυση ποσοτικών δεδομένων και σχολιασμός.....	69

Κεφάλαιο 4ο

4.1. Τελικά συμπεράσματα - συζήτηση.....	89
4.1.1. Ένταξη συμπερασμάτων στο ευρύτερο πλαίσιο της έρευνας.....	89
4.1.2. Συμπεράσματα όσον αφορά τη σχέση Εκπαιδευτικού δράματος με την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης.....	89
4.1.3. Συμπεράσματα όσον αφορά τη Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος.....	91
4.1.4. Συμπεράσματα όσον αφορά τις μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και τη συνδρομή του μουσείου στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	92
4.1.5. Η συμβολή του Μουσείου στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης.....	93
4.2. Προβληματισμοί και προτάσεις.....	94
4.2.1. Προβληματισμοί σε σχέση με την εφαρμογή	94
4.2.2. Προτάσεις.....	95

Βιβλιογραφία.....	97
Παράρτημα	
Παράρτημα Α	102
Παράρτημα Β	169
Παράρτημα Γ.....	179
Παράρτημα Δ	180
Παράρτημα Ε.....	182

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ - ΕΙΚΟΝΩΝ/ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

A. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 - "Συνολική Βαθμολογία".....	69
Πίνακας 2 - Βαθμολογία στην κατηγορία "Γνωστικό Επίπεδο".....	69
Πίνακας 3 - Βαθμολογία στην κατηγορία "Ευναισθηματικό Επίπεδο".....	69
Πίνακας 4- t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - "Συνολική Βαθμολογία" και "Φύλο"	70
Πίνακας 5 - t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - "Βαθμολογία-Γνωστικό Επίπεδο" και "Φύλο".....	72
Πίνακας 6 - t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - "Βαθμολογία - Συναισθηματικό Επίπεδο" και "Φύλο".....	73
Πίνακας 7 - Περιγραφικοί Δείκτες Συνολικής Βαθμολογίας - Πειραματική Ομάδα και Ομάδες Ελέγχου.....	76
Πίνακας 8 - Έλεγχος Ισότητας των Διακυμάνσεων.....	76
Πίνακας 9 - Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης.....	76
Πίνακας 10 - Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης - Post Hoc.....	77
Πίνακας 11 - Περιγραφικοί Δείκτες Συνολικής Βαθμολογίας - Πειραματική Ομάδα και Ομάδες Ελέγχου.....	80
Πίνακας 12 - Έλεγχος Ισότητας των Διακυμάνσεων.....	80
Πίνακας 13 - Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης.....	81
Πίνακας 14 - Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης - Post Hoc.....	81
Πίνακας 15 - Περιγραφικοί Δείκτες Συνολικής Βαθμολογίας - Πειραματική Ομάδα και Ομάδες Ελέγχου.....	84
Πίνακας 16 - Έλεγχος Ισότητας των Διακυμάνσεων.....	84
Πίνακας 17 - Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης.....	84
Πίνακας 18 - Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης - Post Hoc.....	85

Πίνακας 19 - Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - Βαθμολογία στο "Συναισθηματικό Επίπεδο".....85

Πίνακας 20 - Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - Βαθμολογία στο "Συναισθηματικό Επίπεδο".....86

Πίνακας 21 - Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων - Βαθμολογία στο "Συναισθηματικό Επίπεδο".....86

B. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ-ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Εικόνα 1 - "Συνολική Βαθμολογία" και "Φύλο" 71

Εικόνα 2 - "Βαθμολογία-Γνωστικό Επίπεδο" και "Φύλο"..... 72

Εικόνα 3 - "Βαθμολογία - Συναισθηματικό Επίπεδο" και "Φύλο"..... 74

Εικόνα 4 - "Συνολική Βαθμολογία - Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου"..... 78

Εικόνα 5 - "Συνολική Βαθμολογία - Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου"..... 79

Εικόνα 6 - "Βαθμολογία στο Γνωστικό Επίπεδο - Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου"..... 81-82

Εικόνα 7 - "Βαθμολογία στο Γνωστικό Επίπεδο - Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου"..... 82

Εικόνα 8 - "Βαθμολογία στο Συναισθηματικό Επίπεδο - Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου"..... 87

Εικόνα 9 - "Βαθμολογία στο Συναισθηματικό Επίπεδο - Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου"..... 88

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα - ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα - έρευνα δράσης επιδιώκει να διερευνήσει τον ρόλο των μουσειοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στον χώρο του Μουσείου, στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας, προκειμένου να καλλιεργηθεί στους μαθητές υψηλό επίπεδο Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Οι μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, εκπαιδευτικό-φιλόλογο, στον χώρο του Αρχαιολογικού Μουσείου Ναυπλίου με τη συμμετοχή είκοσι μαθητών της Α' Λυκείου του 1ου ΓΕΛ Ναυπλίου και σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές και το περιεχόμενο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν έντεκα (11) μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις διάρκειας δύο διδακτικών ωρών η καθεμία, οι οποίες εστίαζαν, όσον αφορά το περιεχόμενο, στην περίοδο της Ύστερης Χαλκοκρατίας, (1600-1100 π.Χ.), και αφορούσαν τον Μυκηναϊκό πολιτισμό. Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, ακολούθησε η συλλογή από την ερευνήτρια των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, καθώς και η επεξεργασία τους. Συγκεκριμένα, για την ανάλυση της έννοιας της Ιστορικής Ενσυναίσθησης αξιοποιήθηκαν τα επίπεδα προσδιορισμού της, όπως διατυπώθηκαν από τους R. Ashby και P. Lee (1987)¹, και προκειμένου να αξιολογηθεί το επίπεδο κατάκτησης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών που παρακολούθησαν τις παρεμβάσεις, δόθηκαν "κριτήρια αξιολόγησης"² δομημένα με τρόπο ώστε να εξετάζεται η Ιστορική Ενσυναίσθηση "*ως αναγνώριση της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος*" και "*ως ενδιαφέρον*" βάσει της πρότασης για τον προσδιορισμό της έννοιας των K. C. Barton, L. S. Levstik³. Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας δράσης, η ομάδα των παιδιών

¹Ειρήνη Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σσ. 107-110.

²Βλέπε το Παράρτημα της παρούσας εργασίας Β, Γ, Δ: Η συγκεκριμένη μορφή και δομή του κριτηρίου αξιολόγησης βασίστηκε ακριβώς στην προσέγγιση των επιπέδων της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μέσω ερωτηματολογίων (test) που συντάχθηκαν και εφαρμόστηκαν στα πλαίσια έρευνας δράσης για τον προσδιορισμό των επιπέδων κατάκτησης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου, μέσω της αξιοποίησης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη Διδασκαλία της Ιστορίας, από την Αικ. Κωστή στο 3ο Γυμνάσιο Μεγάρων, στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής (Αικ. Κωστή, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο, 2016, σσ.186-187).

³K. C. Barton & L. S. Levstik, *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό*, μετ. Α. Θεοδωρακάκου, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008, σσ. 273-321.

που συμμετείχε στις μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μέσω ΔΤΕ, λειτούργησε ως "πειραματική ομάδα", ενώ δύο άλλα τμήματα της Α' Λυκείου, που διδάχθηκαν την αντίστοιχη ενότητα της Αρχαίας Ιστορίας μέσω των παραδοσιακών μεθόδων της διδασκαλίας της Ιστορίας, λειτούργησαν ως "ομάδες ελέγχου". Η επεξεργασία των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας και η σύγκριση της επίδοσης της "πειραματικής ομάδας" και των "ομάδων ελέγχου" στα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν την ουσία και την χρησιμότητα της παρέμβασης, αφού η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερη της αντίστοιχης επίδοσης των μαθητών που αποτελούσαν τις ομάδες ελέγχου. Είναι προφανές πως στο μέλλον θα απαιτηθεί συνέχεια της προσπάθειας με γενίκευση των πειραμάτων, ενίσχυση των πληθυσμών και των δειγμάτων έρευνας, πολλαπλασιασμό των επιμέρους ελέγχων και επιπλέον αυστηροποίηση των παραμέτρων της ανάλυσης, προκειμένου αφενός να ενισχυθεί η ουσία και η αξιοπιστία της παρέμβασης, και αφετέρου τα αποτελέσματά της να λειτουργήσουν σαν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πρόταση για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Δ.Τ.Ε. στα πλαίσια μουσειοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ιστορική Ενσυναίσθηση, επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης, Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω Εκπαιδευτικού Δράματος, μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος.

SUMMARY

This quantitative and qualitative action research seeks to investigate the role museum education interventions within Museums play in the context of history teaching in order to cultivate a high level of Historical Empathy in students. The museum-interventions made by the researcher, who is a Greek philology teacher, took place at the Archaeological Museum in Nafplio. Twenty students from the First Grade of the 1st Lyceum of Nafplion participated in the interventions which were designed according to the principles and content of Educational Drama. There were a total of eleven (11) museum education interventions lasting two hours each, which, in terms of content, focused on the period of the Late Bronze Age (1600-1100 BC), and concerned the Mycenaean civilization. On completion of the interventions, quantitative and qualitative research data was selected and processed by the researcher. Specifically, in order to analyse the concept of Historical Empathy, the determination levels as formulated by R. Ashby and P. Lee (1987) were exploited. Furthermore, to assess the extent to which participating students had conquered Historical Empathy, "benchmarks" were structured in such a way as to examine Historical Empathy "in recognition of the perspective of the people the past" and "as something which is of interest" taking as a starting point K.C .Barton and L.S. Levstik's proposal for determining the concept. To perform this action research, the group of children who participated in the museum-interventions through Educational Drama, functioned as an "experimental group", while another two classes at the first high school, who were taught the corresponding section of Ancient History through traditional methods of teaching History, served as "controls". The processing of the quantitative research data and the comparison of the performance of the "experimental group" and the "control groups" using the specific benchmarks, was undertaken using the SPSS statistical package. The findings showed the substance and usefulness of the interventions, given that the performance of the students in the experimental group was significantly better than the corresponding performance of students in the control groups. It is obvious that in the future attempts should be made to continue these efforts and that experiments should be generalized, samples and research population should be strengthened, individual tests should be multiplied and there should

be a further tightening of the analytic parameters, in order both to enhance the substance and credibility of the intervention, and so that the results serve as a comprehensive educational proposal for Secondary Education regarding the teaching of history through Educational Drama by way of museum education interventions.

KEYWORDS

Historical empathy, levels of historical empathy, Teaching History through Educational Drama, museum education through the Educational Drama.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

I. Η ιστορική εκπαίδευση και ο δημοκρατικός ανθρωπισμός

Οι στόχοι, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της διδασκαλίας της Ιστορίας αποτελούν θέματα που απασχολούν έντονα τις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς θεωρείται σήμερα δεδομένη η σχέση μεταξύ της ιστορικής γνώσης του ατόμου και του τρόπου με τον οποίο αυτό αντιλαμβάνεται τη θέση του στη σύγχρονή του πραγματικότητα. Θεωρείται, δηλαδή, δεδομένη η ανάγκη να καλλιεργηθεί η κριτική ιστορική σκέψη του σύγχρονου μαθητή, ώστε αφενός να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο και την αιτιώδη σχέση των ιστορικών γεγονότων, και αφετέρου να μπορεί να αντιλαμβάνεται τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να παίξει ο ίδιος στη διαμόρφωση της σύγχρονής του κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας. Πρόκειται για άποψη που εισήγαγε ο J. Dewey και σύμφωνα με την οποία *το σχολείο αποτελεί τον βασικό φορέα για την αλλαγή και την ελευθερία σε μια δημοκρατική κοινωνία, καθώς εάν οι εκπαιδευόμενοι κατανοήσουν το παρελθόν και το παρόν, θα αναπτύξουν κίνητρο για να μεταμορφώσουν προς το καλύτερο την κοινωνία*⁴. Οι θεωρητικοί της ιστορικής εκπαίδευσης επισημαίνουν την ανάγκη η ιστορική εκπαίδευση στα σχολεία να περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο στοιχεία:

- α) Ένα εύχρηστο πλαίσιο του παρελθόντος που θα επιτρέπει στους μαθητές να συνδέουν το παρελθόν με το δικό τους παρόν και μέλλον⁵, και
- β) ένα διανοητικό σύνολο εργαλείων για να χειρίζονται την Ιστορία ως επιστήμη που έχει νόημα και υπερβαίνει τις καθημερινές ιδέες.

Άλλωστε, με δεδομένο ότι *"η Ιστορία αποτελεί σημαντικό μέρος της δημοκρατικής πρακτικής, η ιστορική παιδεία θα πρέπει να είναι μέρος κάθε δημοκρατικής εκπαίδευσης"*⁶. Γιατί η δημοκρατία προϋποθέτει την ελευθερία

⁴ D. E., Ewing Jr., «Teaching History in the Public Schools: An "Old Story" Re-examined», *The Journal of General Education*, 37(1), 1985, σσ. 63-75 (σ. 63).

⁵ P., Lee, «Προσεγγίζοντας την Έννοια της Ιστορικής Παιδείας», στο Γ. Κόκκινος & Ει. Νάκου (Επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου Αιώνα*. Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006, σ. 65.

⁶ P., Lee, ό.π., σ. 66.

εκείνου που σκέπτεται διαφορετικά, δηλαδή που έχει τη δυνατότητα και την ικανότητα να ασκήσει κριτική⁷.

Μιλώντας για δημοκρατική εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση που προετοιμάζει τους μαθητές για την ενεργή κοινωνική και πολιτική στάση τους ως ενηλίκων, στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας. Εννοούμε, δηλαδή, ότι η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει στην λεγόμενη "συμμετοχική" δημοκρατία", η οποία με τη σειρά της υπηρετεί τον ευρύτερο στόχο ενός δημοκρατικού ανθρωπισμού⁸. Στα πλαίσια αυτού του στόχου που καλείται να υπηρετήσει η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση, αναπτύσσεται και ο όρος "δημοκρατική πολιτειότητα"⁹. Ο όρος *πολιτειότητα* δεν ταυτίζεται σε καμία περίπτωση με την καλλιέργεια και εμφύσηση του πατριωτικού αισθήματος, ούτε εξαντλείται στο να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός στόχος της γνώσης από την πλευρά των μαθητών του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι δημοκρατικοί θεσμοί. Άλλωστε, η γνώση αυτή δεν επαρκεί για να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή των αυριανών πολιτών στις δημοκρατικές κοινωνίες. Αντίθετα, ο όρος *πολιτειότητα* που αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, και έναν από τους βασικότερους στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης σήμερα, συνίσταται στο "να είναι πρόθυμοι οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί ενήλικες να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την πολιτεία και να συμμετέχουν σε όλες τις αποφάσεις που την αφορούν"¹⁰, είτε μέσω της ψήφου, είτε μέσω ομάδων πίεσης και συμμετοχής σε δημόσιες διαμαρτυρίες, είτε μέσω της συμμετοχής σε οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών. Πρόκειται μάλιστα για μια μορφή συμμετοχικής δημοκρατίας η οποία είναι πλουραλιστική, καθώς αναγνωρίζει ότι τα άτομα και οι ομάδες μπορούν να έχουν ριζικά διαφορετικές αξίες και οράματα για το μέλλον¹¹ και συνδέεται άμεσα με τον λεγόμενο "δημοκρατικό ανθρωπισμό" που προτείνει η Amy Gutmann, η διακεκριμένη θεωρητικός της διαβουλευτικής δημοκρατίας.

Προκειμένου η ιστορία να υπηρετήσει τους παραπάνω στόχους θα

⁷ Π. Χ., Γατσωτής, «Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 52, 1995, σ. 25.

⁸ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 49.

⁹ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 53.

¹⁰ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 55.

¹¹ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 59.

πρέπει να διέπεται από τρία κεντρικά στοιχεία της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης:¹²

α) Θα πρέπει να προάγει την έλλογη κρίση, δηλαδή να προκαλεί τους μαθητές να αξιολογήσουν διαφορετικές σκοπιές των ιστορικών γεγονότων, να κρίνουν τη σπουδαιότητά τους και να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

β) Θα πρέπει να προάγει μια ευρεία αντίληψη της ανθρωπότητας με την έννοια ότι οι μαθητές χρειάζεται να κατανοούν ότι η δική μας κοινωνία δεν αποτελεί ένα καθολικό πρότυπο, αλλά εντάσσεται σε ένα σύνολο κοινωνιών που σκέφτονται και δρουν διαφορετικά. Κατανοώντας οι μαθητές τη λογική των διαφορετικών τρόπων σκέψης και πράξης, παύουν να σχηματίζουν την εντύπωση ότι οι πολιτισμικές διαφορές οφείλονται σε έλλειψη νοημοσύνης και ενστερνίζονται την ανθρωπινή ποικιλομορφία, αντίληψη που αποτελεί προϋπόθεση για να οδηγηθούν στη συμμετοχική δημοκρατία.

γ) Θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διαβουλευτική διαδικασία για το συλλογικό αγαθό. Με δεδομένο, δηλαδή, ότι η κλασική και ρομαντική παράδοση έδωσαν έμφαση στην ατομική κρίση και όχι στον από κοινού στοχασμό, θεωρείται σήμερα από τους υποστηρικτές της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης απαραίτητο η εκπαίδευση να αποκτήσει κοινωνικό χαρακτήρα και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να στοχαστούν για το συλλογικό αγαθό και να διαβουλεύονται με τους άλλους ανθρώπους¹³. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να τους δίνεται η ευκαιρία να εξετάζουν το θέμα της δικαιοσύνης και να διατυπώνουν κρίσεις για τα ιστορικά γεγονότα, μελετώντας και τις προεκτάσεις τους στο παρόν.

II. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως βασικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης των μαθητών

Με βάση την παρουσίαση των στόχων της προσανατολισμένης προς τον στόχο του "δημοκρατικού ανθρωπισμού" ιστορικής εκπαίδευσης που προηγήθηκε, αναπτύσσεται ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Και αυτό γιατί η κατανόηση της

¹² K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σσ. 63-69.

¹³ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 67.

ιστορικής σκέψης των παιδιών έχει μεγάλη σημασία για την ιστορική εκπαίδευση, καθώς μπορεί να μας παράσχει μια ανεκτίμητη βάση για τη βελτίωση της παιδαγωγικής μεθόδου με την οποία διδάσκεται η Ιστορία στο σχολείο¹⁴. Οι ερευνητές που κινούνται στον χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι πρόκειται για μια σύνθετη διανοητική ενέργεια στα πλαίσια της οποίας εντοπίζονται ειδικά χαρακτηριστικά, τα οποία γίνονται αντιληπτά και αξιολογούνται διαφορετικά από κάθε θεωρία της ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης, σύμφωνα πάντα με τον θεωρητικό προσανατολισμό τους¹⁵.

Γενική παρατήρηση, ωστόσο, των εκπαιδευτικών που ειδικεύονται στην Ιστορία είναι ότι οι μαθητές της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας εκπαίδευσης σήμερα, κυρίως στις χώρες του Δυτικού κόσμου διαμορφώνουν την ιστορική τους σκέψη με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσηλώνονται στην ιδέα της τελεολογικής αντίληψης της ιστορικής εξέλιξης και του αναπόφευκτου χαρακτήρα της προόδου. Αυτή η στάση απέναντι στην ιστορία στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να αξιολογήσουν με ιστορικούς όρους την κατεύθυνση, το τίμημα και τις ασυμμετρίες της ιστορικής μεταβολής και των σύμφυτων με αυτήν μετασχηματισμών, όπως και τις αποκλίνουσες επιπτώσεις τους σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Προς την κατεύθυνση, αντίθετα, της ιστορικής σκέψης και συνείδησης μπορούν να συμβάλουν τόσο η δυνατότητα πολυπρισματικής θέασης των ιστορικών γεγονότων, όσο και η δυνατότητα υπέρβασης των συμβατικών αναγνώσεων της Ιστορίας, οι οποίες μέσα από τα εθνοκεντρικά αφηγήματα ομογενοποιούν τις αντιθέσεις και δίνουν έμφαση στην πολιτικοστρατιωτική ιστορία και στον ρόλο των ηγεσιών¹⁶.

Προκειμένου, λοιπόν, να προετοιμαστούν οι μαθητές μας για να αντιμετωπίσουν έναν αντιφατικό και αντικρουόμενο κόσμο και να αποκτήσουν ουσιαστικά εφόδια για την αντιμετώπιση πολύπλοκων καταστάσεων στο παρόν, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν στο μάθημα της Ιστορίας ένα βήμα διαλόγου, ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν την ικανότητα λογικής κατανόησης και να μπου ενσυναισθητικά στη θέση αυτών

¹⁴ Ει. Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*. Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σ. 17.

¹⁵ Ει. Νάκου, *ό.π.*, σ. 91.

¹⁶ Γ. Κόκκινου και Π. Γατσωτή, «Τρόποι Διδακτικής Διαχείρισης Επίμαχων και Τραυματικών Ιστορικών Γεγονότων στη Σχολική τάξη. Η Μεθοδολογική Πρόταση του James Percoco», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 104, 2008, σ. 49.

που υπέφεραν στο παρελθόν, να επιδείξουν νηφαλιότητα, ανεκτικότητα και σεβασμό απέναντι στον Άλλο στο παρόν και στο μέλλον¹⁷.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικές προτάσεις περιγράφουν την ικανότητα της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, που αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης, σύμφωνα με τις μοντέρνες αντιλήψεις της ιστορικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια επίσης σύνθετη έννοια που γίνεται αντιληπτή τόσο ως "διαδικασία", όσο και ως "επίτευγμα", τόσο ως "γνωστική", όσο και ως "συναισθηματική" ενσυναίσθηση¹⁸.

Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ανάλυση της ιστορικής σκέψης των παιδιών ως προς την Ιστορική Ενσυναίσθηση και παρά τις αντιπαραθέσεις¹⁹, την κριτική και τις εντάσεις που γεννά η έννοια στην επιστημονική κοινότητα, όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά από τον P. J. Lee, *"η ενσυναίσθηση ως επίτευγμα συνδέεται στενά με σημαντικές πλευρές της ιστορικής κατανόησης, γιατί αφορά στο να δεις μία πράξη ως αρμόζουσα με τους στόχους και τις προθέσεις αυτού που έπραξε και με τη δική του αντιμετώπιση της κατάστασης"*²⁰. Σύμφωνα, επίσης, με την Ει. Νάκου, η ανάλυση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των παιδιών είναι σημαντική για τη μελέτη της ιστορικής σκέψης τους, γιατί μπορεί να δείξει κατά πόσον αναπτύσσουν εμβιωματική κατανόηση του παρελθόντος, καθώς και αν συνειδητοποιούν ότι *«για να αναδομήσουμε το παρελθόν, πρέπει να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τους ανθρώπους του παρελθόντος μέσα στο δικό τους διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο»*²¹.

Προκειμένου να εξασφαλιστούν για τους μαθητές μας οι προϋποθέσεις της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, που αναλύθηκαν παραπάνω, και να προετοιμαστούν για τη συμμετοχή τους ως υπεύθυνοι πολίτες σε μια πλουραλιστική δημοκρατία, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια της Ιστορικής τους Ενσυναίσθησης στα πλαίσια της ιστορικής εκπαίδευσης, ώστε να καταφέρουν να υπερβούν τις δικές τους οπτικές, προκειμένου να σκεφτούν σοβαρά και τις οπτικές των άλλων, των οποίων συχνά η δράση, ο τρόπος

¹⁷ Γ. Κόκκινου και Π. Γατσωτή, ό.π., σ. 53.

¹⁸ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 105.

¹⁹ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 273.

²⁰ Lee, P., & Ashby, R., «Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding» in O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, Md., Rowman and Littlefield, 2001, σσ. 21-50, (σ. 23-24).

²¹ Ει. Νάκου, ό.π., σσ. 107- 108.

σκέψης, τα αισθήματα, φαντάζουν άγνωστα και παράξενα στα σύγχρονα μάτια.²²

Ολοκληρώνοντας την εισαγωγική αναφορά μας στην έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως βασικού χαρακτηριστικού της ιστορικής σκέψης των παιδιών, επισημαίνουμε την ανάγκη του να επαναπροσδιοριστούν το περιεχόμενο και οι στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας στη Β' βάρθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, έτσι ώστε η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των παιδιών να αποτελέσει προτεραιότητα και βασικό της στόχο.

III. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για τη Διδασκαλία της Ιστορίας

Αποτελεί κοινή διαπίστωση των εκπαιδευτικών της Β' βάρθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν Ιστορία, ότι οι παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές όσον αφορά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος έχουν αποτύχει να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να καλλιεργήσουν την ιστορική τους σκέψη. Δυστυχώς η σύγχρονη ιστορική παιδεία αδυνατεί να ευδοκιμήσει στα Γυμνάσια και τα Λύκεια της χώρας²³. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει τόσο από την εμπειρία της τάξης, όπου η στάση της πλειοψηφίας των παιδιών είναι συχνά αδιάφορη, ακόμη και απαξιωτική απέναντι στο μάθημα, όσο και από την εμπειρία της διόρθωσης των γραπτών δοκιμασιών με τη μορφή διαγωνισμάτων, που συχνά φέρνει αντιμέτωπο τον εκπαιδευτικό με μια απογοητευτική εικόνα, όσον αφορά το επίπεδο των ιστορικών γνώσεων των μαθητών του.

Και ενώ η αναλυτική περιγραφή των αιτίων στα οποία οφείλεται η παραπάνω δυσάρεστη διαπίστωση δεν αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, σίγουρα ένα από αυτά αποτελούν οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό σχολείο για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Έχει ήδη επισημανθεί η ανάγκη από τους ειδικούς στην ιστορική εκπαίδευση να εφαρμοστούν σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας που θα στοχεύουν στον

²² P. Seixas, «A modest Proposal for Change in Canadian History Education», *Teaching History*, 137, 2009, σσ. 26-30 (σ. 29).

²³ Π. Γατσωτής, «Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 52, Αθήνα, 1995, σ. 25.

εγκοινωνισμό των μαθητών και στη δημοκρατική τους συγκρότηση, μέσα από ριζοσπαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίες προϋποθέτουν τη μετάβαση από τον "δάσκαλο-αυθεντία" στον "δάσκαλο-εμπυχωτή" και τη μετατροπή της άκριτης παθητικότητας του μαθητή σε δημιουργική ενεργοποίησή του²⁴.

Ήδη, από τις αρχές του 20ου αιώνα στη Μεγάλη Βρετανία το Εκπαιδευτικό Δράμα χρησιμοποιείται ως υποβοηθητικό μέσο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και σταδιακά καθιερώνεται ως εκπαιδευτική πρακτική, καθώς αποδεικνύεται η χρησιμότητά του στην περίπτωση των μαθητών με ελλειμματικές μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και η αποτελεσματικότητά του ως μέσου εκδίπλωσης των νοητικών και σωματικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού²⁵. Οι παραπάνω επιστημονικές διαπιστώσεις όσον αφορά την αξία του εκπαιδευτικού δράματος ενισχύονται και από τις σύγχρονες παιδαγωγικές και γνωστικές θεωρίες, όπως διατυπώθηκαν από τον Piaget, τον Bruner, τον Dewey, την Montessori και άλλους παιδαγωγούς κατά τη δεκαετία του 1960, και σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής χρειάζεται να τοποθετηθεί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μέσω της αυτενέργειας να οδηγηθεί στην "ανακαλυπτική" μάθηση μέσα από την ανασύνθεση των εμπειριών του²⁶. Καθώς το εκπαιδευτικό δράμα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν οι αρχιτέκτονες του δικού τους δημιουργήματος²⁷, συμβάλλει καθοριστικά στο να καταστεί η μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και να επιτευχθεί ο στόχος της αυτοπαιδείας²⁸.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της διδακτικής της Ιστορίας, η δραματική πράξη θα μπορούσε να βρει την καλύτερη εφαρμογή της στην περίπτωση της Ιστορίας, καθώς ως επιστήμη ασχολείται και μελετά τις πράξεις των ανθρώπων, τις συμπεριφορές, τα κίνητρα και τις συνέπειες αυτών των πράξεων²⁹.

²⁴ Π. Γατσωτής, ό.π., σ.29.

²⁵ Α. Τσιάρας, *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήση, 2014, σσ. 22-25.

²⁶ Χ. Μακρής, «Το μάθημα της Ιστορίας στη Β/θμια Εκπαίδευση, Προβλήματα και Προβληματισμοί», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 47-48, 1994, σ. 41.

²⁷ Α. Τσιάρας, ό.π., σ. 26.

²⁸ Μ. Καβαλιέρου, «Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας», στο Γ. Κόκκινος & Ει., Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου Αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006, σ. 474.

²⁹ Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σ. 476.

Παράλληλα, μέσω της Δραματικής Τέχνης, αποδεδειγμένα κινητοποιείται το ενδιαφέρον και εξασφαλίζεται η συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού μαθητών, ακόμη και όσων χαρακτηρίζονται ως απαθείς και αδιάφοροι. Καλλιεργείται η ομαδικότητα και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, δημιουργείται κίνητρο για μάθηση, η οποία, επιπλέον προκαλεί ευχαρίστηση, και δίνεται η δυνατότητα για βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Παράλληλα, αναπτύσσονται η γλωσσική ικανότητα και η κοινωνική αλληλόδραση των μαθητών³⁰, ενώ μέσω των τεχνικών της δραματοποίησης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν το ιστορικό θέμα μέσα από διαφορετικές οπτικές, να δοκιμάσουν ρόλους και να αντιμετωπίσουν βιωματικά και ενσυναισθητικά τα ιστορικά διλήμματα³¹. Στην ουσία πρόκειται για μια διδακτική πρακτική μέσω της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο για την ίδια τη μορφή της τέχνης του θεάτρου, αλλά και μέσω αυτής της τέχνης.³²

IV. Η ανάγκη συνεργασίας Σχολείου και Μουσείου για τη διδασκαλία της Ιστορίας με τη συνδρομή της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης

Ζώντας σε μια εποχή όπου κυριαρχεί η εικονική πραγματικότητα και τα όρια μεταξύ της απτής πραγματικότητας και του αφηρημένου γίνονται όλο και πιο ρευστά, η βιωματική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού αποκτά μια νέα διάσταση και μια ιδιαίτερη σημασία. Ειδικά σε ό,τι αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης συνειδητοποιούμε καθημερινά ως εκπαιδευτικοί ότι οι μαθητές μας απομακρύνονται όλο και περισσότερο από την εμπειρία της πραγματικότητας μέσω των αισθήσεων και ότι γνωρίζουν τον κόσμο κυρίως μέσω της ψηφιακής πραγματικότητας του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών³³. Ο παραπάνω προβληματισμός δεν μπορεί παρά να μας δείξει τον δρόμο για μια πιο ενεργή συνεργασία των μουσείων με τον χώρο της εκπαίδευσης, αφού, κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα μουσεία προσφέρουν την αποκλειστική δυνατότητα της βιωματικής προσέγγισης του υλικού πολιτισμού, και έτσι, αποκτούν μια διευρυμένη εκπαιδευτική αποστολή. Στον χώρο του μουσείου τα παιδιά

³⁰ Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 474-476.

³¹ Γ. Κόκκινου και Π. Γατσωτή, ό.π., σσ. 56-57.

³² Α. Τσιάρας, ό.π., σ. 21.

³³ Ν. Νικονάνου, *Μουσειοπαιδαγωγική, από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη, 2013, σσ. 79-80.

καλούνται να αναγνώσουν και να ερμηνεύσουν κριτικά τον υλικό πολιτισμό, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά απέναντι στον εικονικό χαρακτήρα της πραγματικότητας που προωθείται μέσω της τεχνολογίας³⁴.

Αναμφισβήτητα ο εκπαιδευτικός ρόλος³⁵ των μουσείων σήμερα εμφανίζεται διευρυμένος, καθώς παλαιότερα τα μουσεία αφορούσαν μόνο ένα πεπαιδευμένο κοινό, δηλαδή μία πνευματική -αναπόφευκτα και κοινωνική- ελίτ, και ήταν αποκομμένα από το ευρύ κοινό. Σήμερα τα μουσεία απευθύνονται σε όλους, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ευρύτερη εκπαιδευτική τους αποστολή, τα καθιστά επιπλέον χώρους κατάλληλους για εκπαιδευτική έρευνα³⁶.

Ειδικότερα τα αρχαιολογικά μουσεία στις μέρες μας μπορούν να παίξουν έναν διαφωτιστικό ρόλο για το κοινό και να εμπνεύσουν πολλές πτυχές του πολιτισμού μας, γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς την κρίση που διέρχονται οι ανθρωπιστικές σπουδές στην εποχή μας³⁷. Άλλωστε, στα σύγχρονα μουσεία ο επισκέπτης βιώνει την πιο βαθιά και καθοριστική για τον ίδιο εμπειρία, όταν νιώθει ότι συμμετέχει στο ξεδίπλωμα, και την αποκάλυψη των κρυφών μηνυμάτων των εκθεμάτων. Όταν, δηλαδή, νιώθει ότι παίρνει μέρος στο έργο της ερμηνείας που λαμβάνει χώρα γύρω του. Άλλωστε, τα μουσεία προορίζονται πρώτα απ' όλα για τους ανθρώπους και είναι δημόσιοι χώροι, όπου οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν την κατανόησή τους για τις έννοιες των εκθεμάτων ή των έργων τέχνης μέσα από τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις φωνές τους³⁸.

Σύμφωνα με αυτήν την εναλλακτική προσέγγιση του ρόλου του μουσείου, το μουσείο δεν αποτελεί πια απλώς έναν φυσικό χώρο, αλλά μάλλον, έναν μεταφορικό χώρο στον οποίο η ανθρώπινη κοινωνία είναι ελεύθερη να

³⁴ Ει., Νάκου, «Διδακτική της Ιστορίας, Υλικός Πολιτισμός και Μουσεία», στο Γ., Κόκκινος & Ει., Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου Αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006, σ. 289.

³⁵ Μ., Μούλιου, «Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, ρόλοι, αξίες, πρακτικές», στο Γ., Μπίκος, και Α., Κανιάρη, (επιμ.), *Μουσειολογία. Πολιτιστική διαχείριση και εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη, 2014, σ. 20.

³⁶ K. Crowley, P. Pierroux & K. Knutson, «Informal Learning in Museums», in R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014, σσ. 461-478.

³⁷ R. B. Halbertsma, «The Purest Examples from Antiquity - Old Museums in a Modern World», *European Review*, 13(4), 2005, σσ. 649-659.

³⁸ R. Burnham, Kai-Kee Elliott, «Museum Education and the Project of Interpretation in the Twenty-First Century», *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 2007, σσ. 11-13.

εξερευνήσει και να επανασυνδεθεί με την Τέχνη και την Ιστορία, σαν να αποτελούν αυτές κομμάτια της καθημερινότητάς της. Αναδεικνύεται, έτσι, και ο ρόλος της κοινότητας, αφού το μουσείο γίνεται αντιληπτό ως χώρος στον οποίο η μάθηση προκύπτει μέσα από τις σχέσεις της ίδιας της κοινότητας και η αποστολή του εστιάζεται στο να ενδυναμώσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαμορφώσουν δεσμούς τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα εκθέματα, την Τέχνη και την Ιστορία, οι οποίοι θα προκύψουν μέσα από τον διάλογο και τη συζήτηση³⁹.

Στα πλαίσια, επίσης, των νέων τάσεων που εμφανίζονται σε σχέση με τη διδακτική της Ιστορίας έχει υποστηριχθεί "η παιδευτική σημασία των μουσείων ως χώρων που μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης, σκέψης και δεξιοτήτων για ιστορική ερμηνεία, κυρίως με βάση α) την πρόσβαση που παρέχουν σε αυθεντικά υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, και β) τη δυνατότητα που παρέχουν για *ανάγνωση* και των μουσειακών χώρων ως *υλικών χωρικών αφηγήσεων*, επιδιώκοντας ερμηνευτική υπέρβαση της αφήγησης που κάθε μουσείο υπονοεί"⁴⁰.

Ολοκληρώνοντας την εισαγωγική μας αναφορά στην ανάγκη σύνδεσης σχολείου και μουσείου με τη βοήθεια της μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης, και καθώς στόχος μας είναι να εντάξουμε την παρούσα ερευνητική πρόταση σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική οπτική που να υπηρετεί τις αρχές του *δημοκρατικού ανθρωπισμού* και της *πολιτειότητας*, που αναλύθηκαν προηγουμένως, επισημαίνουμε μια ακόμη διάσταση της μουσειακής εκπαίδευσης: σήμερα το μουσείο μετατρέπεται από ναός, σε forum ζωντανών διαβουλεύσεων και αλληλεπιδράσεων, μετατρέπεται, δηλαδή, σε έναν ζωντανό οργανισμό που μεταμορφώνει το "ευρύ κοινό" σε "ενεργό επισκέπτη", συμμετοχο της μουσειολογικής πράξης, καλώντας τον να κατανοήσει ο ίδιος την πληροφορία και στη συνέχεια να την αξιολογήσει. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο "ενεργός επισκέπτης" αποκτά τα απαραίτητα εφόδια για να μετατραπεί αργότερα σε

³⁹ C. S. Jeffers, «Museum as Process», *The Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 2003, σσ. 107-119.

⁴⁰ Ει. Νάκου, «Διδακτική της Ιστορίας, Υλικός Πολιτισμός και Μουσεία», στο Γ., Κόκκινος & Ει., Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006, σ. 293· Γ. Κακούρου-Χρόνη, *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές Πόρτες στη Γνώση*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, 2006, σ. 13.

"ενεργό πολίτη"⁴¹ που θα μπορεί να συνδιαλέγεται με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον⁴².

V. Το θέμα της παρούσας έρευνας και η χρησιμότητά της - ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η αδρομερής εισαγωγική προσέγγιση που προηγήθηκε σχετικά με τα θέματα και τις έννοιες α) της ιστορικής σκέψης και της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, ως βασικού χαρακτηριστικού της, β) της Δ.Τ.Ε. ως διδακτικής πρακτικής που μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της Ιστορίας και γ) των δυνατοτήτων που παρέχει η μουσειοπαιδαγωγική επιστήμη για τη σύνδεση του μουσείου με το σχολείο, όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας, μας οδήγησε σε έναν γόνιμο προβληματισμό, και στη διατύπωση του παρακάτω ερευνητικού ερωτήματος⁴³ :

"Μπορεί η διδασκαλία της Ιστορίας μέσω Δ.Τ.Ε σε συνδυασμό με τη μουσειακή αγωγή, να συμβάλουν ώστε να επιτευχθεί η κατάκτηση υψηλού επιπέδου της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών;"

Το παραπάνω ερώτημα πήρε τη μορφή της έρευνας δράσης⁴⁴, με τον τίτλο που προτάσσεται στην παρούσα εργασία και η οποία υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια, εκπαιδευτικό - φιλόλογο, στο σχολείο όπου υπηρετεί, κατά το σχολικό έτος 2015-16, με ένα τμήμα μαθητών της Α' Λυκείου. Οι μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις της ερευνήτριας πραγματοποιήθηκαν στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ναυπλίου με την αξιοποίηση Τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Η παρούσα έρευνα, που στηρίζεται σε συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, μπορεί να συμβάλει με τα πορίσματά της στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας η οποία αφορά στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στα πλαίσια της Διδακτικής της Ιστορίας, μέσω Δραματικών Τεχνικών, οι οποίες σχεδιάζονται και εφαρμόζονται μέσω μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων αποκλειστικά μέσα στον χώρο του μουσείου. Η ερευνητική αυτή πρόταση στοχεύει να καταδείξει πόσο θετική είναι η συμβολή τόσο της Δ.Τ.Ε., όσο και

⁴¹Σ. Γ., Τζιαφέρη, *Το Σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Θεσσαλονίκη, εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 2005, σ. 35.

⁴² Μ., Μούλιου, ό.π., σ. 30.

⁴³ Ι. Παρασκευόπουλου, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας Ι*, Αθήνα, 1993, σσ. 89-90.

⁴⁴ Ι. Παρασκευόπουλου, ό.π., σσ. 26-27.

των μουσειοπαιδαγωγικών εφαρμογών για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών του Λυκείου.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπως θα αποδειχθεί και στην βιβλιογραφική επισκόπηση, καλύπτει το θέμα της αξιοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος για τη διδασκαλία της Ιστορίας, ενώ, αντίθετα, οι έρευνες που συσχετίζουν τη την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μέσω της αξιοποίησης της Δραματικής Τέχνης είναι περιορισμένες στην Ελλάδα⁴⁵. Αντίστοιχα, ενώ η μέχρι τώρα βιβλιογραφία μελετά τη χρήση Δραματικών Τεχνικών στην εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, δεν συσχετίζει τη χρησιμότητά τους, στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας, με στόχο την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των παιδιών.

Παράλληλα, το σύνολο των αναλυτικά σχεδιασμένων μουσειοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων⁴⁶, που εφαρμόστηκαν στην πράξη, συνδυασμένων με τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας, που παρατίθενται στο "Παράρτημα" της παρούσας εργασίας, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα ιδιαίτερα βοηθητικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό που θέλει να εφαρμόσει νέες διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία της Ιστορίας, ιδιαίτερα, αν δίνεται η δυνατότητα αυτές να εφαρμοστούν στον χώρο του Μουσείου. Επιπλέον, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική πρόταση για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα.

VI. Η δομή της παρούσας εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη : α) το Θεωρητικό και β) το Ερευνητικό. Στο Α' μέρος (Θεωρητικό) επιχειρείται μία βιβλιογραφική επισκόπηση σε σχέση με τις έννοιες που περιλαμβάνονται στο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα η εργασία δομείται ως εξής:

Α' Μέρος : Θεωρητικό πλαίσιο

⁴⁵ Με εξαίρεση την πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Αικ. Κωστή, η οποία μελέτησε τη συνδρομή της Δραματικής Τέχνης στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, με στόχο την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών, στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής (Αικ. Κωστή, *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο, 2016).

⁴⁶ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, σ. 101.

Στο 1ο Κεφάλαιο μελετάται η έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως προς το περιεχόμενό της, ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί στα πλαίσια της Διδασκαλίας της Ιστορίας και ως προς τα επίπεδα κατάκτησής της με βάση τις σύγχρονες θεωρίες. Στη συνέχεια, αναλύεται το περιεχόμενο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς και οι δυνατότητες και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της γι' αυτόν τον σκοπό. Τέλος, προκειμένου να μελετηθεί η σχέση Μουσείου - Σχολείου, γίνεται αναφορά στην έννοια του Μουσείου, στο περιεχόμενο και τους στόχους της μουσειακής εκπαίδευσης, στη συνδρομή του Μουσείου στη διδασκαλία της Ιστορίας και στις μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές που αξιοποιούν Δραματικές Τεχνικές.

Β' Μέρος : Έρευνα

Στο 2ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε (ποσοτικής και ποιοτικής) και γίνεται αναφορά στα μέσα και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Στο 3ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Στο 4ο Κεφάλαιο παρατίθενται τα *Συμπεράσματα* της έρευνας και οι Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ακολουθούν η *Βιβλιογραφία* της επιστημονικής τεκμηρίωσης της μελέτης που προηγήθηκε και το *Παράρτημα*, το οποίο περιλαμβάνει τα σχέδια των μουσειοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας, το κριτήριο αξιολόγησης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και τα επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης βάσει των οποίων οργανώθηκε η κλίμακα αξιολόγησης. Στο *Παράρτημα*, τέλος, παρατίθεται το περιεχόμενο από την Ερευνητική συνέντευξη, ένα από τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας που αξιοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

Α' Μέρος
Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1ο

1.1. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση

1.1.1 Ορισμός και περιεχόμενο της έννοιας

Ο όρος *Ενσυναίσθηση* πηγάζει από τον επιστημονικό χώρο της Ψυχολογίας και αναφέρεται για πρώτη φορά το 1897, όταν ο Γερμανός Theodore Lipps χρησιμοποιεί τον όρο "Einfuhlung" προκειμένου να αποδώσει την κατάσταση κατά την οποία το άτομο χάνει την αυτο-αίσθησή του, όταν παρατηρώντας έναν πίνακα ζωγραφικής ή ένα άλλο αντικείμενο τέχνης, αυτό προσελκύει την προσοχή του⁴⁷. Το 1903 ο ψυχολόγος Edward B. Titchener από το Πανεπιστήμιο Cornell μεταφράζει για πρώτη φορά τον όρο *Einfühlung* ως "empathy"⁴⁸. Στην ψυχανάλυση η έννοια συνδέθηκε με τους μηχανισμούς της "προβολής" του Freud. Στον ελληνικό χώρο ο Ε.Π. Παπανούτσος αποδίδει τον αγγλικό όρο "empathy" ως "ενσυναίσθηση", αντιδιαστέλλοντάς τον από την "εμπάθεια", που έχει τελείως διαφορετική σημασία⁴⁹.

Και ενώ η ενσυναίσθηση ορίζεται από την επιστήμη της Ψυχολογίας ως η έντονη βίωση της συναισθηματικής κατάστασης του Άλλου, συχνά επικρίνονται οι ψυχολόγοι που τονίζουν τις συναισθηματικές πτυχές της ενσυναίσθησης, υποτιμώντας τις γνωστικές, με την έννοια ότι στα πλαίσια της ενσυναισθητικής διαδικασίας βιώνουμε τα συναισθήματα, αλλά και τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τις αντιλήψεις του άλλου ατόμου, οι οποίες μπορούν να συνδεθούν περαιτέρω και με τις δικές μας εμπειρίες. Σήμερα, η "ενσυναίσθηση" γίνεται αντιληπτή ως η ικανότητα του ατόμου να μπει συνειδητά ή υποσυνείδητα στη θέση του Άλλου, ενώ κάθε φορά που η ανάπτυξή της είναι σκόπιμη- όπως στην περίπτωση της Ιστορίας- συνδέεται με την κατανόηση, καθώς γίνεται προσπάθεια να αντιληφθούμε κάθε φορά τους στόχους και τις προθέσεις των ιστορικών

⁴⁷ J. Cairns, «Some Reflections on Empathy in History», *Teaching History*, 55, 1989, σσ. 13-18.

⁴⁸ J. Cairns, ό.π., σ. 13· Χ. Σ. Κουργιαντάκη, «Διδασκαλία της Ιστορίας και Ιστορική Ενσυναίσθηση - Λογική Κατανόηση», στο Γ., Κόκκινος & Ει., Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου Αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006, σσ. 449-469· Αικ. Κωστή, ό.π., σ. 11.

⁴⁹ Χ. Σ. Κουργιαντάκη, ό.π., σσ. 449-469· Αικ. Κωστή, ό.π., σ. 11.

προσωπικότητων, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ενήργησαν, καθώς και τα αίτια αυτών των ενεργειών⁵⁰.

Ο P.J. Lee διακρίνει τέσσερις διαστάσεις της Ιστορικής Ενσυναίσθησης: την Ενσυναίσθηση ως δύναμη, ως επίτευγμα, ως διαδικασία και ως διάθεση ή τάση. Ως δύναμη, η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να διακρίνει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Ως επίτευγμα, είναι κοντά στην Ιστορική Ενσυναίσθηση, δεδομένου ότι συνίσταται στο να γνωρίζει ο "ενσυναισθανόμενος" τι πίστευε κάποιος στον παρελθόν ή να εκτιμά τι αισθάνθηκε ή τι προσπάθησε να επιτύχει. Η ενσυναίσθηση, ως μια διαδικασία, σχετίζεται με το να ανακαλύψουμε τι πίστευε κάποιος βάσει των αποδεικτικών στοιχείων. Τέλος, η ενσυναίσθηση ως διάθεση, είναι η ικανότητα ή η βούληση να ληφθούν υπόψη άλλες απόψεις⁵¹.

Σύμφωνα με τον J. Cairns⁵², η φαντασία είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η Ιστορική Ενσυναίσθηση, αλλά η ενσυναίσθηση δεν περιορίζεται στη φαντασία, καθώς είναι πιο σύνθετη έννοια. Συγκεκριμένα, η ενσυναισθητική ικανότητα προϋποθέτει τη δυνατότητα κατανόησης των προοπτικών και των κινήτρων των ενεργειών των ιστορικών προσώπων, με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να γίνουν αυτές αντιληπτές ως λογικές με βάση τα σημερινά δεδομένα. Τα χαρακτηριστικά της Ιστορικής Ενσυναίσθησης που διακρίνει ο J.Cairns είναι : α) η προσπάθεια και τα μέσα με τα οποία ο ιστορικός προσπαθεί να εισχωρήσει στη σκέψη των ανθρώπων του παρελθόντος, προκειμένου να κατανοήσει τα ιστορικά γεγονότα, β) η διαμέσου των στοιχείων προσπάθεια να γνωρίσουμε τι πίστευε, τι αισθανόταν και τι προσπαθούσε να πετύχει ο άνθρωπος του παρελθόντος και γ) η σύνδεση αυτών των πεποιθήσεων, συναισθημάτων και ενεργειών με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έζησε ο άνθρωπος του παρελθόντος.

Η V. Little⁵³ συνδέει την ικανότητα της Ιστορικής Ενσυναίσθησης με την Φαντασία, καθώς θεωρεί ότι ο ιστορικός αξιοποιεί την ενσυναίσθηση, μια ικανότητα που διέπεται από τη φαντασία, προκειμένου να αναδομήσει μια αίσθηση του παρελθόντος. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, οφείλει να λάβει

⁵⁰ J. Cairns ό.π., σ. 13.

⁵¹ P. J. Lee, «History Teaching and Philosophy of History», *History and Theory*, 22(4), 1983, σσ. 19-49, (σσ. 35-36): J. Cairns ό.π., σ. 13.

⁵² J.Cairns,ό.π., σσ. 13-18.

⁵³ V. Little, «What is Historical Imagination?», *Teaching History*, 36, 1983, σσ. 27-32.

υπόψη του τόσο συναισθήματα όσο και σκέψεις, καθώς η ανθρώπινη δραστηριότητα κινητοποιείται και από τα δύο. Ωστόσο, συνήθως οι ιστορικοί δεν χρησιμοποιούν την ενσυναίσθηση, ως συναισθηματική διαδικασία, αφού σπάνια μπορούν να "φορέσουν τα παπούτσια του άλλου". Στην ουσία, δεν σκέφτονται με βάση τις σκέψεις του παρελθόντος, ούτε αισθάνονται με βάση τα συναισθήματα των ανθρώπων του παρελθόντος, αλλά αναδομούν το παρελθόν μέσω της φαντασίας τους. Η ενσυναίσθηση αποτελεί για τον ιστορικό, σύμφωνα πάντα με την V. Little, έναν "ευρετικό μηχανισμό", ένα "εργαλείο" δηλαδή, το οποίο εγκαταλείπει, όταν ολοκληρώσει την εργασία του.

Σύμφωνα με την Ann Low-Beer⁵⁴, η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως έννοια εντάσσεται περισσότερο στο συναισθηματικό, παρά στο λογικό-γνωστικό πεδίο της γνώσης. Ωστόσο, η ερευνήτρια επισημαίνει το κενό που παρατηρείται στην έρευνα όσον αφορά την καλλιέργεια συναισθηματικών ικανοτήτων κατά τη διαδικασία της μάθησης και την ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω η δυνατότητα καλλιέργειας αυτής της ικανότητας στον χώρο της εκπαίδευσης.

Όπως προαναφέρθηκε, η Ιστορική Ενσυναίσθηση αποτελεί, σύμφωνα με τους ερευνητές που ασχολούνται με την ιστορική εκπαίδευση, συστατικό στοιχείο της Ιστορικής σκέψης και συνδέεται στενά με την κατανόηση⁵⁵. *Δηλαδή, ο ιστορικός οφείλει να επιχειρήσει να κατανοήσει τη διαφορετική σκέψη των ανθρώπων του παρελθόντος μέσα στο συγκεκριμένο και διαφορετικό ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, γιατί διαφορετικά, η επανίδρυση του παρελθόντος που επιχειρεί δεν θα είναι ιστορική. Επομένως, η σκέψη του ιστορικού καταξιώνεται ως ιστορική, αν είναι κριτική, αλλά, παράλληλα, και εμπλουτισμένη με ενόραση, φαντασία και ενσυναίσθηση ή εμπίωση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον P.J. Lee, "η ενσυναίσθηση είναι μέρος και αναγκαίος όρος της ιστορικής κατανόησης, και [...] η φαντασία ως υποθετική είναι κρίσιμη για αυτήν την ίδια την κατανόηση".⁵⁶ Επιπλέον, η ενσυναίσθηση έχει κεντρικό και δομικό ρόλο στην Ιστορία, καθώς χωρίς αυτήν (εάν αυτή δεν επιτευχθεί) η Ιστορία δεν μπορεί να ξεκινήσει.⁵⁷*

⁵⁴ A. Low-Beer, «Empathy and History», *Teaching History*, 55 1989, σσ. 8-12.

⁵⁵ Ει. Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σσ. 30-32.

⁵⁶ P. J. Lee, ό.π., σ. 36 · Ει. Νάκου, ό.π., σ. 32.

⁵⁷ P. J. Lee, ό.π., σ. 40.

Σύμφωνα με τον Χ. Κουργιαντάκη⁵⁸, η Ιστορική Ενσυναίσθηση ορίζεται ως η κατάδυση του ερευνητή στο αντικείμενο της έρευνάς του⁵⁹. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές γίνεται αντιληπτή ως η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών του άλλου, η προσπάθεια κατανόησης της ιδιαιτερότητας του διαφορετικού και της ετερότητας γενικά, μέσω της διαδικασίας αναβίωσης των καταστάσεων που έζησε ο άλλος, καθώς και η ικανότητα δειξοδυσσης στη νοοτροπία των άλλων ανθρώπων και βασίζεται στην, διαμέσου της γνώσης και της ιστορικής φαντασίας, ερμηνεία των καταστάσεων, στο παρόν ή στο παρελθόν, και στην παράλληλη ικανότητα να αποφεύγονται ο αναχρονισμός και η ταύτιση με τα πρόσωπα και τις καταστάσεις.⁶⁰

1.1.2. Η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στα πλαίσια της Διδασκαλίας της Ιστορίας

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες καταγράφονται αρκετές διδακτικές προτάσεις σχετικά με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο σχολείο, στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας, κυρίως στην Βρετανία⁶¹.

Ο J. Cairns⁶² σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το τμήμα Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge, μελετά τη δυνατότητα της καλλιέργειας της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας σε εφήβους. Ο ίδιος επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι είναι πιο εύκολο να περιγράψει κανείς την παραπάνω διαδικασία παρά να την εφαρμόσει, ωστόσο, υποστηρίζει ότι η καλλιέργεια ή όχι της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στο σχολείο εξαρτάται αποκλειστικά από τον τρόπο διδασκαλίας. Η θέση του ενισχύεται από τα στοιχεία της έρευνας των Denis Shemilt και Martin Booth, σύμφωνα με την οποία επιβεβαιώθηκε η ικανότητα εφήβων μαθητών, ηλικίας 14-16 ετών, να αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες στην Ιστορία, παράλληλα με την ικανότητά τους να σκέφτονται τυπικά και συγκεκριμένα. Έτσι κατά την ηλικία αυτή μπορεί να επιδιωχθεί από τους μαθητές, μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας, ένα υψηλότερο επίπεδο ιστορικής ενσυναίσθησης. Για τον σκοπό αυτό προτείνει τη

⁵⁸ Χ. Σ. Κουργιαντάκη, ό.π., σσ. 449-469.

⁵⁹ Χ. Σ. Κουργιαντάκη, ό.π., σ. 449.

⁶⁰ Χ. Σ. Κουργιαντάκη, ό.π., σ. 450.

⁶¹ Χ. Σ. Κουργιαντάκη, ό.π., σ. 452.

⁶² J. Cairns, ό.π., σσ. 15-17.

διαμόρφωση από τον δάσκαλο συνεργατικού και όχι ανταγωνιστικού κλίματος στην τάξη, στα πλαίσια του οποίου μπορούν να διατυπωθούν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις προς τους μαθητές, προκειμένου να συνδυάσουν τις εμπειρίες τους με τις ιστορικές καταστάσεις. Ο δάσκαλος κατά τη διαδικασία αυτή μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές διατηρώντας καθοδηγητικό ρόλο και αξιοποιώντας το απαραίτητο υλικό (ιστορικά στοιχεία, φωτογραφίες, πηγές κλπ), προκειμένου να παρουσιάσει μια ιστορική συνθήκη. Χρειάζεται, επίσης, να διατυπώνονται οι προτάσεις, οι γνώμες και οι διαφορετικές οπτικές των μαθητών και τα συμπεράσματα από τη συζήτηση αυτή στη συνέχεια να συζητούνται.

Άλλες δραστηριότητες που προτείνονται από τον ερευνητή ως μέσα για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης είναι η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος, της τηλεόρασης και της καθημερινής εμπειρίας, τα οποία, όμως, θα πρέπει να εφαρμόζονται με ξεχωριστό τρόπο στην Ιστορία. Όσον αφορά την αξιολόγηση της διαδικασίας, αυτή, παρότι χαρακτηρίζεται δύσκολη, μπορεί να γίνει με παιχνίδια ρόλων, παραγωγή λόγου, προσομοιώσεις και συζητήσεις. Επισημαίνεται, βέβαια, η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα πάνω στο θέμα αυτό.

Ο Ο. L. Davis⁶³ ζήτησε σε μαθητές αμερικανικού Γυμνασίου, ηλικίας δεκατριών-δεκατεσσάρων ετών να ανταποκριθούν σε άσκηση του βιβλίου σύμφωνα με την οποία καλούνταν να γράψουν σε επιστολή τις εντυπώσεις τους (σκέψεις και συναισθήματα) σαν να συμμετείχαν οι ίδιοι στην περιπετειώδη και μεγάλη σε χρονική διάρκεια μετακίνηση της οικογένειάς τους μέσω του ποταμού του Οχάιο από το Πίτσμπουργκ των Η.Π.Α προς το νότιο Ιλλινόις. Καθώς παρατήρησε ότι οι μαθητές του δεν ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στην άσκηση, προβληματίστηκε πάνω στον όρο «empathy», δηλαδή αυτό που θα αποδίδαμε ως δυνατότητα ενσυναίσθησης. Με βάση την εκπαιδευτική του εμπειρία, ο ίδιος επέλεξε τον όρο «empathy» για να αποδώσει την ικανότητα του μαθητή να μπορεί να σκέφτεται ως άτομο σε συνδυασμό με όσα μελετά και μαθαίνει στην Ιστορία. Μάλιστα ο προβληματισμός του εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας προσπάθειας αναμόρφωσης της διδασκαλίας της

⁶³Ο. L. Davis Jr., «In Pursuit of Historical Empathy», in , O. L. Davis., E. A., Yeager & S. J. Foster (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield, 2001, σσ. 1-12, (σ. 2-3).

Ιστορίας. Ο O.L. Davis⁶⁴, επίσης, επισημαίνει ότι συχνά ο όρος Ιστορική Ενσυναίσθηση χρησιμοποιείται λανθασμένα για να αποτυπώσει ένα συναίσθημα συμπάθειας ή εκτίμησης προς ένα συγκεκριμένο (ιστορικό) πρόσωπο, μια κατάσταση ή ένα γεγονός. Σύμφωνα με τον ερευνητή, ο όρος ενσυναίσθηση χαρακτηρίζει την ιστορική σκέψη που δίνει προτεραιότητα στην σε βάθος κατανόηση ενός ιστορικού πλαισίου. Κατά κύριο λόγο αποτελεί έλλογη λειτουργία που, όμως, μπορεί να αποτελείται και από συναισθηματικές διαστάσεις. Γεννιέται και αναπτύσσεται από την ενεργητική σκέψη σε σχέση με συγκεκριμένα άτομα, γεγονότα και καταστάσεις μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο καθώς και από την προσπάθεια να ερμηνευθούν αυτά λογικά, τη στιγμή που κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει με ακρίβεια την αλήθεια.

Η Cunnigham⁶⁵ σε μια προσπάθειά της στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί η «ιστορική ενσυναίσθηση» στο σχολείο μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας, προχώρησε σε μια ποιοτικού χαρακτήρα έρευνα "μελέτης περίπτωσης" και μελέτησε τον τρόπο διδασκαλίας τεσσάρων δασκάλων εξειδικευμένων με μεταπτυχιακές σπουδές στην ιστορία, οι δύο από τους οποίους είχαν διδακτική εμπειρία τουλάχιστον δέκα χρόνων, ενώ οι άλλοι δύο είχαν διδακτική εμπειρία τριών έως πέντε χρόνων. Οι μέθοδοι που χρησιμοποίησε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς με ανοικτές ερωτήσεις του τύπου «με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συμβάλατε στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης;» αλλά και με ερωτηματολόγια πολλαπλών επιλογών, όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν κάποια από τις απαντήσεις), η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος και η μελέτη του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

Μια ακόμη έρευνα της V. Little⁶⁶ μελετά την επίδραση του δράματος στην ενίσχυση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών μέσα από εκπαιδευτικά παραδείγματα, καθώς στοχεύει στο να αντιληφθούν οι μαθητές ότι οι άνθρωποι

⁶⁴ O. L. Davis, ό.π., σσ.1-3.

⁶⁵ D. L. Cunnigham, «Capturing Candor, Accessing Teachers' Thinking About the Cultivation of Historical Empathy», in Keith C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives*, Greenwich, Connecticut, IAP, 2006, σσ. 183-201.

⁶⁶ V. Little, «History through Drama with Top Juniors», *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 11(2), 1983, σσ. 12-18.

του παρελθόντος «ήταν πραγματικοί και βίωναν αληθινές εμπειρίες και συναισθήματα». Στην έρευνα αυτή η V. Little επικεντρώνεται στη σημασία της αφήγησης για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Η Jason L. Endacott⁶⁷ πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα (συνδυασμός παρατήρησης, συνεντεύξεων και ανάλυσης ερωτηματολογίων) με την οποία εστίασε στη διαδικασία κατά την οποία μαθητές λυκείου μέσω της διαδικασίας της ιστορικής ενσυναίσθησης εμβαθύνουν στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και οδηγούνται με επιτυχία στους επιδιωκόμενους με βάση τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στόχους. Για την έρευνα αυτή χρησιμοποίησε εμπλουτισμένα θεωρητικά μοντέλα που μελετούν την ιστορική ενσυναίσθηση ως αποτέλεσμα συνδυασμού γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, με ειδικότερο στόχο να κατανοηθεί από την πλευρά των μαθητών η απόφαση του Χάρυ Τρούμαν να αποφασίσει τη ρίψη των ατομικών βομβών κατά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές κατά τη διαδικασία της ιστορικής ενσυναίσθησης επηρεάζονται σημαντικά από τις σύγχρονες προοπτικές, την κοινή ανθρώπινη εμπειρία και τις συναισθηματικές συνδέσεις.

Προκειμένου να ελέγξει και να περιγράψει την κατάκτηση της ιστορικής ενσυναίσθησης χρησιμοποίησε ένα εμπλουτισμένο μοντέλο αξιολόγησης με θεωρητικά και πρακτικά χαρακτηριστικά, βασισμένο στην -με βάση την ψυχολογία- σύλληψη της ιστορικής ενσυναίσθησης ως σύνθετης διαδικασίας με γνωστική και συναισθηματική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό αξιολόγησης της ιστορικής ενσυναίσθησης μελετά τρεις αλληλοεξαρτώμενες πτυχές που σχετίζονται με την κατάκτησή της :

α) την ιστορική συσχέτιση: πρόκειται για τη δυνατότητα βαθιάς κατανόησης των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών προτύπων του υπό εξέταση χρονικού διαστήματος, καθώς και γνώση των γεγονότων που οδήγησαν στην ιστορική κατάσταση και άλλες σχετικές εκδηλώσεις που συνέβαιναν ταυτόχρονα,

β) την προοπτική κατανόησης: πρόκειται για την κατανόηση της πρότερης εμπειρίας του άλλου, των αρχών του, των στάσεων, των θέσεων, των

⁶⁷ J. L. Endacott, «Negotiating the Process of Historical Empathy», *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 2014, σσ. 4-34.

πεπειθησέων του, με στόχο να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο το συγκεκριμένο άτομο θα μπορούσε να έχει σκεφτεί σχετικά με την κατάσταση του υπό εξέταση ερωτήματος, και

γ) τη συναισθηματική σύνδεση: πρόκειται για μελέτη σχετικά με το πώς ιστορικά γεγονότα, εμπειρίες, καταστάσεις ή ενέργειες έχουν επηρεαστεί από τη συναισθηματική τους ανταπόκριση σε σχέση με προηγούμενες εμπειρίες.

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις: στην **α' φάση** (εισαγωγική) δόθηκε στους μαθητές υλικό που τους ενημερώνει για την ιστορική κατάσταση, στη **β' φάση** αξιοποιείται υλικό από ιστορικές πηγές προκειμένου να προκληθεί η συναισθηματική εμπλοκή και η ένταξη στο ιστορικό περιεχόμενο, **στην γ' φάση** οι μαθητές ανασυνθέτουν τη γνώση και την ιστορική κατανόηση προκειμένου να αποδειχθεί η κατάκτηση της ιστορικής ενσυναίσθησης και, τέλος, στην **δ' φάση**, μια φάση προβληματισμού, οι μαθητές εντάσσουν τη νέα γνώση και την αξιοποιούν για να εμπλουτίσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους στο παρόν. Συμπερασματικά, σύμφωνα με την ερευνήτρια, η ιστορική ενσυναίσθηση είναι πάντα μια επαναληπτική διαδικασία με στόχο τη συνεχή αναδόμηση και σύνδεση της γνώσης. Η ερευνήτρια κατέληξε σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τη διαδικασία κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης τόσο για το άτομο, όσο και για την ομάδα και επεσήμανε το περιθώριο που υπάρχει για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό.

Ποιοτική έρευνα εκπονήθηκε το 2005 πάνω στο θέμα «*Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των μαθητών της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία*» από τον Χ. Κουργιαντάκη⁶⁸ στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής στο Παν/μιο Αιγαίου. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση και η λογική κατανόηση στη σχολική πρακτική, ως τρόπος ερμηνευτικής προσέγγισης του παρελθόντος. Η έρευνα οργανώθηκε γύρω από το ιστορικό θέμα «*ο Εκτοπισμός της εβραϊκής κοινότητας της Κέρκυρας από τους Γερμανούς, τον Ιούνιο τον 1944*» και εφαρμόστηκε σε περιορισμένο δείγμα μαθητών ηλικίας 12-18 ετών. Προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ως οδηγός τα στάδια της ιστορικής ενσυναίσθησης, στα

⁶⁸ Χ. Σ. Κουργιαντάκη, «*Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών της Α' βάθμιας και της Β' βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία*», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2005.

οποία μετά από έρευνες δεκαετιών κατέληξαν και προτείνουν σήμερα οι επικεφαλής της ομάδας του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, Dickinson, Lee και Ashby. Συγκεκριμένα, δόθηκε αρχικά στους μαθητές προς μελέτη υλικό κυρίως από σχετικές με το θέμα ιστορικές πηγές και στη συνέχεια τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίων και ατομικών συνεντεύξεων.

Συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας πραγματοποίησε η Αικ. Κωστή⁶⁹ στα πλαίσια της Διδακτορικής της Διατριβής με σκοπό να μελετήσει την επίδραση της εφαρμογής Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε σχέση με τη δυνατότητα ανάπτυξης Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα σε μαθητές Γυμνασίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-13 με μαθητές δύο τάξεων, της Α' και Γ' Γυμνασίου, του 3ου Γυμνασίου Μεγάρων. Στα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας επισημαίνεται από την ερευνήτρια η θετική ανταπόκριση που βρήκε στους μαθητές η εφαρμογή Τεχνικών Δ.Τ.Ε. στη Διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα της έρευνας προέκριναν τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας σε σχέση με την παραδοσιακή - μετωπική διδασκαλία, ενώ παράλληλα η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας κατέδειξε ότι η συστηματική αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών.

1.1.3. Η Ενσυναίσθηση ως αναγνώριση της εκάστοτε οπτικής και ως ενδιαφέρον για το παρελθόν - Αξιολόγηση και καθορισμός των επιπέδων Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών

Η ερευνητική ομάδα του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου που αποτελείται από τους Alaric Dickinson, Peter Lee και Rosalyn Ashby ήδη από το 1978 δημοσιεύει μελέτες σχετικά με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολεία της Βρετανίας και του εξωτερικού⁷⁰, με τις οποίες καταδεικνύεται η σημασία της ενσυναισθητικής προσέγγισης του παρελθόντος,

⁶⁹ Αικ. Κωστή, «*Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης*», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο, 2016.

⁷⁰ Lee, P., & Ashby, R., ό.π., σσ. 25-47.

αλλά και επισημαίνονται οι αδυναμίες της μεθόδου διδασκαλίας της Ιστορίας που στοχεύει στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών. Η παραπάνω ερευνητική ομάδα έχει ασχοληθεί συστηματικά με την έννοια και το περιεχόμενο της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και έχει προχωρήσει σε μία οριοθέτηση του πλαισίου μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί, καθώς και των επιπέδων στα οποία μπορεί να φτάσει και βάσει αυτών να αξιολογηθεί.

Όπως προαναφέρθηκε, παρότι η ενσυναίσθηση έχει αποτελέσει πεδίο αντιπαραθέσεων για τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια στη Βρετανία και στη Β. Αμερική υπάρχει συμφωνία για το βασικό νόημα της έννοιας, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση της οπτικής ανθρώπων του παρελθόντος για να εξηγηθούν οι πράξεις τους ή αλλιώς την τοποθέτηση των πράξεών τους στο ορθό πλαίσιο, ώστε να κατανοήσουμε όσο καλύτερα μπορούμε τον κόσμο τους, όσο κι αν οι δικές τους εμπειρίες διέφεραν από τις δικές μας. Αυτή η κατανόηση στηρίζεται αναγκαστικά σε στοιχεία, δηλαδή σε ιστορικές πηγές⁷¹. Οι ερευνητές τονίζουν ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση δεν περιλαμβάνει την ταύτιση με τους ανθρώπους του παρελθόντος, ούτε αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση απέναντι στο παρελθόν. Και βέβαια, επισημαίνουν τη δυσκολία στο να αναγνωρισθούν οι οπτικές του παρελθόντος, αφού πρώτα απ' όλα οι ιστορικές πηγές που χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία των ιστορικών πεποιθήσεων και αξιών είναι αναπόφευκτα αποσπασματικές⁷².

Η τελική πρόταση των Dickinson, Lee και Ashby ως προς τα επίπεδα της Ιστορικής Ενσυναίσθησης έχει συνοπτικά την εξής μορφή⁷³:

1) ΑΠΟΥΣΙΑ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Αδυναμία κάθε είδους ενσυναισθητικής προσέγγισης.

2) "ΨΕΥΔΟ-ΙΣΤΟΡΙΚΗ" ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

α) Το "παράξενο" παρελθόν· καμία προσπάθεια να γίνει κατανοητό το παρελθόν. Οι πράξεις του παρελθόντος είναι ακατανόητες, επειδή οι άνθρωποι

⁷¹ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σσ. 275-276.

⁷² K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 276.

⁷³ X. Σ. Κουργιαντάκη, ό.π., σ.458· K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ.277· Ει. Νάκου, ό.π., σσ.109-110.

στο παρελθόν ήταν ανόητοι, ή όχι τόσο έξυπνοι όσο είμαστε εμείς, ηθικά ελαττωματικοί ή δεν ήξεραν να κάνουν κάτι καλύτερο.

β) "Γενικευμένα στερεότυπα"· αναπαραγωγή συμβατικής ενσυναίσθησης. Οι πράξεις του παρελθόντος εξηγούνται σύμφωνα με συμβατικά στερεότυπα ρόλων, θεσμών κ.λ.π. Απόδοση πολύ γενικευμένων διαθέσεων ("θα το έκαναν αυτό, έτσι δεν είναι;").

γ) "Μη θεμελιωμένη ενσυναίσθηση"· παρουσία ενσυναίσθησης, η οποία όμως δεν θεμελιώνεται με επιχειρήματα.

3) "ΛΟΓΙΚΗ" ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

"Καθημερινή ενσυναίσθηση"· παρουσία ενσυναίσθησης, η οποία θεμελιώνεται με σύγχρονους, λογικούς όρους. Οι πράξεις του παρελθόντος εξηγούνται σύμφωνα με τη συγκεκριμένη περίσταση στην οποία βρέθηκαν οι αίτιοι, αλλά αυτό γίνεται με σύγχρονους όρους. Κανένας συνεπής διαχωρισμός ανάμεσα σ' αυτό που ο αίτιος θα μπορούσε να γνωρίζει και σ' αυτό που εμείς τώρα ξέρουμε ή ανάμεσα σε πεπιοθήσεις και αξίες του παρελθόντος και στις δικές μας.

4) ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

α) "Περιορισμένη ιστορική ενσυναίσθηση"· ιστορική ενσυναίσθηση που θεμελιώνεται με ιστορικούς όρους, αλλά είναι σχετικά περιορισμένη. Αναγνώριση ότι η γνώση του δράστη, οι πεπιοθήσεις και οι αξίες του μπορεί να διαφέρουν από τις δικές μας και ότι οι προθέσεις και οι σκοποί μπορεί να είναι σύνθετοι, περιορισμένοι και διακλαδωμένοι.

β) "Εξελιγμένη ιστορική ενσυναίσθηση"· ιστορική ενσυναίσθηση που θεμελιώνεται με ιστορικούς όρους σε σχέση με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Οι πράξεις τίθενται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πεπιοθήσεων και αξιών. Αναγνώριση ότι μπορεί να απαιτείται να γίνουν αντιληπτές ως πράξεις που έχουν υπονοούμενους σκοπούς οι οποίοι σχετίζονται με θέματα εκτός αυτών που τις αφορούν φανερά.

Τα παραπάνω επίπεδα Ιστορικής Ενσυναίσθησης προσεγγίζουν την έννοια ως "γνωστικό" ή "διανοητικό" εργαλείο, που δεν έχει σχέση με το τα συναισθήματα και το θυμικό. Σύμφωνα με τους K. C. Barton και L. S. Levstik, μια τέτοια άποψη κρίνεται ως *θλιβερή*, καθώς θεωρούν την Ενσυναίσθηση χωρίς το "ενδιαφέρον" για το παρελθόν ως ένα *οξύμωρο σχήμα*⁷⁴. Στη συνέχεια

⁷⁴ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 301.

της παρούσας εργασίας θα επιχειρηθεί μια αδρομερής αναφορά στην επιχειρηματολογία των K. C. Barton και L. S. Levstik, η οποία αιτιολογεί και την παραπάνω θέση τους.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους K. C. Barton και L. S. Levstik το ενδιαφέρον αποτελεί την κινητήρια δύναμη κάθε ιστορικής έρευνας, καθώς *δεν είναι δυνατόν να καταναλώσει κανείς ενέργεια προσπαθώντας να κατανοήσει τις ιστορικές οπτικές αν δεν τον ενδιαφέρει για τις ζωές και τις εμπειρίες των ανθρώπων του παρελθόντος*⁷⁵. Επιπλέον, καθώς οι εν λόγω ερευνητές θεωρούν ως απώτερο σκοπό της ιστορικής εκπαίδευσης, την *πολιτεότητα*⁷⁶, δηλαδή την διάθεση των μαθητών και αυριανών ενηλίκων να διαμορφώσουν έλλογες κρίσεις για την ανθρωπότητα και να διαβουλευτούν για το συλλογικό αγαθό, κρίνεται αυτονόητος ο συνδυασμός που επιχειρούν, όσον αφορά το περιεχόμενο του όρου Ιστορική Ενσυναίσθηση, της ιστορικής κατανόησης και του ενδιαφέροντος.

Γι' αυτόν τον λόγο, θεωρούν δεδομένο ότι οι μαθητές θα αντλήσουν μεγαλύτερα οφέλη από την ιστορία αν ενδιαφέρονται για ό,τι μαθαίνουν και αν διαθέτουν κίνητρα για να συμμετάσχουν στη διδασκαλία και να αναζητήσουν μόνοι τους ιστορικές πληροφορίες⁷⁷. Πιστεύουν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ηθική και επαγγελματική ευθύνη να θεματοποιήσουν ό,τι ενδιαφέρει τους μαθητές, προκειμένου να διευρύνουν το φάσμα των ενδιαφερόντων τους και να μπορέσουν αυτοί να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη βάση για τις δημοκρατικές διαβουλεύσεις⁷⁸. Άλλωστε, όπως έχει αποδειχθεί από πολλές εκπαιδευτικές έρευνες, οι μαθητές αναπτύσσουν έντονο ενδιαφέρον για ηθικά θέματα που αφορούν στο παρελθόν, καθώς και για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία γι' αυτούς αποκτούν μια ιδιαίτερη βαρύτητα, που δεν έχουν άλλα ιστορικά θέματα⁷⁹.

Σ' αυτό το σημείο στηρίζουν οι K. C. Barton και L. S. Levstik την άποψή τους ότι η Ιστορική Ενσυναίσθηση περιλαμβάνει και το ενδιαφέρον για το παρελθόν, αφού θεωρούν ότι η διαβούλευση για το συλλογικό αγαθό είναι συνώνυμο της λήψης αποφάσεων για το μέλλον, και η Ιστορία αποτελεί γόνιμο έδαφος για άσκηση και αξιολόγηση τέτοιων ζητημάτων που αφορούν την

⁷⁵ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σσ. 301-302.

⁷⁶ Βλ. Εισαγωγή παρούσας εργασίας, όπου αναλύεται ο όρος και το περιεχόμενό του, σσ. 2-3.

⁷⁷ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 304.

⁷⁸ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 304.

⁷⁹ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σσ. 307-310.

κοινωνική αδικία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις διακρίσεις του παρελθόντος. Όμως, η Ιστορία που επιδιώκει αποκλειστικά να εξηγήσει και όχι να κρίνει - μη αφήνοντας περιθώριο για οποιοδήποτε ενδιαφέρον- δεν προετοιμάζει τους μαθητές για τις δημοκρατικές διαβουλεύσεις· [...] έτσι, ο κίνδυνος της μετάφρασης της ενσυναίσθησης αποκλειστικά με όρους αναγνώρισης της εκάστοτε οπτικής είναι ότι επικεντρώνει την προσοχή των μαθητών στα αίτια και την απομακρύνει από τις συνέπειες⁸⁰.

Οι ερευνητές, παρότι αναγνωρίζουν την αδυναμία του να γυρίσουμε πίσω τον χρόνο προσπαθώντας σε μια διαδικασία "προσομοίωσης" να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να φανταστούν τους εαυτούς τους στη θέση ανθρώπων της Ιστορίας που λειτούργησαν ως θύματα (αιχμαλώτων, σκλάβων, των στρατιωτών που πολεμούσαν στα χαρακώματα κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο κ.α.), και συμμερίζονται την άποψη που θέλει τέτοιου είδους προσομοιώσεις να φαντάζουν επιπόλαιες και ρηχές, δεν εγκαταλείπουν την προσπάθεια της καλλιέργειας του ενδιαφέροντος, στα πλαίσια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, στους μαθητές τους. Θεωρούν, μάλιστα, ότι η επιθυμία των μαθητών να φροντίσουν για τους ανθρώπους του παρελθόντος ενδέχεται να τους βοηθήσει να επιτύχουν έναν διαφορετικό σκοπό, αυτόν της καλύτερης και σε βάθος κατανόησης των κοινωνικών εμπειριών. Επισημαίνουν, επίσης, την αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ σκέψης και συναισθήματος που αποδεικνύει η σύγχρονη βιβλιογραφία, μέσα από σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες, και του πόσο αυτή συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αφού αποδεδειγμένα η συναισθηματική απόκριση οδηγεί σε "ορθολογικά" και γνωστικά οφέλη.⁸¹

Με βάση τα παραπάνω, οι K. C. Barton και L. S. Levstik θεωρούν ότι ο ύστατος σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης είναι να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα της δράσης στο παρόν. Βέβαια, για να δράσουν πρέπει να είναι πρόθυμοι, βάσει όσων έχουν μάθει, να αλλάξουν τις αξίες, τη στάση, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους. Πρόκειται για σκοπούς που συνδέονται με τη *συμμετοχική δημοκρατία* και την ανθρωπιστική ιστορική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, η ανθρωπιστική ιστορική εκπαίδευση στοχεύει στο να είναι οι μαθητές σε θέση να διαβουλεύονται για τους κοινούς προβληματισμούς τους σχετικά με τη βελτίωση της κοινωνίας, στο να αξιολογούν συστηματικά στοιχεία

⁸⁰ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 309.

⁸¹ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σσ. 311-313.

και να εξετάζουν τις ιστορικές ρίζες των σύγχρονων ζητημάτων, στο να δείχνουν έμπρακτα τη δέσμευσή τους στις πολλαπλές κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν, στο να συνεργάζονται για να διαμορφώσουν κριτήρια για τους πιο ενδεδειγμένους τρόπους δράσης, στο να δίνουν έμφαση στην ατομική δράση όσο και στα θεσμικά όρια, στο να διακατέχονται από ένα αίσθημα πίστης στην ελευθερία και την πρόοδο, στο να ακούνε ο ένας τον άλλον και να παίρνουν στα σοβαρά ιδέες διαφορετικές από τις δικές τους. Ειδικότερα, η ανθρωπιστική ιστορική εκπαίδευση στοχεύει στο να ενδιαφέρονται οι μαθητές για τους άλλους⁸².

Οι ίδιοι ερευνητές, ωστόσο, επισημαίνουν και τους κινδύνους που απορρέουν από τη χρήση του *ενδιαφέροντος* ως εργαλείου στην ιστορική εκπαίδευση. Ο σημαντικότερος κίνδυνος έχει να κάνει με την απομόνωση του ενδιαφέροντος και τη χρησιμοποίησή του χωρίς τον συνδυασμό της ιστορικής κατανόησης. Επισημαίνεται, δηλαδή, ότι τα αισθήματα συμπάθειας για τους ανθρώπους του παρελθόντος μπορεί να είναι τόσο έντονα, που οι μαθητές να μην είναι σε θέση να αναλύσουν ορθολογικά τις ιστορικές πράξεις. Ωστόσο, οι παραπάνω κίνδυνοι χαρακτηρίζονται από τους ερευνητές ως μη ανυπερβλητοί, καθώς επιμένουν στην ανάγκη η συναισθηματική σύνδεση και το *ενδιαφέρον* να αξιοποιηθούν ως κρίσιμο εργαλείο για την κατανόηση του παρελθόντος στα πλαίσια της ιστορικής εκπαίδευσης⁸³.

Σε μία προσπάθεια οι K. C. Barton και L. S. Levstik να περιγράψουν τα συστατικά στοιχεία της συναισθηματικής διάστασης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης εντοπίζουν : α) το ενδιαφέρον μας για ζητήματα του παρελθόντος που θέλουμε και έχουμε ανάγκη να μάθουμε, β) το ενδιαφέρον που αποτελεί τη βάση για τη διατύπωση ηθικών κρίσεων για το παρελθόν καθώς και την ηθική απόκρισή μας στις συνέπειες των ιστορικών γεγονότων, γ) το ενδιαφέρον να βοηθηθούν οι άνθρωποι του παρελθόντος και δ) το ενδιαφέρον και η προθυμία να εφαρμόσουμε όσα μάθαμε στην Ιστορία σε προβλήματα του σήμερα. Το τελευταίο αυτό στοιχείο αποτελεί, σύμφωνα με τους ερευνητές και το ζητούμενο ή τον σκοπό της ιστορικής εκπαίδευσης σε μια δημοκρατία.

⁸² K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σσ. 313-314.

⁸³ K. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σσ. 317-318.

1.2. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση

1.2.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση : ορισμός και θεωρητικό υπόβαθρο

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Drama in Education ή D.I.E.) ή το Εκπαιδευτικό Δράμα, αναφέρεται στην αξιοποίηση του Δράματος ως εργαλείου - μέσου εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος αξιοποιήθηκε εκτεταμένα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της Βρετανίας και της Αυστραλίας. Αυτή η μορφή δράματος χρησιμοποιείται συνήθως συμπληρωματικά στο σχολικό πρόγραμμα και στοχεύει στην- μέσα από την εμπειρία και το βίωμα- μάθηση σχετικά με οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο. Τις περισσότερες φορές αξιοποιείται ως διδακτική μέθοδος για γνωστικά αντικείμενα με "δραματικό" χαρακτήρα, όπως είναι η Ιστορία, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί εξίσου και για άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι τα μαθηματικά⁸⁴. Στο Εκπαιδευτικό Δράμα (Δ.Τ.Ε.) η έμφαση δίνεται στο να προσεγγιστούν και να διερευνηθούν ποικίλα θέματα μέσα από Δραματικές Τεχνικές ή Δραματικές Συνθήκες. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή μορφή του εκπαιδευτικού θεάτρου, που στόχος του είναι αποκλειστικά η προετοιμασία μιας τέλεις θεατρικής παράστασης που απευθύνεται σε κοινό, στην περίπτωση του Εκπαιδευτικού Δράματος στόχος του δασκάλου ή του εμπυχωτή είναι η δημιουργία μέσω της Δ.Τ.Ε. ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για τη δημιουργία νοήματος μέσα από την υπόδυση ρόλων, σε μία προσανατολισμένη στη μάθηση ομαδική - συνεργατική διαδικασία. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ονομάζεται και "διαδικαστικό" (process drama) ή "εκπαιδευτικό" δράμα⁸⁵. Άλλωστε στο Εκπαιδευτικό Δράμα η δραματική διαδικασία λειτουργεί ως αυτοσκοπός, και η μάθηση αναδύεται μέσα από τις επιλογές και τις αποφάσεις που προκύπτουν κατά την εξέλιξη της διαδικασίας του αυτοσχεδιασμού⁸⁶.

⁸⁴ S. Schonmann, «"Master" versus "Servant": Contradictions in Drama and Theatre Education», *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 2005, σσ. 31-39 (σσ. 32-33).

⁸⁵ S. Schonmann, ό.π., σ. 33.

⁸⁶ C. Andersen, «Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education», *Theory Into Practice*, 43(4), 2004, σσ. 281-286 (σ. 282).

Μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος αξιοποιούνται οι Δραματικές Τεχνικές προκειμένου οι συμμετέχοντες, στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές, να διερευνήσουν ποικίλα κοινωνικά θέματα δραματικής μορφής. Καθώς, όμως, κατανοούν διερευνώντας ένα θέμα, παράλληλα αναπτύσσουν την ικανότητα να χειρίζονται τη δραματική μορφή και να διαβάζουν τον θεατρικό κώδικα, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό δράμα να λειτουργεί διπλά, και ως μέθοδος διδασκαλίας, και ως μορφή τέχνης⁸⁷. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος: μυσούνται στην τέχνη του θεάτρου, αναπτύσσονται ολόπλευρα και ως άτομα και ως μέλη της ομάδας, αναπτύσσουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες, καλλιεργούν τις ψυχοπνευματικές τους δυνάμεις, απελευθερώνουν και ενισχύουν τον συναισθηματικό τους κόσμο μέσα από την απόκτηση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Επιπλέον, ο μαθητής αναπτύσσεται και κοινωνικά, αφού βιώνει μια συλλογική εμπειρία και συνεργάζεται με άλλους. Ακόμη, κατακτά γνώσεις που συχνά προσεγγίζονται μέσω του Δράματος διαθεματικά και ψυχαγωγείται με την ευρύτερη σημασία της έννοιας⁸⁸.

Έχει επισημανθεί από τους ερευνητές⁸⁹ η στενή σχέση του Εκπαιδευτικού Δράματος με τις παιδαγωγικές θεωρίες των L. Vygotsky και J. Bruner, πάνω στις οποίες στηρίχτηκε, άλλωστε, και η διδακτική του Δράματος. Η θεωρία του Vygotsky σχετικά με τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, οι οποίες εμφανίζονται πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο και μετά στο ατομικό και η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τη νοητική ανάπτυξη βρίσκουν απόλυτη εφαρμογή στο Εκπαιδευτικό Δράμα⁹⁰. Παράλληλα, η θεωρία του Bruner, σύμφωνα με την οποία η κατασκευή νοήματος είναι μια κοινωνική διαδικασία που πραγματοποιείται σε ένα πολιτισμικό ιστορικό πλαίσιο εφαρμόζεται απόλυτα στο Δράμα, όπου ο δάσκαλος εφαρμόζοντας τη μέθοδο της

⁸⁷ M. O' Hara, «Drama in Education: A Curriculum Dilemma», *Theory Into Practice*, 23(4), 1984, σσ. 314-320 (σ. 315).

⁸⁸ Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου, *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, σσ. 20-21.

⁸⁹ Α. P. Samaras, «Vygotsky for Teachers Outside the Given Realm», *Counterpoints*, 190, 2002, σσ. 127-146.

⁹⁰ Al. Kozulin, «Psychological Tools and Mediated Learning», in A. Kozulin, B. Gindis, Vl. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, σσ.15-38 (σ. 17).

"σκαλωσιάς" (scaffolding), που προτείνει ο Bruner, διαμορφώνει ένα βοηθητικό υποστηρικτικό σύστημα με ένα σύνολο διδακτικών μέσων (παροχή υλικών, ανάθεση καθηκόντων, ρητές οδηγίες, διασαφήνιση, υποβολή ερωτήσεων κτλ.) για να κινηθούν τα παιδιά στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και να ενθαρρυνθούν να οικοδομήσουν τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, στο Δράμα ο δάσκαλος σχεδιάζει το μάθημα και το συντονίζει αφού επιλέξει το θέμα το οποίο σχετίζεται με αξίες, αντιλήψεις, ηθικές αρχές, αφού θέσει το κατευθυντήριο ερώτημα και σχεδιάσει τη δομή του μαθήματος, έτσι ώστε μέσα από μια ακολουθία θεατρικών δραστηριοτήτων να βιώσει ο μαθητής τη σχετική με το θέμα εμπειρία και να αναστοχαστεί σε σχέση με αυτή, προκειμένου να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη κατανόηση⁹¹.

1.2.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο Διδασκαλίας της Ιστορίας

Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή του Δράματος, σύμφωνα με τους ερευνητές, στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι πολλοί, καθώς το Δράμα: α) είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για να διεγείρει συναισθήματα, β) δίνει τη δυνατότητα στο ακροατήριο να βιώσει την εμπειρία της Ιστορίας έμμεσα, μέσα από τις ζωές των ιστορικών προσώπων, γ) πετυχαίνει ώστε οι ιστορικοί χαρακτήρες να αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι που έζησαν πραγματικά, δ) είναι το καταλληλότερο μέσο με το οποίο προωθείται η διερεύνηση των ιστορικών περιόδων των γεγονότων, ε) η δραματοποίηση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε έναν δημιουργικό διάλογο, καθώς μέσα από αυτήν αναδεικνύονται τα συναισθήματα και οι αντιπαραθέσεις⁹².

Σύμφωνα με τους Davies και Davies⁹³ η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός σήμερα είναι να αφυπνίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να αγαπήσουν την Ιστορία και να εμπλακούν ευχάριστα με τα κείμενα, τα θέματα, και τα ερωτήματα που μπορούν να

⁹¹ Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου, ό.π., σσ. 24-29.

⁹² Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 476-477.

⁹³ P. Davies, & R. J. Davies, *Enlivening Secondary History 50 Classroom Activities for Teachers and Pupils*, London, Routledge, 2013, σσ. 2-3.

συναρπάσουν σε σχέση με την Ιστορία. Παρά το γεγονός όμως, ότι οι μαθητές μας εμφανίζονται σήμερα χωρίς κίνητρο για τη μελέτη της Ιστορίας και λιγότερο προετοιμασμένοι, εντούτοις, η ευθύνη για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους ανήκει κυρίως στον δάσκαλο. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι «παθητικά» μαθητικά περιβάλλοντα αναπτύσσουν «παθητικά» μυαλά μαθητών, ενώ δραστήριες τάξεις καλλιεργούν δραστήριους πνευματικά μαθητές. Όταν, δηλαδή, οι μαθητές «αναπτύσσουν δράση» στα πλαίσια του μαθήματος, προκαλούνται, κινητοποιούνται και αναπτύσσουν πολιτικό προβληματισμό. Μια άλλη σημαντική παρατήρηση, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι ότι οι μαθητές θυμούνται ό,τι έχει να κάνει στην τάξη με δράση, ενώ δεν συγκρατούν ό,τι σχετίζεται με την παραδοσιακή διδασκαλία⁹⁴.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιστημονική ανακοίνωση σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας με τη μορφή ερευνητικού σχεδίου (project) που πραγματοποίησαν οι J. Woodhouse and V. Wilson⁹⁵ τον Ιούνιο του 1987 με τη συμμετοχή 270 παιδιών ηλικίας 7-12 ετών των Σχολείων του Hampshire, τη συμμετοχή δασκάλων, καθηγητών πανεπιστημίου και σπουδαστών του *La Sainte Union College of Higher Education*. Επρόκειτο για την ολοκλήρωση μιας πολύμηνης ερευνητικής προσπάθειας με στόχο να διερευνηθεί η δυνατότητα που παρέχει η Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ιστορικής κατανόησης σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης⁹⁶. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, η Ιστορική Ενσυναίσθηση αποτελεί κεντρικό στόχο στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς οδηγεί τους μαθητές στην κατανόηση του παρελθόντος και τους βοηθά να καλλιεργήσουν την ικανότητα του "να βλέπουν μέσα από τα μάτια του άλλου"⁹⁷. Ο τίτλος του ερευνητικού σχεδίου ήταν "Ο εορτασμός του θερινού ηλιοστασίου" και αφορούσε τον τρόπο, τις αντιλήψεις και τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων του 400 π.Χ., στην περιοχή του Danebury Hillfort. Το ερευνητικό σχέδιο υποστηρίχθηκε από τον J.D. Hill, υπεύθυνο του Τμήματος Αρχαιολογίας του Southampton University, ο οποίος στα πλαίσια του project επισκέφθηκε όλα τα σχολεία παρέχοντας υλικό και πηγές και ενημερώνοντας αναλυτικά τα παιδιά

⁹⁴ P. Davies, & R. J. Davies, ό.π., σ. 5.

⁹⁵ J. Woodhouse, & V. Wilson, «Celebrating the Solstice: A 'History through Drama' Teaching Project on the Iron Age», *Teaching History*, 51, 1988, σσ. 10-14.

⁹⁶ J. Woodhouse, & V. Wilson, ό.π., σ. 10.

⁹⁷ J. Woodhouse, & V. Wilson, ό.π., σ. 11.

για τη συγκεκριμένη εποχή. Παράλληλα, διοργανώθηκαν επισκέψεις στα Μουσεία της περιοχής και μελετήθηκαν στοιχεία του υλικού πολιτισμού της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου. Η υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου πραγματοποιήθηκε με τη αξιοποίηση ποικίλων δραματικών τεχνικών⁹⁸. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κατασκεύασαν χάρτες, εργάστηκαν ομαδικά, κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις σχετικά με ερωτήματα που αφορούσαν τη συγκεκριμένη εποχή, παρακολούθησαν προφορικές αφηγήσεις και μύθους, ασκήθηκαν στο να γράψουν τα ίδια ιστορίες, υιοθέτησαν συγκεκριμένους ρόλους προσώπων της εποχής και αυθεντικά ιστορικά ονόματα και αλληλεπίδρασαν με την υπεύθυνη του προγράμματος που υποδύοταν μία γυναίκα επικεφαλής μιας συγκεκριμένης φυλής (δάσκαλος σε ρόλο). Κατά την αξιολόγηση⁹⁹ του ποιοτικού χαρακτήρα ερευνητικού σχεδίου οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος βοήθησαν στο να φτάσουν οι μαθητές σε ένα υψηλότερο επίπεδο ιστορικής κατανόησης σχετικά με το προς μελέτη ιστορικό θέμα, στο να επιτευχθεί ο ενθουσιασμός τόσο των μαθητών, όσο και των δασκάλων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο να εξασφαλιστούν ένας αποτελεσματικός και ευχάριστος τρόπος μάθησης, καθώς και συνθήκες άριστης συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

Μια άλλη σημαντική έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ετών 1992-1995 στο Homerton College¹⁰⁰, είχε ως στόχο να διαφωτίσει τους ερευνητές σχετικά με το πώς το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των παιδιών και έτσι, να ενισχύσει τα επιχειρήματα για την ένταξη του εκπαιδευτικού δράματος στο σύνολο των διδακτικών μεθόδων που θα εγκρίνονταν από το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Ιστορία στην Αγγλία - Ουαλία. Ο ερευνητής P. Goalen ύστερα από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το Εκπαιδευτικό Δράμα για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μαθητές ηλικίας από 7 έως 11 χρόνων συγκέντρωσε και κατέγραψε τις παρατηρήσεις τους, οι οποίες συνοπτικά συμφωνούν στο ότι η χρήση του Εκπαιδευτικού Δράματος για τη διδασκαλία της Ιστορίας:

⁹⁸ J. Woodhouse, & V. Wilson, ό.π., σσ. 11-12.

⁹⁹ J. Woodhouse, & V. Wilson, ό.π., σ. 14.

¹⁰⁰ P. Goalen, «The Development of Children's Historical Thinking Through Drama: A Report on a History Through Drama Project Funded by Homerton College», *Teaching History*, 83, 1996, σσ. 19-26.

α) συνέβαλε στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, β) συνέβαλε στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της Ενσυναίσθησης και της ικανότητας ερμηνείας του παρελθόντος, γ) συνέβαλε στην προσέγγιση της Ιστορίας μέσα από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής απόλαυσης και σύνδεσης, που επιτεύχθηκαν μέσα από τη δραματική διαδικασία, δ) συνέβαλε στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για μάθηση για όλους τους μαθητές και στην ανάπτυξη της αυτο-εκτίμησης¹⁰¹.

Ο ίδιος ερευνητής πραγματοποίησε έρευνα σε συνεργασία με τον L. Hendy σε τμήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με στόχο να αποδειχθεί εάν η το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλει ως μέθοδος διδασκαλίας στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι με τον διάλογο που αναπτυσσόταν στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, επιτεύχθηκε για τους συγκεκριμένους μαθητές πολύ υψηλότερο επίπεδο ιστορικής κατανόησης από αυτό που προβλέπεται για την συγκεκριμένη ηλικία¹⁰². Επίσης, οι μαθητές, παρά τη μικρή τους ηλικία, ξεκίνησαν να διατυπώνουν κρίσεις σχετικά με την αξιοπιστία των ιστορικών πηγών και σε συσχέτισμό με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτές προέκυψαν. Οι ερευνητές κατέληξαν, έτσι, στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών, επισημαίνοντας πάντα την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα πάνω σ' αυτόν τον τομέα¹⁰³.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησε ο P. Goalen το 1994, προσπαθώντας πάντα να προσδιορίσει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού δράματος και ιστορικής σκέψης, εφάρμοσε ένα μοντέλο διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος σχεδιασμένο από την D. Heathcote, το οποίο αξιοποίησε για τη διδασκαλία της Εθνικής Ιστορίας με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη έρευνα τον οδήγησε στην διαπίστωση ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα εξασφαλίζει στον δάσκαλο τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να προωθηθεί η συζήτηση και να αποσαφηνιστούν ιδέες και απόψεις, ενώ, παράλληλα, επιτρέπει στους

¹⁰¹ P. Goalen, ό.π., σ. 20.

¹⁰² P. Goalen, ό.π., σ. 20.

¹⁰³ P. Goalen, ό.π., σσ. 20-21.

εκπαιδευτικούς να οδηγήσουν τους μαθητές τους σε ένα τέτοιο σημείο, ώστε να αναλάβουν τον ρόλο του ιστορικού ως σχολιαστές και του κριτικού όσον αφορά τα αποδεικτικά ιστορικά στοιχεία και τις ιστορικές ερμηνείες. Τέλος, ο Goalen επισημαίνει την συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να παράγουν λόγο που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, καθώς συνδυάζει τόσο την ικανότητα της φαντασίας, όσο και την κριτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών¹⁰⁴.

Ο Graeme Easdown¹⁰⁵ καταλήγει σε σαφή συμπεράσματα σχετικά με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δύο τάξεις, κατά το εαρινό εξάμηνο, στο *Redden Court School* σε συνεργασία με την *Havering LEA Drama Advisory Team*, με σκοπό να μελετηθεί η καλλιέργεια της "ενσυναισθητικής κατανόησης" στους μαθητές, στο μάθημα της Ιστορίας με τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η διδασκαλία της ιστορικής περιόδου, που προβλεπόταν να διδαχθεί με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιάστηκε από τους ερευνητές με βάση τις αρχές και τις Τεχνικές του Εκπαιδευτικού δράματος¹⁰⁶. Κυρίως αξιοποιήθηκαν οι τεχνικές *παγωμένη εικόνα, αφήγηση ιστορίας, ανίχνευση σκέψης, συνεντεύξεις, καυτή καρτέλα, σχεδιασμός χαρτών και διαγραμμάτων - ομαδική ζωγραφική, θέατρο της αγοράς (forum theatre), ο ρόλος στον τοίχο* κ.α. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν τα αναμφισβήτητα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος για τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με τη συνθετότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τους δόθηκε η δυνατότητα να μελετήσουν τις συνέπειες των ληφθέντων ιστορικών αποφάσεων, επιτεύχθηκε η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης και η σε βάθος διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των ιστορικών προσώπων. Παράλληλα, δόθηκε η ευκαιρία να μελετηθούν οι μικρότερης σημασίας ιστορικές προσωπικότητες και να διερευνηθούν σε βάθος τα προς εξέταση ιστορικά θέματα¹⁰⁷.

¹⁰⁴ P. Goalen, ό.π., σσ. 21-22.

¹⁰⁵ G. Easdown, «History Through Drama: A Curriculum Development Project», *Teaching History*, 63, 1991, σσ. 23-27.

¹⁰⁶ G. Easdown, ό.π., σ. 23.

¹⁰⁷ G. Easdown, ό.π., σσ. 26-27.

Ο J. Somers¹⁰⁸ στα πλαίσια της συνεργασίας της Ιστορίας και του Δράματος και προκειμένου να καταδειχτεί η σημασία της Ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας εφάρμοσε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Devon και σε συνεργασία με καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης και φοιτητές ένα ερευνητικό πρόγραμμα στο μάθημα της Ιστορίας αξιοποιώντας τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος¹⁰⁹. Στα πλαίσια του προγράμματος καλλιεργήθηκαν στους μαθητές πολλές ιστορικές δεξιότητες όπως, η αντίληψη ότι το παρόν αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, η συνεργασία στη λήψη αποφάσεων, η ικανότητα να επιλέγουν αντικείμενα του υλικού πολιτισμού ως χαρακτηριστικά της κάθε ιστορικής εποχής κ.α. Εκείνο, όμως που ο ερευνητής επισημαίνει ως το πιο σημαντικό είναι ότι στα πλαίσια του ερευνητικού σχεδίου τα παιδιά βίωσαν αισθήματα ειλικρινή και παραγωγικά σε σχέση με την διαπραγμάτευση του ιστορικού υλικού και κατ' αυτόν τον τρόπο απαντά στον σκεπτικισμό της A. Low-Beer, σύμφωνα με την οποία *τα αισθήματα που εντάσσονται στο πεδίο της Ιστορικής Ενσυναίσθησης δεν είναι ικανότητες και γι' αυτόν τον λόγο δεν μπορούν να καλλιεργηθούν*¹¹⁰.

Η Sharon Fennessey¹¹¹ προχωρεί σε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ερευνητική πρόταση της *"Βίωσης της Ιστορίας μέσα από τη Λογοτεχνία και το Δράμα"*. Όπως υποστηρίζει η Fennessey, τα παιδιά επιδιώκουν να γίνουν "κάποιοι" στην κοινωνία, δηλαδή επιδιώκουν την επιτυχία. Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από το Δράμα και τη Λογοτεχνία επιτρέπει στα παιδιά να εξασφαλίσουν αυτήν την επιτυχία. Γιατί στα πλαίσια του Δράματος δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, αλλά το Δράμα προκαλεί την αισθητική απάντηση στην ανάγνωση της λογοτεχνίας και έτσι εξασφαλίζει την επιτυχία για κάθε παιδί¹¹². Το Δράμα επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν ένα ιστορικό γεγονός, να συμμετάσχουν στις ζωές των άλλων, να φτάσουν κάτω από την επιφάνεια των λέξεων και των ιστορικών εννοιών και να κατανοήσουν σε βάθος το παρελθόν, όπως βιώνουν τις σημερινές εμπειρίες. Η ερευνήτρια

¹⁰⁸ J., Somers, «Time Capsule: A Fusion of Drama and History», *Teaching History*, 64, 1991, σσ. 26-29 (σ. 26).

¹⁰⁹ J., Somers, ό.π. σ. 27.

¹¹⁰ J., Somers, ό.π. σ. 29.

¹¹¹ S. Fennessey, «Living History through Drama and Literature», *The Reading Teacher*, 49(1), 1995, σσ. 16-19.

¹¹² S. Fennessey, ό.π., σ.16.

επικαλείται την άποψη της D. Heathcote, σύμφωνα με την οποία το "Δράμα επιτρέπει στα παιδιά να φορέσουν τα παπούτσια του άλλου" και έτσι να αντιληφθούν διαφορετικές οπτικές γωνίες. Στο ερευνητικό σχέδιο με τίτλο "Langston Hughes project" η ερευνήτρια αξιοποιεί το λογοτεχνικό έργο του συγκεκριμένου ποιητή προκειμένου οι μαθητές να "υιοθετήσουν ρόλους" και να αναπαραστήσουν σκηνές από τα ποιήματά του. Το αποτέλεσμα ήταν να κορυφωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών της, οι οποίοι στη συνέχεια αναζήτησαν με δική τους πρωτοβουλία επιπλέον υλικό που αφορούσε στη βιογραφία του λογοτέχνη, καθώς επίσης ανέπτυξαν ευρύτερο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία. Η Fennessey χρησιμοποιεί την ίδια τεχνική για τη μελέτη ιστορικών προσωπικοτήτων που οι μαθητές καλούνται, βάσει των ιστορικών στοιχείων, να υποδυθούν σε ρόλους. Αξιολογώντας τη διαδικασία η ερευνήτρια θεωρεί ότι η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος επιτρέπει στους μαθητές να φτάσουν στην καρδιά της ανθρώπινης εμπειρίας που μελετάται κάθε φορά, ενώ μεταξύ άλλων θετικών αποτελεσμάτων επισημαίνει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της φαντασίας των μαθητών, του συνεργατικού πνεύματος μεταξύ τους και του σεβασμού απέναντι στις γνώμες των άλλων. Τέλος, επισημαίνει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει στην αυτοσυγκέντρωση των μαθητών καθώς και στο να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση¹¹³.

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα διδακτική πρόταση, όσον αφορά την αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Διδασκαλία της Ιστορίας, προκύπτει από την έρευνα που πραγματοποίησαν οι H. Snelson, R. Lingard και K. Brennan¹¹⁴ σε τάξεις επιπέδου GCSE στο Hull Collegiate School (Anlaby). Οι ερευνητές προκειμένου να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους στο μάθημα της Ιστορίας, που πριν την παρέμβαση διεξαγόταν με συζήτηση και παρουσιάσεις, και ήταν βασισμένο στην διδασκαλία που είχε ως επίκεντρο το βιβλίο, αποφάσισαν να αξιοποιήσουν τη μέθοδο του "δραματικού σεναρίου". Προετοίμασαν, δηλαδή, για κάθε ιστορική διδακτική ενότητα συγκεκριμένα δραματικά σενάρια βασισμένα στα ιστορικά γεγονότα και στη συνέχεια κάλεσαν τους μαθητές να μελετήσουν την ιστορική υπόθεση μέσα από το σενάριο και να

¹¹³ S. Fennessey, ό.π., σ. 18.

¹¹⁴ H. Snelson, R. Lingard and K. Brennan, «The Best Way for Students to Remember History is to Experience It!»: Transforming Historical Understanding Through Scripted Drama», *Teaching History*, 148, 2012, σσ. 28-36.

υποδυθούν ρόλους βάσει των σεναρίων αυτών. Μετά την ολοκλήρωση των συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων, οι ερευνητές κατέληξαν σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αναφέρουν την κινητοποίηση των μαθητών που είχαν χάσει το ενδιαφέρον τους για την Ιστορία και την ενεργοποίηση των αποθαρρυσμένων μαθητών. Υποστηρίζουν ότι η χρήση "δραματικού σεναρίου" για τη διδασκαλία της Ιστορίας, το οποίο πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένο από τον εκπαιδευτικό πριν την εφαρμογή, και η αξιοποίησή του στη συνέχεια από τους μαθητές, προκειμένου να παρουσιαστούν σε "δραματικές σκηνές" τα ιστορικά επεισόδια, συμβάλλει στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και διαμορφώνει μια ευχάριστη και διασκεδαστική εμπειρία μάθησης. Επιπλέον, βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο μάθημα, να εμβαθύνουν στην ιστορική κατανόηση και στην κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών και να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικής αντίληψης¹¹⁵.

1.2.3. Η Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των Τεχνικών της Δ.Τ.Ε. : σχεδιασμός και προϋποθέσεις

Οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της δραματικής πράξης στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι η ομάδα και ο εμπυχωτής, ο οποίος απαιτείται να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα και μια απελευθερωτική ατμόσφαιρα στην τάξη, εγκαταλείποντας τον ρόλο του παντογνώστη και υιοθετώντας τον ρόλο του συμπαίκτη¹¹⁶.

Οι μορφές της Δ.Τ.Ε. που προτείνονται ως κατάλληλες για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι το Παραστατικό Δράμα, το Συμμετοχικό Δράμα, το Διαδραστικό Δράμα και ο συνδυασμός λογοτεχνίας και δράματος¹¹⁷. Ειδικότερα, μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες δραματικές τεχνικές όπως οι μαθητές και ο δάσκαλος σε ρόλους, ο μανδύας του ειδικού, η παγωμένη εικόνα, η "καυτή" καρέκλα, η προετοιμασία αναπαράστασης σκηνών κατά ομάδες και ο αυτοσχεδιασμός, η "ανίχνευση σκέψης", τα "φαντάσματα", το μονοπάτι της

¹¹⁵ H. Snelson, R. Lingard and K. Brennan, ό.π., σ. 36.

¹¹⁶ Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σ. 482.

¹¹⁷ Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 484-485.

συνείδησης, κ.α.¹¹⁸ Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει τις μορφές εκπαιδευτικού δράματος που ταιριάζουν στις ιδιαιτερότητες και στην ηλικία των μαθητών του¹¹⁹.

Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος στην διδασκαλία Ιστορίας χρειάζεται έναν προσεκτικό και αυστηρό σχεδιασμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, των παιχνιδιών ρόλων στα πλαίσια του διαδικαστικού δράματος, δεν αρκεί να δοθούν κάποιοι ρόλοι στους μαθητές και αυτοί να κληθούν να τους αναπαραστήσουν. Κρίνεται απαραίτητο επιπλέον, οι μαθητές να είναι σε θέση να "υποστηρίξουν" τον ρόλο τους, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του, βάσει των αντικειμενικών ιστορικών στοιχείων, τα οποία έχουν πρώτα κατανοήσει σε βάθος¹²⁰. Με τον αυστηρό σχεδιασμό της δραματικής διαδικασίας για τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορούν να αποφευχθούν και κάποιοι άλλοι κίνδυνοι, όπως ο κίνδυνος του να απορροφηθούν οι μαθητές υπερβολικά από τη θεατρική δράση και να απομακρυνθούν από τον γνωστικό χαρακτήρα ή να οδηγηθούν σε στερεοτυπικές απόψεις και σε ηθικολογία. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει από τις πιο απλές μορφές δραματοποίησης και να οδηγηθεί στις πιο σύνθετες, εξοικειώνοντας σταδιακά τους μαθητές του με την δραματική διαδικασία¹²¹.

Γενικά ο εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει τις τεχνικές της ΔΤΕ για τη διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κάποιες αρχές : α) Η δραματική πράξη χρειάζεται να είναι απλή, β) στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι να εμπλακεί η πλειονότητα της τάξης και όχι μόνο οι «δραστήριοι» μαθητές, γ) η δραματοποίηση δεν θα πρέπει να είναι μεγάλη σε έκταση, ώστε να υπάρχει χρόνος για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και αναστοχασμό, δ) η δραματοποίηση θα πρέπει να σέβεται τους χαρακτήρες και τα ιστορικά γεγονότα, τα οποία πρέπει να παρουσιάζονται με ακρίβεια και αντικειμενικότητα ε) οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται στη χρήση και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, στ) η δραματοποίηση θα πρέπει να αναδεικνύει τις ιστορικές συγκρούσεις και να ενθαρρύνει τους μαθητές στο να

¹¹⁸ P. Goalen, ό.π., σ. 26.

¹¹⁹ Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 484.

¹²⁰ G. Easdown, ό.π., σ. 27.

¹²¹ Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ.482-483.

εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα σε σχέση με τα ιστορικά γεγονότα¹²².

Η δραματοποίηση στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως αποδεικνύεται και από τις ερευνητικές εφαρμογές που παρουσιάστηκαν, συμβάλλει ώστε ο μαθητής όχι μόνο να βιώσει, αλλά και να μετατρέψει το βίωμα σε γνωστική πληροφορία και να οδηγηθεί στη μάθηση. Άλλωστε, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το εκπαιδευτικό δράμα καλλιεργεί γενικότερα τη νοημοσύνη του παιδιού (δραματική νοημοσύνη). Ο εκπαιδευόμενος στα πλαίσια του εκπαιδευτικού δράματος συμμετέχει σε έναν φανταστικό κόσμο, που αποτελεί αντανάκλαση του πραγματικού και γι' αυτό λειτουργεί ως εργαλείο κατανόησής του. Με τη βοήθεια, δηλαδή, της δραματικής συμπεριφοράς το παιδί οδηγείται στον μετασχηματισμό, και την αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης¹²³.

Παράλληλα με τη γνώση, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος επιτυγχάνεται η καλλιέργεια και άλλων ικανοτήτων των παιδιών. Αυτές είναι η γλωσσική ικανότητα και η κοινωνική αλληλόδραση¹²⁴. Δηλαδή, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας μέσα από τον διάλογο, τη σύνθεση ιστοριών-αφηγήσεων, τη διατύπωση σκέψεων και συναισθημάτων. Όσον αφορά τη δεύτερη ικανότητα, της κοινωνικής αλληλόδρασης, έχει διαπιστωθεί ότι μέσω του δράματος τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να μοιράζονται εμπειρίες, οδηγούνται στην αντίληψη του εαυτού τους ως μέλους της ομάδας της τάξης και αναλαμβάνουν συγκεκριμένο ρόλο μέσα σ' αυτήν. Οδηγούνται στην αποδοχή των κανόνων της ομάδας, όχι μέσω του καταναγκασμού, αλλά από εσωτερική ανάγκη να λειτουργήσουν συνεργατικά στα πλαίσια του συνόλου και, επιπλέον, μαθαίνουν να εμπιστεύονται τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Επιπλέον, όπως έχει υποστηριχθεί από εξειδικευμένους ερευνητές¹²⁵, «*το δράμα μπορεί να κάνει τα κοινωνικά και ιστορικά θέματα να ζωντανέψουν*». Προκειμένου, δηλαδή, να κατανοήσουν οι μαθητές σε βάθος τα γεγονότα, χρειάζεται να εμπλακούν βιωματικά με την προσφερόμενη γνώση. Χρειάζεται να αισθανθούν και να βιώσουν το δίλημμα ή τη σύγκρουση, να νιώσουν την αγωνία

¹²² Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 483-484.

¹²³ Α. Τσιάρας, ό.π., σσ. 118-119.

¹²⁴ Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 475-476.

¹²⁵ Μ. Καβαλιέρου, ό.π. σ. 476.

ενσαρκώνοντας τους ήρωες και τελικά, να οδηγηθούν μέσω της ενσυναίσθησης στην κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων¹²⁶.

1.3. Μουσείο και σχολείο

1.3.1. Το Μουσείο από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα

Η λέξη *μουσείο* ετυμολογείται με βάση την αρχαιοελληνική λέξη "Μούσες" και σημαίνει τον ναό, τον χώρο των Μουσών. Οι Μούσες στην αρχαία ελληνική μυθολογία ήταν οι κόρες του Δία και της Μνημοσύνης και θεωρούνταν θεότητες που ενέπνεαν στους ανθρώπους στο δημιουργικό έργο της Ποίησης και της Τέχνης. Έτσι, το Μουσείο, η έδρα των Μουσών αναδεικνύεται σε κατεξοχήν χώρο πολιτισμού που συνδέεται με τη μνήμη, τη γνώση, την τέχνη και την ποίηση¹²⁷. Τα μουσειακά αντικείμενα, που αποτελούν τεκμήρια της ανθρώπινης δραστηριότητας κατά το παρελθόν, παρουσιάζονται στο μουσείο για να διαφυλάξουν τη μνήμη και να αποκαλύψουν την αλήθεια, υπηρετώντας και τεκμηριώνοντας τον ανθρώπινο πολιτισμό¹²⁸.

Από το "Μουσείον" της Αλεξάνδρειας, που ίδρυσε ο Πτολεμαίος ο Σωτήρ τον 3ο αι. π.Χ., τα μουσεία της Αντιόχειας, της Περγάμου, της Κωνσταντινούπολης, τα μουσεία κατά την περίοδο του Μεσαίωνα, όταν αντικείμενα τέχνης συγκεντρώνονταν και φυλάσσονταν σε μοναστήρια, μέχρι και την Αναγέννηση (15ος αι.) παρατηρείται σημαντική εξέλιξη όσον αφορά τον πολιτιστικό ρόλο των μουσείων και το περιεχόμενό τους. Κατά την περίοδο της Αναγέννησης, η στροφή προς τις κλασικές σπουδές και το ανθρωπιστικό ιδεώδες διαμορφώνει μια τάση για συλλογές έργων τέχνης ή ακαδημαϊκές συλλογές, ιδιαίτερα από ευγενείς και πλουσίους¹²⁹. Και ενώ μέχρι και την περίοδο της Αναγέννησης τα μουσεία είναι ιδιωτικά και στοχεύουν στην ενίσχυση του κύρους των πλουσίων και των ισχυρών, από τον 17ο αι. και μετά, με την εξέλιξη των επιστημών, αρχίζουν να μετασχηματίζονται σε εθνικά, με αποκορύφωμα τον 18ο αιώνα. Είναι η εποχή κατά την οποία η επικράτηση των

¹²⁶ Μ. Καβαλιέρου, ό.π., σσ. 477-478.

¹²⁷ Ει. Νάκου, *Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Αθήνα, Νήσος, 2001, σ. 111.

¹²⁸ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 112.

¹²⁹ Α. Κοντογιάννη, *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, σ. 13.

ιδεών της Γαλλικής επανάστασης επιβάλλει το "άνοιγμα" των Μουσείων στο ευρύ κοινό, ενώ κατά τον 19ο αιώνα, οι ιδέες του Ρομαντισμού και οι αγώνες των λαών για την ίδρυση εθνικών κρατών θα συνδέσουν τον ρόλο του Μουσείου με την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας¹³⁰.

Τα μουσεία του 19ου αιώνα επικρίθηκαν, βέβαια, για τον εθνοκεντρικό προσανατολισμό τους, καθώς και για το περιορισμένο κοινό στο οποίο απευθύνονταν. Η προσπάθεια να γίνουν προσιτά τα μουσεία στο ευρύ κοινό κατά τον 20ο αι., και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '60 και μετά, θα οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου Μουσείου¹³¹. Το νέο Μουσείο και ο ρόλος του αποτυπώνονται στον ορισμό που του δίνει το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM): *"Το μουσείο είναι ένα ίδρυμα μόνιμο, μη κερδοσκοπικό, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό. Το μουσείο κάνει έρευνες σχετικές με τα υλικά τεκμήρια του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, τα συλλέγει, τα διατηρεί, τα κοινοποιεί και κυρίως τα εκθέτει για μελέτη, παιδεία, ψυχαγωγία"*.¹³²

Από τον παραπάνω ορισμό, προκύπτουν τα χαρακτηριστικά και οι λειτουργίες του σύγχρονου Μουσείου, όπως αυτά διαμορφώθηκαν στην πορεία της εξέλιξής του. Το Μουσείο, ως σύνθεση τριών πραγμάτων, των συλλογών, του χώρου και του κοινού, είναι ένας ζωντανός οργανισμός που στοχεύει αρχικά στην επικοινωνία και τον διάλογο με το ευρύ κοινό -καθώς θεωρείται αδιαμφισβήτητος ο κοινωνικός του χαρακτήρας- αλλά και στην ψυχαγωγία και στην εκπαίδευση¹³³. Το μουσείο σήμερα καλείται να παίξει ενεργό ρόλο στην αγωγή και εκπαίδευση του πληθυσμού, τάση που αποτυπώνεται και με την ιδιαίτερη ανάπτυξη της Μουσειοπαιδαγωγικής επιστήμης¹³⁴.

Η μουσειακή εκπαίδευση, που είναι ένας νέος θεσμός στη χώρα μας, παρουσιάζει μεγάλη ανάπτυξη και εξέλιξη, όπως αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τα ελληνικά μουσεία μετατρέπονται το ένα μετά το άλλο σε εκπαιδευτικούς χώρους με αυτονομία και λειτουργικότητα¹³⁵. Παρόλα αυτά, και σήμερα συνυπάρχουν διαφορετικοί τύποι μουσείων, που, ανάλογα με τον

¹³⁰ Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 16-17.

¹³¹ Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 17-22

¹³² Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 22-23.

¹³³ Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 25-30.

¹³⁴ Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 30-31.

¹³⁵ Α. Κοντογιάννη, ό.π., σ. 22.

επιστημολογικό προσανατολισμό τους, διακρίνονται σε "παραδοσιακούς", "μοντέρνους" και "μεταμοντέρνους"¹³⁶. Τα "παραδοσιακού τύπου" μουσεία συνδέονται με τις παραδοσιακές απόψεις που θεωρούν ότι η πραγματικότητα του παρελθόντος και του παρόντος είναι απλή, μονοδιάστατη και μπορεί να γίνει αντικειμενικά γνωστή, γι' αυτό και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στα ίδια τα αντικείμενα (object oriented). Τα μουσεία αυτά παρουσιάζουν τις συλλογές τους ως μαρτυρίες της μιας και μοναδικής αυθεντικής εθνικής ιστορίας, η οποία θεωρείται ότι αντιστοιχεί απόλυτα με την πραγματικότητα¹³⁷.

Τα "μοντέρνα" μουσεία συνδέονται με μοντέρνες επιστημολογικές αντιλήψεις που θεωρούν ότι η πραγματικότητα είναι σύνθετη και πολύπλοκη και ως εκ τούτου η απόλυτη γνώση της δεν είναι εφικτή. Εναλλακτικές ερμηνείες μπορούν να γίνουν αποδεκτές, αφού θεωρείται ότι η γνώση δεν αντιστοιχεί στην ίδια την πραγματικότητα, αλλά δομείται από σκεπτόμενα υποκείμενα μέσα από σύνθετες διαδικασίες διάδρασης που αναπτύσσουν με την πραγματικότητα. Τα μουσεία αυτά διασυνδέουν τα μουσειακά αντικείμενα μεταξύ τους εντάσσοντάς τα μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο και στο πλαίσιο των κοινωνικών ομάδων από τις οποίες προέρχονται. Χρησιμοποιούν διάφορα μέσα πληροφόρησης (κείμενα, λεζάντες, σκηνογραφικά πλαίσια, ήχους, οσμές, προβολές βιντεοταινιών κλπ), ενώ, συχνά ειδικοί εμπυχωτές δραματοποιούν σκηνές από τις αναπαριστανόμενες ιστορικές περιόδους και καλούν τους επισκέπτες να ταξιδέψουν νοερά στα αντίστοιχα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η έκθεση των αντικειμένων στα συγκεκριμένα μουσεία διαμορφώνει ένα τέτοιο επικοινωνιακό πλαίσιο με το κοινό, ώστε να αναπτύσσεται με αυτό ο δημιουργικός διάλογος¹³⁸.

Στα "μεταμοντέρνα" μουσεία τα αντικείμενα παρουσιάζονται με τρόπους που επιτρέπουν πολλαπλές εναλλακτικές χρήσεις και ερμηνείες και καλούν τους επισκέπτες τους να προσεγγίσουν τις συλλογές σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις τους. Οι μεταμοντέρνες, δηλαδή, μουσειολογικές αντιλήψεις επιβάλλουν να επικεντρώνουν τα μουσεία το ενδιαφέρον τους κυρίως στην εξυπηρέτηση του κοινού τους (people oriented), το οποίο καλείται στον χώρο του μουσείου να ερμηνεύσει και να δομήσει γνώσεις, εμπειρίες και

¹³⁶ Ει. Νάκου, *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Αθήνα, Νήσος, 2001, σ. 131.

¹³⁷ Ει. Νάκου, ό.π., σσ.132-133.

¹³⁸ Ει. Νάκου, ό.π., σσ. 135-136.

συναισθήματα, οι οποίες μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με την κοινωνικο-μορφωτική ιδιαιτερότητα του κοινού¹³⁹.

1.3.2. Μουσειακή εκπαίδευση: περιεχόμενο και στόχοι

Η ανάγκη να τεθεί το σύγχρονο μουσείο στην υπηρεσία του ευρέος κοινού μεταβάλλει τη σκοποθεσία του στρέφοντάς το πρωτίστως προς την υπηρέτηση παιδαγωγικών αρχών. Σταδιακά τα μουσεία αποκτούν "Εκπαιδευτικά τμήματα", που ανιχνεύονται ήδη από τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα. Σήμερα μιλάμε, ακριβέστερα, για "μουσειακή εκπαίδευση" ή "μουσειακή αγωγή", *εννοώντας το φάσμα της συστηματικής παιδευτικής δράσης των σύγχρονων μουσειακών χώρων*. Ανάμεσα στα ζητούμενα αυτής της μουσειακής εκπαίδευσης ανήκει και η σχέση της με το σχολείο, *ως τον κατεξοχήν χώρο συστηματικής εκπαίδευσης*¹⁴⁰.

Η μουσειακή εκπαίδευση, στηρίχθηκε στις απόψεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής που, όπως προαναφέρθηκε, εκλαμβάνουν τη μάθηση ως διανοητική, ψυχική και πρακτική δραστηριότητα με έντονο κοινωνικό χαρακτήρα, γιατί, τόσο τα υποκείμενα όσο και η γνώση θεωρούνται πολυσύνθετες οντότητες που συγκροτούνται σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο τους¹⁴¹.

Σύμφωνα με τον Gardner, έναν από τους πιο σημαντικούς εκπροσώπους της γνωστικής ψυχολογίας και τον θεμελιωτή της θεωρίας των πολλαπλών ευφυϊών, το σχολείο, ως βασικός εκπαιδευτικός φορέας, δεν φαίνεται να προσεγγίζει τη γνώση ως μια μακρά διαδικασία με στόχο την πραγματική κατανόηση του κόσμου. Τα ισχύοντα εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν τυπικές διαδικασίες μάθησης που δεν δίνουν προτεραιότητα στην πραγματική κατανόηση. Αντίθετα, σύμφωνα πάντα με τον Gardner, τα μουσεία ανταποκρινόμενα σε μια ευρύτερα εννοούμενη εκπαιδευτική και κοινωνική

¹³⁹ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 137.

¹⁴⁰ Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 32-33.

¹⁴¹ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 185.

αποστολή, μπορούν να προσεγγίσουν ολιστικά τον κόσμο με στόχο την πραγματική κατανόησή του¹⁴².

Μία ακόμη βασική παιδαγωγική αρχή της μουσειοπαιδαγωγικής, αλλά και της σύγχρονης παιδαγωγικής, είναι η αρχή της «ολιστικής» ή «ολοκληρωμένης» μάθησης, που συνδέεται με τον L. Vygotsky και υποστηρίζει ότι «όλα τα σχολικά μαθήματα δρουν ως τυπική επιστήμη, καθένα διευκολύνοντας τη μάθηση των άλλων»¹⁴³. Σύμφωνα με την παραπάνω αρχή, κρίνεται απαραίτητη η διασύνδεση διάφορων επιστημονικών κωδίκων και γνώσεων κατά τη διαδικασία της μάθησης, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να δομούν γνώσεις και να αναπτύσσουν δεξιότητες διερευνώντας και κατανοώντας την πραγματικότητα με κώδικες διάφορων επιστημών, χρησιμοποιώντας πολύπλευρες και στενά συνδεδεμένες διανοητικές, ψυχικές, σωματικές και κοινωνικές ικανότητες. Γι' αυτόν τον λόγο, η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση υποστηρίζει και χρησιμοποιεί ολιστικές ή διεπιστημονικές μεθόδους, οι οποίες παράλληλα με την ευρύτερη παιδαγωγική σημασία τους για τη διαδικασία της μάθησης και τη δόμηση ουσιαστικών γνώσεων, διευκολύνουν τους παιδαγωγούμενους, ως άτομα και ομάδες, να αναγνωρίζουν την πολυσημία του υλικού πολιτισμού και να αναπτύσσουν σύνθετες δεξιότητες για ουσιαστική διερεύνηση και αξιοποίησή του¹⁴⁴.

Το παιδαγωγικό υπόβαθρο της μουσειοπαιδαγωγικής έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα και από τον J. Bruner (1960), ο οποίος, μεταξύ άλλων, υποστήριξε ότι οποιοδήποτε θέμα μπορεί να διδαχθεί ικανοποιητικά σε παιδιά κάθε ηλικίας και κάθε επιπέδου ανάπτυξης, αν η διδακτική μέθοδος προσαρμόζει τις επιστημονικές διαστάσεις και απαιτήσεις του θέματος στις δυνατότητες των παιδιών και στις αντίστοιχες απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Με βάση την άποψη αυτή, τα μουσεία και ο ευρύτερος υλικός πολιτισμός και η τέχνη δεν θεωρούνται πλέον χώροι απροσπέλαστοι για τα μικρά παιδιά, αλλά και για άτομα με άλλες ιδιαιτερότητες¹⁴⁵.

¹⁴² Μ. Μούλιου, «Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 2005, σσ. 10-11· E., Vallance, «Museum Education as Curriculum: Four Models, Leading to a Fifth», *Studies in Art Education*, 45(4), 2004, σσ. 343-358 (σ. 351).

¹⁴³ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 198.

¹⁴⁴ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 199.

¹⁴⁵ Ει. Νάκου, ό.π., σσ. 206-207.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η προσέγγιση των μουσείων και του υλικού πολιτισμού από διάφορες και διαφορετικές κατηγορίες ατόμων και ομάδων, σε σχέση με διάφορους εκπαιδευτικούς στόχους, βρίσκεται στο επίκεντρο του μουσειοπαιδαγωγικού στοχασμού¹⁴⁶.

Όσον αφορά τη σχέση μουσείου και σχολείου, η μουσειοπαιδαγωγική θα μπορούσε ως λειτουργία να θεωρηθεί ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των δύο αυτών εκπαιδευτικών φορέων με σκοπό τόσο τη μόρφωση όσο και την ψυχαγωγία¹⁴⁷.

Σύμφωνα με την Σ. Γ. Τζιαφέρη¹⁴⁸, καθώς το μουσείο περιλαμβάνει "αντικείμενα" που είναι πραγματικά και τρισδιάστατα, κατορθώνει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να ερεθίσει την εξερευνητική τους διάθεση. Τα "αντικείμενα" αυτά αποτελούν, άλλωστε, τα τεκμήρια της σχολικής γνώσης. Επιπλέον, η μάθηση στον χώρο του μουσείου δεν στηρίζεται στην πληροφορία για το αντικείμενο, αλλά εξαρτάται περισσότερο από την αντίδραση στο αντικείμενο, από την άμεση επαφή με τα πράγματα και τον τρόπο που ενεργοποιούν τον νοητικό, συναισθηματικό, και αισθητικό κόσμο του παιδιού¹⁴⁹.

Όσον αφορά δε τις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσω των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, στα πλαίσια των επισκέψεών τους στα μουσεία, αυτές είναι πολλές και ιδιαίτερα σημαντικές με βάση τη σύγχρονη Παιδαγωγική. Αρχικά, μέσω της δυνατότητας για εποπτικότητα που προσφέρει το μουσείο, εξασφαλίζει στους μαθητές τις προϋποθέσεις για την κατανόηση και εμπέδωση της θεωρητικής γνώσης. Επιπλέον, η γνώση στο μουσείο προσεγγίζεται σφαιρικά και διαθεματικά και συμβάλλει στην οικοδόμηση της κριτικής ικανότητας του παιδιού. Οι μαθητές στο μουσείο προσεγγίζουν τα εκθέματα μέσα από την παρατήρηση, την ανακάλυψη και την αυτενέργεια, με αποτέλεσμα ο ρόλος του εκπαιδευτικού να καθίσταται περισσότερο καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, με την πρωτοβουλία για την ανακάλυψη της γνώσης να περνάει από τον εκπαιδευτικό στον εκπαιδευόμενο. Παράλληλα, χωρίς την πίεση της τυπικής αξιολόγησης, μαθητές "αδύνατοι" και λιγότερο συμμετοχικοί σε μια παραδοσιακή διδασκαλία, στον χώρο του μουσείου ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

¹⁴⁶ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 207.

¹⁴⁷ Γ. Δάλλκος, *Σχολείο και Μουσείο*, Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη, 2000, σ. 17.

¹⁴⁸ Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 34-37.

¹⁴⁹ Γ., Κακούρου - Χρόνη, ό.π., σ. 52.

Ευρύτερα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της μουσειακής αγωγής σε μαθητές είναι ο σεβασμός προς τον πλούτο και τον πολιτισμό άλλων λαών, η καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής, η τόνωση του αισθήματος της εντοπιότητας και της εθνικής συνείδησης, η ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας μεταξύ των παιδιών και η καλλιέργεια- εκτός των γνωστικών- και των συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων, καθώς και το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, που επιτυγχάνεται μέσα από τις επισκέψεις των παιδιών στο μουσείο¹⁵⁰.

Βέβαια, η χρήση υλικών και οπτικών στοιχείων από μόνη της δεν μπορεί να οδηγήσει σε εξέλιξη της σκέψης και σε δόμηση αντίστοιχων εννοιών και γνώσεων. Για τον σκοπό αυτό, απαιτείται κατάλληλη παρέμβαση της εκπαίδευσης¹⁵¹.

Σε μία προσπάθεια να διερευνηθούν οι σκοποί και οι στόχοι¹⁵² των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που οργανώνονται στα πλαίσια του σχολείου θα μπορούσαν να αναφερθούν : η εξοικείωση με το μουσείο ως θεσμό, η εξοικείωση με το μουσείο ως χώρο, η ψυχαγωγία, η ενεργητική μάθηση, η επανάληψη της επίσκεψης και η αλλαγή στάσεων απέναντι στα μνημεία του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι¹⁵³ των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, βάσει της ταξινομίας του Bloom, μπορούν να αναλυθούν σε γνωστικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς. Ως γνωστικοί στόχοι μπορούν να αναφερθούν:

- η γνώση της ορολογίας (γνώση ορολογίας των αντικειμένων, γνώση χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων τους κλπ),
- η κατανόηση (το να ερμηνεύει ο μαθητής τα κοινωνικά δεδομένα μέσω των εποπτειών του μουσείου, να προβλέπει την εξέλιξη του ίδιου αντικειμένου στον χώρο και τον χρόνο, τις συνέπειες στον κοινωνικοοικονομικό τομέα κ.α.),
- η εφαρμογή (το να αναγνωρίζει τη σημασία των αντικειμένων διαχρονικά),
- η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν,
- η ανάλυση (το να αναγνωρίζει ο μαθητής την ταυτότητα των στοιχείων, τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους),

¹⁵⁰ Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σ.37.

¹⁵¹ Ει., Νάκου, ό.π., σ. 201.

¹⁵² Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 58-62.

¹⁵³ Σ. Γ., Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 62-67.

- η σύνθεση (τη δυνατότητα να συντάσσει ένα κείμενο, να εκφράζεται κινητικά, ζωγραφικά, θεατρικά, τη δυνατότητα να αφηγηθεί μια εμπειρία του από το μουσείο κ.α.) και τέλος,
- η αξιολόγηση (η δυνατότητα του μαθητή να αξιολογεί την επικοινωνία με το αντικείμενο του μουσείου και να τη διασυνδέει με αντικείμενα και τρόπους της καθημερινής ζωής, να συνδέει τις πληροφορίες δια-μουσειακά κ.α.).

Όσον αφορά τους κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους της μουσειοπαιδαγωγικής, με βάση την ταξινόμια των συναισθηματικών διδακτικών στόχων των Krathwohl-Bloom και Masia¹⁵⁴, μπορούν να αναφερθούν οι εξής:

- η εξοικείωση του μαθητή με τις δημιουργίες της πολιτιστικής κληρονομιάς, επιστήμης και τεχνολογίας
- η εξοικείωσή του με τον χώρο του μουσείου, ώστε να επανέρχεται σ' αυτό για να το βιώνει σε κάθε ευκαιρία σε διάφορες χρονικές στιγμές της ζωής του¹⁵⁵,
- η καλλιέργεια της αισθαντικότητας και της παρατηρητικότητάς του,
- η καλλιέργεια της περιέργειάς του για τον κόσμο που τον περιβάλλει και η συγκίνηση από τη βίωση ενός αντικειμένου,
- η καλλιέργεια και ο εμπλουτισμός του συναισθηματικού του κόσμου,
- η αυτενέργεια και η ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων και ατομικών δεξιοτήτων,
- η καλλιέργεια της μνήμης,
- η καλλιέργεια της φαντασίας και των ψυχοσυναισθηματικών του δυνατοτήτων,
- η καλλιέργεια πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας,
- η δημιουργία υψηλών ιδανικών,
- η διεύρυνση της προσωπικότητάς του μέσα από την ανακάλυψη και την ενεργό συμμετοχή του στην πολιτιστική διαμόρφωση, τεχνολογία και επιστήμες,
- η αβίαστη αυτο-ολοκλήρωση με προσωπική διαδικασία επιλογής.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι, προκειμένου να σχεδιαστεί ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι παραπάνω στόχοι και να συνεκτιμώνται μαζί με την ηλικία των μαθητών καθώς και των γνώσεών τους, όπως αυτά τα στοιχεία προκύπτουν από το επίσημο

¹⁵⁴ Σ. Γ. Τζιαφέρη, ό.π., σσ.65-

¹⁵⁵ Ε., Vallance, ό.π., σσ. 355-356.

Αναλυτικό Πρόγραμμα¹⁵⁶. Μια άλλη σημαντική παρατήρηση που μπορεί να γίνει όσον αφορά τους παραπάνω στόχους είναι ότι κάποιοι από αυτούς συνδέονται στενά με τη στοχοθεσία του μαθήματος της Ιστορίας¹⁵⁷.

1.3.3. Η συνδρομή του μουσείου στη διδασκαλία της Ιστορίας

Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της φευγαλέας εικόνας και της πολυπολιτισμικής παγκόσμιας πραγματικότητας, κρίνεται απαραίτητη για τους σημερινούς μαθητές η καλλιέργεια κριτικής γνώσης και σκέψης, καθώς και η καλλιέργεια ώριμης συναισθηματικής κοινωνικής και πολιτισμικής συμπεριφοράς που θα βασίζεται στην αυτογνωσία, την παράλληλη αποδοχή του άλλου, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για ανάγνωση και ερμηνεία της εικόνας και του υλικού πολιτισμού¹⁵⁸. Η μουσειακή εκπαίδευση, της οποίας το περιεχόμενο και οι στόχοι αναλύθηκαν σε προηγούμενη παράγραφο, συμβάλλει στην καλλιέργεια αυτών των στοιχείων, καθώς αποσκοπεί στο να παρέχει σε όλους τη δυνατότητα να μάθουν να "διαβάζουν", να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τον υλικό πολιτισμό. Με αυτήν την έννοια η μουσειακή εκπαίδευση μπορεί να εμπλουτίσει τη σχολική εκπαίδευση, μετατοπίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία εκτός των τειχών του σχολείου και συνδέοντάς τη με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Παράλληλα, μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό των σχέσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, μεταξύ των παιδιών κάθε σχολικής ομάδας, αλλά και στον εμπλουτισμό των σχέσεων όλων με την ευρύτερη κοινότητα κάθε σχολικής μονάδας¹⁵⁹.

Παράλληλα, η χρήση και η δόμηση της Ιστορίας από τα μουσεία αποκτά ιδιαίτερο βάρος στην εποχή μας με βάση τη νέα κοινωνική λειτουργία και τον νέο πολιτιστικό-εκπαιδευτικό ρόλο που τα μουσεία διαδραματίζουν ή τείνουν να διαδραματίσουν, σε σχέση με ένα όλο και διευρυνόμενο κοινό που

¹⁵⁶ Σ. Γ. Τζιαφέρη, ό.π., σσ. 67-68.

¹⁵⁷ Γ. Δάλκου, ό.π., σ. 23.

¹⁵⁸ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 210.

¹⁵⁹ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 181.

ανταποκρίνεται στις διαφημιστικές καμπάνιες ή τις επιταγές του συνεχώς αναπτυσσόμενου "θεσμού" της πολιτισμικής κληρονομιάς¹⁶⁰.

Σύμφωνα με την Ει. Νάκου¹⁶¹ τα μουσεία σήμερα έχουν μετατραπεί σε ευχάριστους χώρους μέσα στους οποίους το κοινό αισθάνεται οικεία, συλλέγει πληροφορίες με διαδραστικούς τρόπους, παίζει και γίνεται ενεργός συμμετέχων μιας πραγματικότητας που παρουσιάζει "εδώ και τώρα" αντικείμενα που προέρχονται από άλλες εποχές, τόπους και πολιτισμούς¹⁶². Ωστόσο, η Ει. Νάκου παρατηρεί ότι αυτά τα αντικείμενα δεν παρουσιάζονται ουδέτερα στα μουσεία. Αντίθετα, το πλαίσιο της έκθεσης τούς προσδίδει ένα "νόημα" και εκείνα μετατρέπονται σε στοιχεία μιας συγκεκριμένης αφήγησης, με τρόπο τέτοιο, ώστε τα αντικείμενα αυτά να μην παρουσιάζονται ανοικτά σε εναλλακτικές ερμηνείες. Ανεξάρτητα από τον παραπάνω προβληματισμό, η Ει. Νάκου υποστηρίζει την παιδευτική σημασία των μουσείων ως χώρων που μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης, σκέψης και δεξιοτήτων για ιστορική ερμηνεία, με βάση κυρίως α) την πρόσβαση που παρέχουν σε αυθεντικά υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, και β) τη δυνατότητα που παρέχουν για "ανάγνωση" και των μουσειακών χώρων ως "υλικών χωρικών ιστορικών αφηγήσεων", επιδιώκοντας την ερμηνευτική υπέρβαση της αφήγησης που κάθε μουσείο υπονοεί, εφόσον τηρούνται ορισμένοι μουσειοπαιδαγωγικοί και εκπαιδευτικοί όροι¹⁶³.

Ιδιαίτερα το γεγονός ότι τα μουσεία μας παρέχουν δημόσιους χώρους άμεσης πρόσβασης σε αυθεντικά εικονικά και υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που είναι περισσότερο ανοικτά σε εναλλακτικές προσεγγίσεις από τα αντίστοιχα γραπτά κατάλοιπα, αποκτά ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία, καθώς η χρήση γραπτών καταλοίπων καθίσταται σχεδόν αδύνατη ή πολύ δύσκολη για τα παιδιά και ειδικότερα για τα μικρά παιδιά¹⁶⁴.

Επιπλέον, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί με σύγχρονη αντίληψη και το οποίο δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος ως ιστορικές μαρτυρίες μπορεί να έχει πολύ θετικά

¹⁶⁰ Ει., Νάκου, «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία», στο Γ., Κόκκινος & Ει., Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006, σ. 284.

¹⁶¹ Ει. Νάκου, ό.π., σσ. 279-312.

¹⁶² Ει. Νάκου, ό.π., σ. 291.

¹⁶³ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 293.

¹⁶⁴ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 295.

εκπαιδευτικά αποτελέσματα¹⁶⁵. Βέβαια, τα κατάλοιπα από μόνα τους δεν μας συνδέουν με την Ιστορία, απαιτείται η ανάπτυξη του ιστορικού διαλόγου μαζί τους για να προσεγγίσουμε το παρελθόν¹⁶⁶. Τέλος, η Ει. Νάκου υποστηρίζει ότι η χρήση υλικών καταλοίπων με ιστορικούς όρους μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα της Ιστορίας ήδη από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και για την ανάπτυξη βασικών ιστορικών εννοιών ακόμα και κατά την προσχολική, εφόσον τηρούνται δύο όροι: Σεβασμός της Ιστορίας ως επιστήμης και ως διδακτικής ενότητας και σεβασμός των ατομικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων της μαθησιακής διαδικασίας σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Ο Γ. Δάλκος¹⁶⁷ επισημαίνει ότι η αξιοποίηση του μουσείου στη διδασκαλία της Ιστορίας δεν μπορεί να αποτελεί έργο ανεξάρτητο από τη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο, θα πρέπει να είναι απόλυτα σχετική με τη διδακτική ενότητα της Ιστορίας που διδάσκονται οι μαθητές και, βέβαια, αποτελεί μέσο και όχι αυτοσκοπό. Η αξιοποίηση των συλλογών των μουσείων, για τη διδασκαλία της Ιστορίας, σύμφωνα με τον Γ. Δάλκο, θα πρέπει να αποτελείται από τρία στάδια¹⁶⁸: το στάδιο της προετοιμασίας στο σχολείο, το στάδιο της πραγματοποίησης της επίσκεψης στο μουσείο και το στάδιο της ολοκλήρωσης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Επισημαίνει, ακόμη, το πρόβλημα της έλλειψης χρόνου¹⁶⁹, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά για την υλοποίηση ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στα πλαίσια του σχολείου.

1.3.4. Μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Στην ελληνική μουσειοπαιδαγωγική πραγματικότητα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται σε μουσεία και σε άλλους χώρους πολιτισμικής αναφοράς διαφοροποιούνται από την απλή επίσκεψη και ξενάγηση, καθώς στοχεύουν στην ενεργητική στάση του επισκέπτη και στη

¹⁶⁵ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 295.

¹⁶⁶ Ει. Νάκου, ό.π., σ. 297.

¹⁶⁷ Γ. Δάλκος, ό.π., σ. 88.

¹⁶⁸ Γ. Δάλκος, ό.π., σ. 91.

¹⁶⁹ Γ. Δάλκος, ό.π., σσ. 92-93.

βιωματική προσέγγιση του μουσείου με τη συμμετοχή των αισθήσεων. Αυτά τα προγράμματα υποστηρίζονται από τους εμπυχωτές ή/και εκπαιδευτικούς στην περίπτωση των σχολικών τάξεων¹⁷⁰. Τα προγράμματα αυτά αναπτύσσονται σε στάδια, που συνήθως ακολουθούν την εξής δομή:

A) Εισαγωγή στο μουσείο και στη θεματική του εκπαιδευτικού προγράμματος με τη μέθοδο της αφήγησης ή της μαιευτικής. Το στάδιο αυτό μπορεί να λαμβάνει χώρα και σε χώρο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και να υποστηρίζεται από εποπτικό υλικό.

B) Προσέγγιση εκθεμάτων μέσα στην έκθεση. Εδώ μπορεί να εφαρμόζεται η μέθοδος της αφήγησης, της μαιευτικής, της αποκαλυπτικής μεθόδου και μπορεί να περιλαμβάνει εκτός από τη συζήτηση και την εξερεύνηση. Στην περίπτωση της εξερεύνησης χρησιμοποιούνται κατάλληλα σχεδιασμένα φύλλα εργασίας και συνήθως εφαρμόζεται η ομαδική εργασία.

Γ) Εφαρμογή βιωματικών μεθόδων προσέγγισης των θεματικών του προγράμματος, όπως η συμμετοχή σε υλικές- αισθητικές δραστηριότητες, σε παιχνίδια, δραματοποιήσεις κ.α.

Ο χρόνος διεξαγωγής των περισσότερων προγραμμάτων κυμαίνεται στις 2 ώρες¹⁷¹.

Όσον αφορά τη βιωματική προσέγγιση των μουσειακών εκθεμάτων, θέμα που απασχολεί και την παρούσα εργασία, αξίζει να αναφερθεί ότι ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα εφαρμόζονται προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης σε μουσεία του εξωτερικού που αξιοποιούν τις Δραματικές Τεχνικές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η βιωματική αυτή προσέγγιση από την πλευρά των επισκεπτών.

Πιο συγκεκριμένα ο R. Landy¹⁷² υποστηρίζει ότι ο χώρος του μουσείου προσφέρει γόνιμο έδαφος για το Δράμα, ενώ το ίδιο το περιεχόμενο του μουσείου το χαρακτηρίζει "δραματικό"¹⁷³. Προκειμένου να αποδείξει τη θέση του παρουσιάζει μια σειρά από μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές που έλαβαν χώρα στο μουσείο Brooklyn, από το 1970 και μετά και αναλύει τα αποτελέσματά τους. Σε ένα από τα project που εφαρμόστηκαν στο μουσείο το 1970 με τίτλο "Statues

¹⁷⁰ N. Νικονάνου, ό.π., σ.132.

¹⁷¹ N. Νικονάνου, ό.π., σ. 133.

¹⁷² R. J., Landy, *Handbook of Educational Drama and Theatre*, Connecticut U.S.A., Greenwood Press, 1982, σσ.104-108.

¹⁷³ R. J., Landy, ό.π., σ.104.

Hardly Ever Smile", διάρκειας 6 εβδομάδων και με τη συμμετοχή 20 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εφαρμόστηκαν Δραματικές Τεχνικές για την προσέγγιση της Αιγυπτιακής συλλογής του μουσείου. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν τεχνικές όπως, η παντομίμα, οι αυτοσχεδιασμοί, οι δραματοποιήσεις κ.α. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης παρουσιάζονται εντυπωσιακά, καθώς τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βίωσαν στα πλαίσια του project μια πλούσια καλλιτεχνική, πολιτιστική και κοινωνική εμπειρία. Ανακάλυψαν νέους τρόπους για να προσεγγίσουν τα μουσειακά αντικείμενα και τεχνουργήματα, ανέπτυξαν μία στενή και προσωπική σχέση με το μουσείο, στο οποίο από τότε επέστρεφαν κάθε χρόνο για να το επισκεφτούν, αφού αποτελούσε γι' αυτά έναν ζωντανό χώρο, απόλυτα συνδεδεμένο με τη ζωή τους¹⁷⁴. Τέλος, ο R. Landy υποστηρίζει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο στη μουσειακή αγωγή, αφού το μουσείο αποτελεί έναν χώρο στον οποίο μπορεί να αναδειχθεί η μεταμορφωτική δύναμη του Δράματος, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται όχι μόνο το να "ζωντανέψουν" τα νεκρά εκθέματα, αλλά και οι άνθρωποι να υπερβούν τους δικούς τους περιορισμένους ρόλους μέσα από τα ταξίδια της φαντασίας¹⁷⁵.

Ο Ian Davies¹⁷⁶ μελετά το θέμα του σχεδιασμού των επισκέψεων, από τους εκπαιδευτικούς, σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους με στόχο την ιστορική κατανόηση των μαθητών. Παρότι, όπως επισημαίνει, ο σχεδιασμός των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων δεν είναι τόσο οργανωμένος, όσο θα έπρεπε, ωστόσο σήμερα αξιοποιούνται συγκεκριμένες μέθοδοι προσέγγισης των μουσειακών και αρχαιολογικών χώρων, ανάμεσα στις οποίες μία αποτελεί και το Εκπαιδευτικό Δράμα¹⁷⁷. Ο Davies περιγράφει τη μέθοδο αυτή, όπως εφαρμόστηκε από φοιτητές της παιδαγωγικής σχολής του πανεπιστημίου του York με τη συνεργασία μαθητών και δασκάλων του Millthorp School (York) και του προσωπικού στο Beningbrough Hall. Στόχος του προγράμματος ήταν να μελετηθεί το περίγραμμα των τελών του 18ου αιώνα στον συγκεκριμένο μουσειακό χώρο και για τον σκοπό αυτό δόθηκε σε κάθε μαθητή συγκεκριμένο

¹⁷⁴ R. J., Landy, ό.π., σ. 105.

¹⁷⁵ R. J., Landy, ό.π., σσ. 107-108.

¹⁷⁶ I., Davies, «Beyond the Classroom: Developing Student Teachers' Work with Museums and Historic Sites», *Teaching History*, 105, 2001, σσ. 42-47.

¹⁷⁷ I., Davies, ό.π., σ. 44.

όνομα εποχής και συγκεκριμένος ρόλος (παιχνίδια ρόλων - δραματοποίηση - επίλυση προβλημάτων κ.α.). Οι φοιτητές παρατήρησαν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ότι οι μαθητές ανέπτυξαν ποικίλες δεξιότητες και κατανόησαν μέσα από τις Δραματικές Τεχνικές τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονταν οι αποφάσεις στις κοινωνίες της εποχής¹⁷⁸.

Ο Chris Ford¹⁷⁹ πραγματοποίησε μεταξύ των ετών 1993-1997 έρευνα στην Μ. Βρετανία σχετικά με την αξιοποίηση του Δράματος στο Μουσείο και διαπίστωσε την εκτεταμένη χρήση του από την πλειοψηφία των βρετανικών μουσείων. Ο ερευνητής διακρίνει το θέατρο που λαμβάνει χώρα στο μουσείο από το Δράμα που σχεδιάζεται αποκλειστικά για το μουσείο και αποσκοπεί στο να συνδέσει τους επισκέπτες με το μουσείο, να εμπλουτίσει τις γνώσεις τους και να τους ψυχαγωγήσει. Το Δράμα στο μουσείο αποτελεί μια σοβαρή διαδικασία μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες προσπαθούν να διερευνήσουν ανθρώπινες καταστάσεις, αλλά και τη σημασία των ιστορικών γεγονότων, μέσα από το να συμπεριφέρονται σαν να ήταν άνθρωποι της συγκεκριμένης ιστορικής εποχής. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα δημοφιλής, καθώς στηρίζεται σε μια ανθρώπινη ανάγκη και συνήθεια, που είναι αυτή του να αφηγούμαστε ή να διαβάζουμε ανθρώπινες ιστορίες, στην προκειμένη περίπτωση τις ιστορίες που αφηγούνται τα μουσειακά αντικείμενα και οι συλλογές. Οι Δραματικές Τεχνικές που αξιοποιούνται συνήθως στο μουσείο, σύμφωνα με τον ερευνητή, είναι η αφήγηση σε γ' πρόσωπο, η αφήγηση σε α' πρόσωπο, οι σύντομες δραματοποιήσεις από ηθοποιούς βάσει σεναρίου, οι "επισκέπτες σε ρόλο" και οι αναπαραστάσεις. Όσον αφορά τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση του Δράματος στο Μουσείο, ο Ch. Ford επισημαίνει το "ζωντάνεμα" του μουσείου, την κινητοποίηση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος των επισκεπτών, την ανάπτυξη ισχυρότερων δεσμών μεταξύ επισκεπτών και μουσειακών συλλογών, την εξασφάλιση της ενεργότερης συμμετοχής των επισκεπτών και την κατανόηση από τους επισκέπτες του ευρύτερου ιστορικού πλαισίου που συνδέεται με τα μουσειακά εκθέματα.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές πραγματοποιούνται σε πολλά μουσεία της χώρας, όπως είναι το Μουσείο Μπενάκη, το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα, το Μουσείο

¹⁷⁸ I., Davies, ό.π., σ. 45.

¹⁷⁹ Ch., Ford, «Interpretation Special: Museum-Theatre», *Museum Practice*, 13, 2000, σσ. 62-64.

Ελληνικής Κυκλαδικής Τέχνης, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας, η Εθνική Πινακοθήκη, το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο¹⁸⁰.

Παρά την σε εκτεταμένη βάση εφαρμογή εκπαιδευτικών μουσειακών προγραμμάτων, μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος, στην Ελλάδα και το εξωτερικό, οι έρευνες σε σχέση με τα οφέλη που προκύπτουν από τις μουσειοπαιδαγωγικές αυτές παρεμβάσεις όσον αφορά την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών είναι περιορισμένες.

¹⁸⁰ Α., Κοντογιάννη, ό.π., σσ.19-22.

Β' Μέρος

Έρευνα

Κεφάλαιο 2ο

2.1. Μεθοδολογία Έρευνας

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου είναι ο εμπειρικός- αντικειμενικός και ο γενικευτικός - αναγωγικός της χαρακτήρας. Ο ερευνητής κινείται ανάμεσα στη συγκεκριμένη εμπειρική πραγματικότητα και στη γενικευμένη, αφηρημένη, θεωρία, τα οποία προσπαθεί να φέρει σε αντιστοιχία¹⁸¹. Στα πλαίσια της προσπάθειας να αποδειχθεί η ισχύς της υπόθεσης, όπως αυτή διατυπώθηκε με τη μορφή ερευνητικού ερωτήματος στο Εισαγωγικό μέρος της παρούσας εργασίας, επιλέχθηκε η μεικτή μέθοδος έρευνας, μέσα από τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων.

2.1.1. Σχεδιασμός ποσοτικής έρευνας

Στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με θέμα τη συμβολή της εφαρμογής μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων μέσω της ΔΤΕ στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές της Α' Λυκείου, σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας, η ερευνήτρια προχώρησε σε αξιολόγηση των επιπέδων κατάκτησης της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών που συμμετείχαν στις μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποίησε και σε σύγκρισή τους με τα επίπεδα ιστορικής ενσυναίσθησης μαθητών από δύο άλλα τμήματα, που δίδαχτηκαν τη συγκεκριμένη ενότητα της Αρχαίας Ιστορίας με τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας.

Καθώς η έννοια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, όπως προαναφέρθηκε, είναι σύνθετη και πολύπλοκη, και μπορεί να γίνει αντιληπτή τόσο ως διαδικασία όσο και ως επίτευγμα, τόσο ως "γνωστική" όσο και ως "συναισθηματική", κρίθηκε απαραίτητο στην παρούσα έρευνα να εξετασθεί αρχικά ως "επίτευγμα". Και αυτό γιατί, όπως επισημαίνεται από τον P.J.Lee, η ενσυναίσθηση ως επίτευγμα συνδέεται με την ιστορική κατανόηση, γιατί η τελευταία αφορά στο να δει κανείς μια πράξη ως αρμόζουσα με τους στόχους και τις προθέσεις αυτού

¹⁸¹ Ι. Παρασκευόπουλου, *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας Ι*, Αθήνα, 1993, σ. 19.

που έπραξε και με τη δική του αντιμετώπιση της κατάστασης¹⁸². Δευτερευόντως, η ιστορική ενσυναίσθηση εξετάστηκε ως γνωστικό και ως συναισθηματικό επίτευγμα. Πιο συγκεκριμένα, η ιστορική ενσυναίσθηση εξετάστηκε ως αναγνώριση της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος¹⁸³, η οποία αξιολογήθηκε βάσει των πέντε επιπέδων ενσυναισθητικής κατανόησης, όπως αυτά περιγράφονται από τους Lee και Ashby¹⁸⁴, αλλά και ως ενδιαφέρον, με την έννοια του θυμικού στοιχείου που εμπεριέχεται στην έννοια¹⁸⁵.

Για την αξιολόγηση της ιστορικής ενσυναίσθησης όπως περιγράφηκε παραπάνω διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια ένα κριτήριο που περιελάμβανε 10 ανοικτού τύπου ερωτήσεις που αφορούσαν την ιστορική περίοδο που μελετήθηκε μέσα από τις μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και οι οποίες βασίζονταν σε ιστορικές πηγές (κείμενα και φωτογραφίες μουσειακών εκθεμάτων), που επίσης περιλαμβάνονταν στο κριτήριο αξιολόγησης¹⁸⁶. Από τις δέκα ερωτήσεις οι επτά πρώτες διερευνούσαν την ενσυναίσθηση "ως αναγνώριση της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος" και οι τρεις τελευταίες εξέταζαν την ενσυναίσθηση "ως ενδιαφέρον". Η συγκεκριμένη μορφή και δομή του κριτηρίου αξιολόγησης βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο (test) που εφαρμόστηκε από την Αικ. Κωστή¹⁸⁷ για την αξιολόγηση των επιπέδων Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποίησε η ερευνήτρια στο 3ο Γυμνάσιο Μεγάρων, στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής.

2.1.2. Η εγκυρότητα του κριτηρίου αξιολόγησης

Όπως προαναφέρθηκε, το συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης σχεδιάστηκε και συντάχθηκε βάσει των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των επιπέδων Ιστορικής Ενσυναίσθησης, ως «κατανόησης» και ως «ενδιαφέροντος για το παρελθόν», που σχεδίασε και εφάρμοσε η Αικ. Κωστή¹⁸⁸, στα πλαίσια της

¹⁸² Ει. Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σ. 105.

¹⁸³ Κ. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σσ. 273-278.

¹⁸⁴ Κ. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σ. 277.

¹⁸⁵ Κ. C. Barton & L. S. Levstik, ό.π., σσ. 301-319.

¹⁸⁶ Βλ. Παράρτημα Β, σ. 169.

¹⁸⁷ Αικ. Κωστή, ό.π., σσ. 429-432.

¹⁸⁸ Αικ. Κωστή, ό.π., σσ. 161-220.

έρευνας που πραγματοποίησε στο 3ο Γυμνάσιο Μεγάρων, τα αποτελέσματα της οποίας αναλύονται στη Διδακτορική της Διατριβή.

Το συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης αποτελείται συνολικά από δέκα (10) ερωτήσεις ανοικτού τύπου, από τις οποίες οι επτά (7) πρώτες ελέγχουν το επίπεδο κατάκτησης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως "κατανόησης" του ιστορικού παρελθόντος και οι τρεις (3) τελευταίες ελέγχουν το επίπεδο Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως "ενδιαφέρον"¹⁸⁹. Η Ιστορική Ενσυναίσθηση ως κατανόηση και ως Ενδιαφέρον αξιολογούνται στο ερωτηματολόγιο βάσει μιας κλίμακας 0-5, η αντιστοιχία της οποίας με το περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζεται στα Παραρτήματα Γ και Δ της παρούσας εργασίας. Καθώς το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα βασίστηκε ακριβώς -όσον αφορά τον σχεδιασμό του- στο ερωτηματολόγιο που συνέθεσε και εφάρμοσε η ερευνήτρια, Αικ. Κωστή, θεωρήθηκε δεδομένη και η αξιοπιστία του, αφού η ερευνήτρια εφάρμοσε για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του το κριτήριο εγκυρότητας Cronbach's alpha και διαπίστωσε ικανοποιητικό βαθμό εγκυρότητας¹⁹⁰.

2.1.3. Σχεδιασμός ποιοτικής έρευνας¹⁹¹

Στα πλαίσια του ποιοτικού μέρους της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω μέσα :

α) Ερευνητικό ημερολόγιο¹⁹²: πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης, στο οποίο η ερευνήτρια κατέγραψε αναλυτικά και συστηματικά τις δράσεις που πραγματοποίησε, τις παρατηρήσεις που έκανε σε σχέση με τις δράσεις που πραγματοποίησε, καθώς και τον στοχασμό που ανέπτυξε. Το ερευνητικό ημερολόγιο ακολουθεί τη χρονική εξέλιξη των κύκλων της έρευνας-δράσης και έτσι επιτυγχάνει την αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας.

¹⁸⁹ Αναλυτική αναφορά στις διαστάσεις της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, καθώς και στη βιβλιογραφία, που σχετίζεται με τα επίπεδα καθορισμού τους έγινε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (σσ. 1-6 και 15-29).

¹⁹⁰ Αικ. Κωστή, ό.π., σσ. 190-192.

¹⁹¹ C., Willig, *Introducing Qualitative Research in Psychology, Adventures in Theory and Method*, Maidenhead,, England, Open University Press, 2008, σσ. 8-14.

¹⁹² C., Willig, ό.π., σσ. 29-30.

β) Οπτικοακουστικά μέσα¹⁹³ (φωτογραφίες, βίντεο, μαγνητοφώνηση): τα μέσα αυτά βοήθησαν στην αντικειμενική και λεπτομερή καταγραφή των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών και στην ανάλυσή τους.

γ) Συμμετοχική παρατήρηση¹⁹⁴: η ερευνήτρια λειτούργησε κατά τη διάρκεια της έρευνας και ως εμπυχώτρια και ως αντικειμενικός παρατηρητής των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων που εφάρμοσε στην πειραματική ομάδα.

δ) Συνεντεύξεις σε ομάδες¹⁹⁵: στην συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν μία σημαντική μέθοδο άντλησης στοιχείων στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

ε) Φύλλα εργασίας : δίνονταν στους μαθητές κατά τη διάρκεια, και κάποιες φορές μετά από κάθε παρέμβαση, με στόχο τόσο την εξοικείωσή τους με τα μουσειακά εκθέματα, όσο και τη συμμετοχή τους σε ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, καλλιέργειας της φαντασίας και της ενσυναισθητικής ιστορικής σκέψης.

2.1.4. Περιορισμοί ερευνητικής μεθόδου

Ένα στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί εδώ είναι αυτό της περιορισμένης δυνατότητας για γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Ως γνωστόν η "έρευνα δράσης" αποτελεί μια μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα, που προσφέρεται για την επίλυση προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και που αποβλέπει στον εντοπισμό και τη διάγνωση κάποιου συγκεκριμένου πρακτικού προβλήματος σε μια συγκεκριμένη πραγματική κατάσταση. Στο συγκεκριμένο αυτό πρόβλημα προσπαθεί να βρει λύση μέσα στο συγκεκριμένο - πραγματικό πλαίσιο, με την ισότιμη συμμετοχή και τη συνευθύνη τόσο των εκπροσωπούντων την ερευνητική μεθοδολογία όσο και των εκπροσωπούντων την πράξη¹⁹⁶.

Ωστόσο, η έρευνα δράσης, επειδή ακριβώς έχει ως ζητούμενο ένα συγκεκριμένο πρακτικό πρόβλημα, μειώνει για τον ερευνητή τη δυνατότητα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων του. Δηλαδή, ενώ η έρευνα δράσης έχει πολλά κοινά σημεία με την εφαρμοσμένη έρευνα, σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με αυτήν, αφού η εφαρμοσμένη έρευνα χρησιμοποιεί μεγάλα, αντιπροσωπευτικά

¹⁹³ C., Willig, ό.π., σσ. 26-27.

¹⁹⁴ C., Willig, ό.π., σσ. 27-29.

¹⁹⁵ C., Willig, ό.π., σσ. 25-26.

¹⁹⁶ Ι. Παρασκευόπουλος, ό.π., σσ. 26-27.

δείγματα ευρύτερων καταστάσεων, κατά τρόπο τέτοιο που επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Η παραπάνω διαπίστωση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό, πιθανότατα σε ευρύτερο μαθητικό δείγμα και με επαναληπτικές αξιολογήσεις, ώστε το συμπέρασμα της έρευνας να γενικευθεί και να ισχυροποιηθεί.

2.2. Συλλογή και αξιολόγηση στοιχείων ποιοτικής έρευνας

2.2.1. Το Ημερολόγιο της Ερευνήτριας

Όπως προαναφέρθηκε, μία από τις μεθόδους ποιοτικής έρευνας που αξιοποιήθηκε ήταν αυτή της συμμετοχικής παρατήρησης¹⁹⁷. Η αναλυτική καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας μετά από κάθε μουσειοπαιδαγωγική παρέμβαση οδήγησε στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων παρεμβάσεων. Ως γενικές παρατηρήσεις μπορούν να αναφερθούν οι εξής:

Όσον αφορά τη **συμμετοχή των μαθητών** στη δραματική διαδικασία:

- Μέσα από τις παρεμβάσεις και την αξιοποίηση των τεχνικών της ΔΤΕ εξασφαλίστηκε η συμμετοχή στις δραστηριότητες όλων των μαθητών, ακόμη και αυτών που εμφανίζονται με ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση στα μαθήματα του σχολείου, βάσει της τυπικής αξιολόγησης μέσω των βαθμών του τετραμήνου. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αυτοί, εκτός από χαμηλή επίδοση, εμφανίζουν και ιδιαίτερα μειωμένο ενδιαφέρον απέναντι στη συμβατική διδασκαλία, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν συχνά απαξιωτική συμπεριφορά απέναντι στα μαθήματα του σχολείου. Αντίθετα, η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν μέσω ΔΤΕ στον χώρο του Μουσείου ήταν απόλυτα ικανοποιητική και διέφερε σημαντικά από την εικόνα που παρουσιάζουν ως μαθητές στη σχολική τάξη.

- Η συμμετοχή των παιδιών ήταν κάθε φορά μεγαλύτερη, αν και στις πρώτες παρεμβάσεις παρουσιάζονταν κάποια προβλήματα με μαθητές που δήλωναν ότι *"ήταν κουρασμένοι για να συμμετάσχουν στη δράση"* ή που εκδήλωναν μια

¹⁹⁷ Ι. Παρασκευόπουλου, ό.π., Αθήνα, 1993, σσ. 133-144.

συστολή και έναν δισταγμό. Ωστόσο, ήταν εμφανής - όπως προαναφέρθηκε - η πρόοδος που παρατηρήθηκε στη συμμετοχή ακόμη και των πιο απρόθυμων παιδιών:

Απόσπασμα από το Ημερολόγιο της Ερευνήτριας - 2η παρέμβαση

Γενικά η παρέμβαση εξελίχθηκε ομαλά. Ο προγραμματισμένος χρόνος ήταν αρκετός.
Παρατηρήσεις:

- Το ζέσταμα της ομάδας ήταν πιο οργανωμένο, τα παιδιά άκουσαν και ανταποκρίθηκαν καλύτερα στις οδηγίες. Ωστόσο, δεν ήταν αρκετό για να μπορέσουν να συγκεντρωθούν απόλυτα στο δράμα.
- Η αφήγηση της ιστορίας, ενώ κράτησε πολύ λίγο, αυτή τη φορά δεν κέρδισε το ενδιαφέρον τους όσο θα ήθελα. Κάποιοι μιλούσαν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην προσέξουν τις λεπτομέρειες της αφήγησης που ήταν απαραίτητες για τη συνέχεια.
- Το φύλλο εργασίας σε πολλούς φάνηκε πολύ δύσκολη υπόθεση, με αποτέλεσμα να με ρωτούν συνέχεια, γιατί δεν καταλάβαιναν τις "λεπτομέρειες" που ζητούσα. Στο σημείο αυτό επικράτησε μια σύγχυση.
- Στο στάδιο της "παγωμένης εικόνας" δεν ανταποκρίθηκαν το ίδιο πρόθυμα όλα τα παιδιά. Κάποιοι άλλαζαν τη θέση τους και δεν ήταν συγκεντρωμένοι σ' αυτό που κάναμε.
- Στο στάδιο της "ανίχνευσης σκέψης", τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλύτερα και μπήκαν περισσότερο στο κλίμα της διαδικασίας.
- Ως προς τον στόχο της ιστορικής ενσυναίσθησης, νομίζω ότι επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό, καθώς κατανόησαν καλύτερα τη συνθήκη "ειρήνη-πόλεμος/εξωτερική απειλή", καθώς και τον ρόλο των αξιωματούχων στην μυκηναϊκή κοινωνία.
- Ο αναστοχασμός έγινε σχεδόν με τον ίδιο τρόπο με την προηγούμενη φορά, με αποτέλεσμα να δηλώσουν κάπως βαρεστημένα το συναίσθημά τους.
- Ο μαθητής που την προηγούμενη φορά δεν ήθελε να συμμετάσχει, αυτή τη φορά συμμετείχε στη δραματική διαδικασία. Ήταν λιγότεροι αυτοί που αντέδρασαν αρνητικά ή βαρεστημένα και νομίζω ότι ήταν πιο εξοικειωμένοι με τη διαδικασία.

Όσον αφορά τη **γραπτή έκφραση - παραγωγή λόγου:**

- Ιδιαίτερα εντυπωσιακή εμφανίζεται η ανταπόκριση των μαθητών σε ασκήσεις του φύλλου εργασίας που σχετίζονται με την παραγωγή λόγου είτε μέσω των σελίδων ημερολογίου είτε μέσω της συνέχισης κάποιας ιστορίας. Παράλληλα, η γραπτή τους έκφραση παρουσίασε θετική εξέλιξη και καλλιεργήθηκε αισθητά από την αρχή και μέχρι την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων:

Η.Ε. (απόσπασμα) - 5η παρέμβαση

Η ομάδα ανταποκρίθηκε με επιτυχία στην άσκηση της γραπτής αφήγησης με τη μορφή "Προσωπικού ημερολογίου", αλλά και στη δημιουργική γραφή με στόχο τη συνέχιση της ιστορίας και την παρουσίαση της δικής τους εκδοχής. Τα κείμενα που συγκεντρώθηκαν χαρακτηρίζονταν από αισθαντικότητα και αυθορμητισμό. Ο ήρωας έμοιαζε να αποτελεί ένα οικείο πρόσωπο για τα παιδιά της κάθε ομάδας.

Η σημερινή παρέμβαση λειτούργησε ως γέφυρα για την πραγματοποίηση της επόμενης - με άλλη θεματολογία- παρέμβασης, που θα επικεντρωθεί στον ρόλο της γυναίκας της μυκηναϊκής εποχής.

Όσον αφορά τη στάση απέναντι στο Μουσείο και τη συμπεριφορά μέσα σε αυτό:

- Ένα ακόμη αξιοσημείωτο γεγονός στα πλαίσια της συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας είναι ότι κατά τις πρώτες επισκέψεις στον χώρο του Αρχαιολογικού Μουσείου, τα παιδιά εμφανίζονταν διστακτικά και αδέξια ως προς το πώς θα κινηθούν στον χώρο. Αδυνατούσαν να αξιοποιήσουν ακόμη και τα στοιχεία που δίνονταν σε κάθε προθήκη του Μουσείου και δεν κατανοούσαν την ορολογία που αφορούσε στα μουσειακά εκθέματα. Επίσης, στις πρώτες παρεμβάσεις συμπεριφέρονταν με τρόπο που έδειχνε ότι δεν σέβονταν την ιδιαιτερότητα του χώρου μιλώντας πολύ δυνατά, γελώντας και παίζοντας σε να βρίσκονταν σε εξωτερικό χώρο. Συχνά η ομάδα δεχόταν παρατηρήσεις από τους Φύλακες του Μουσείου, καθώς με τη συμπεριφορά τους ενοχλούσαν και τους υπόλοιπους επισκέπτες του Μουσείου. Σταδιακά, με τη βοήθεια της ομαδικής δουλειάς αλλά και της ενεργότερης συμμετοχής των παιδιών στη δραματική διαδικασία, η συμπεριφορά αυτή εξελίχθηκε προς το καλύτερο και η στάση των παιδιών βελτιώθηκε. Καλλιεργήθηκε, έτσι, και εκδηλώθηκε ο σεβασμός προς τον χώρο του Μουσείου, προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και προς τους επισκέπτες. Τα παιδιά με τον καιρό αντιμετώπιζαν τον χώρο του Μουσείου με μεγαλύτερη οικειότητα αλλά και με περισσότερο σεβασμό. Σε κάθε επίσκεψή μας εμφανίζονταν, ως επισκέπτες, συνεχώς πιο ώριμοι και έμπειροι, γνωρίζοντας πώς να συμπεριφερθούν και να κινηθούν στον συγκεκριμένο χώρο:

H. E. (απόσπασμα), 1η παρέμβαση

Ήταν η πρώτη επαφή των παιδιών με το μουσείο και γι' αυτόν τον λόγο δεν ήξεραν πώς να κινηθούν μέσα σε αυτό. Κινούνταν όλοι μαζί, χωρίς να αποχωρίζονται ο ένας τον άλλο στον χώρο. Η παρατήρηση που έκαναν στα αντικείμενα-εκθέματα ήταν πολύ επιφανειακή και δεν στέκονταν καθόλου στη λεπτομέρεια.

Όταν περάσαμε στη δεύτερη φάση, φάνηκε επίσης ότι δεν ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία, γιατί δεν ήξεραν, για παράδειγμα, τι σημαίνει "παγωμένη εικόνα" και κάθε φορά που ζητούσα να προχωρήσουν σε μια δράση, έπρεπε να εξηγήσω με λεπτομέρειες τι θα κάνουν. Επίσης, υπήρχε πρόβλημα με το ίδιο το μουσείο. Ο αρχιφύλακας μας διέκοψε αρκετές φορές κάνοντάς μας παρατήρηση, γιατί τα παιδιά εκφράζονταν αυθόρμητα και κάποιες φορές μιλούσαν πιο δυνατά απ' ό,τι προβλέπεται στον συγκεκριμένο χώρο. Αυτές όμως οι παρεμβάσεις διέκοπταν τη διαδικασία και έβγαζαν τα παιδιά από το κλίμα του δράματος. Επίσης, ο αρχιφύλακας διέκοψε τη μουσική που είχα συνδυάσει με την παρέμβαση και μας δυσκόλεψε

ακόμη πιο πολύ, γιατί τα παιδιά δεν μπορούσαν να βοηθηθούν για να οδηγηθούν σε μια πιο ενεργό και συναισθηματική συμμετοχή στο δράμα.

- Όσον αφορά την **ομαδικότητα, τη συνεργασία** και τον σεβασμό μεταξύ των μελών της ομάδας πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε εξέλιξη και ότι οι παραπάνω δεξιότητες καλλιεργούνταν περισσότερο μετά από κάθε παρέμβαση. Ιδιαίτερα βοηθητικές ως προς αυτήν την κατεύθυνση υπήρξαν οι "ασκήσεις γνωριμίας", οι "ασκήσεις εμπιστοσύνης", οι "ασκήσεις σε ζευγάρια" και γενικότερα τα "παιχνίδια προετοιμασίας" της ομάδας που συνήθως προηγούνταν της κάθε παρέμβασης και λειτουργούσαν ως "ζέσταμα" και "αποφόρτιση" των παιδιών πριν εισαχθούν στο Δράμα:

Απόσπασμα από το Ημερολόγιο της Ερευνήτριας μετά από μια από τις εισαγωγικές παρεμβάσεις που στόχευαν αποκλειστικά στη γνωριμία των παιδιών και το δέσιμο της ομάδας.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε σαν στόχο την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ της ομάδας και τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης. Τα παιδιά προέρχονταν από διαφορετικά τμήματα (τμήμα project) και δεν γνώριζαν καλά μεταξύ τους. Θεώρησα απαραίτητη τη σημερινή διαδικασία παιχνιδιού και διαπροσωπικής επαφής.

Αξιολόγηση : Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις ασκήσεις γνωριμίας και εμπιστοσύνης και εκφράστηκαν με σχετική άνεση στις ασκήσεις αυτοσχεδιασμού.

Πρέπει να σημειωθεί ότι αρχικά οι σχέσεις δεν ήταν ομαλές μεταξύ όλων των παιδιών, καθώς παρατηρήθηκαν ανταγωνισμοί και τάσεις περιθωριοποίησης ορισμένων μελών της ομάδας από άλλα, που εκφράζονταν μέσα από την επιθυμία των ορισμένων παιδιών να εντάσσονται σε συγκεκριμένες ομάδες και να μην συνεργάζονται με όλους. Τα προβλήματα αυτά στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών αντιμετωπίστηκαν σε μεγάλο βαθμό και οι σχέσεις σταδιακά και μέσα από την ομαδική δουλειά αλλά και τις "ασκήσεις προετοιμασίας" που στόχευαν στο δέσιμο της ομάδας ομαλοποιήθηκαν.

- Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε με βάση το ημερολόγιο της ερευνήτριας το γεγονός ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ταυτίζονταν με τους ήρωες της ιστορίας που συνέθεσε και αξιοποίησε η ερευνήτρια στα πλαίσια των μουσειοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, και σε πολλές περιπτώσεις αντιμετώπιζαν τα φανταστικά πρόσωπα της ιστορίας ως ιστορικά - πραγματικά.

- Έντονη ήταν, επίσης, με βάση τη διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας, η συναισθηματική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και η ταύτισή τους με τους ήρωες, των οποίων τα προβλήματα και τα αδιέξοδα αντιμετώπιζαν με υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης:

Απόσπασματα από Η.Ε. - 3η παρέμβαση

Η σημερινή συνάντηση ήταν συγκλονιστική, καθώς τα παιδιά εξέφρασαν πληθώρα έντονων συναισθημάτων, αλλά και προσωπικών βιωμάτων τα οποία κατέθεσαν και στην ομάδα.

Στον αρχικό ΚΥΚΛΟ, όπου τους είχε ζητηθεί να φέρουν από ένα προσωπικό αντικείμενο ή μία φωτογραφία, με στόχο να καταδειχθεί η στενή σχέση που αναπτύσσουμε με τα προσωπικά μας αντικείμενα και ο συμβολισμός που αποδίδουμε σ' αυτά, έφεραν όλοι από κάτι, εκτός από την Π. Οι περισσότεροι έφεραν φωτογραφίες στις οποίες απεικονίζονταν οι ίδιοι, συνήθως σε μικρότερη, ακόμη και σε βρεφική ηλικία με κάποιο ή κάποια αγαπημένα τους πρόσωπα. Από πολλά παιδιά εκφράστηκε έντονο το συναίσθημα της νοσταλγίας, της απώλειας, του πόνου για αγαπημένα πρόσωπα που σήμερα είναι μακριά ή που έχουν φύγει από τη ζωή (αδέρφια, γιαγιάδες, πατέρας). Το κάθε παιδί μιλούσε για το προσωπικό του αντικείμενο και για την εμπειρία του σε σχέση με αυτό. Πολλά παιδιά συγκινήθηκαν και έκλαψαν με το βίωμα που κατέθεσαν ή με την ανάμνηση του αγαπημένου προσώπου. Η ομάδα ήταν εμφανώς συγκινημένη και άκουγε με προσοχή την "συναισθηματική κατάσταση" του κάθε παιδιού. Η συγκίνηση ήταν έντονη για όλη την ομάδα. Η "ενσυναίσθηση" για τον άλλο είχε ήδη έντονα καλλιεργηθεί. Δύο αγόρια παρουσίασαν ως "αγαπημένο αντικείμενο" το κινητό τους, προσπαθώντας να εμφανιστούν πιο αποστασιοποιημένοι και ψυχροί απέναντι στη διαδικασία. Το δικαιολόγησαν λέγοντας ότι μέσω αυτού λειτουργούν και ότι δεν μπορούν να το αποχωριστούν ποτέ...

Στον ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ μετά τον κύκλο διαπιστώθηκε πόσο ο σύγχρονος άνθρωπος "επενδύει" συναισθήματα και αποτυπώνει μέσω συναισθηματικής σύνδεσης το βίωμά του στα αντικείμενα. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως, καθώς βρισκόμασταν στο χώρο του Μουσείου, ανάμεσα σε αντικείμενα που έπαιζαν τον ίδιο ρόλο στο παρελθόν για κάποιους άλλους ανθρώπους, ο χώρος αυτός ήταν ιδιαίτερα φορτισμένος συναισθηματικά.

Συνεχίσαμε με ΑΦΗΓΗΣΗ μέρους της ιστορίας που αφορούσε στον θάνατο ενός νέου μυκηναίου. Παρουσιάστηκαν μέσω της αφήγησης (φανταστικά) στιγμιότυπα από τη ζωή του ήρωα και σκιαγραφήθηκε το ηρωικό του προφίλ. Στόχος πάντα ήταν η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Τα παιδιά άκουγαν με προσοχή την αφήγηση και έδειχναν ενδιαφέρον για την εξέλιξή της.

Στο επόμενο στάδιο ακολούθησε ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ συγκεκριμένων προθηκών του Μουσείου και επιλέχθηκαν από τα παιδιά αντικείμενα που πιθανόν σχετίζονταν με τον ήρωα της ιστορίας. Η παρατηρητικότητα των παιδιών ήταν πιο έντονη και η περιγραφή των εκθεμάτων που επιλέχθηκαν πιο ακριβής και προσεκτική σε σχέση με άλλες φορές.

Ακολούθησε παρουσίαση ενός επιλεγμένου στιγμιότυπου από τη ζωή του με τη μορφή της ΠΑΓΩΜΕΝΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ. Η απόδοση ήταν εξαιρετική από κάθε ομάδα. Φάνηκαν όλα τα παιδιά πιο εξοικειωμένα με τη συγκεκριμένη δραματική τεχνική.

Ακολούθησε ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΚΕΨΗΣ κατά τη διάρκεια της ΠΑΓΩΜΕΝΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ όπου τα παιδιά δικαιολόγησαν τους ρόλους και τη στάση τους.

Στη συνέχεια μπήκα στον ρόλο της Ερίθας -μητέρας του νεκρού-(ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΣΕ ΡΟΛΟ) και ζήτησα από τις ομάδες να μπουν σε ρόλους (ομάδα φίλοι Λυκία, ομάδα φίλες Ερίθας, ομάδα

εκπρόσωποι άνακτα, ομάδα Δούλοι σπιτιού) και από τη θέση τους να έρθουν να συλλυπηθούν την μητέρα και να της φέρουν κάτι ως δώρο (μουσειακό αντικείμενο). Εδώ εντυπωσιάστηκα από την ετοιμότητα που επέδειξαν τα παιδιά, καθώς αυτοσυντονίστηκαν και μπήκαν αμέσως στον ρόλο τους. Οι διάλογοι με την μητέρα ήταν πολύ φυσικοί και αυθόρμητοι. Κάθε ομάδα επέλεξε από ένα μουσειακό αντικείμενο ως δώρο προς τη μητέρα του ήρωα. Ο στόχος ήταν να ενσυναίσθανθούν, μέσα από τα μουσειακά εκθέματα και με τη βοήθεια των Δραματικών Τεχνικών του process drama, το αίσθημα της απώλειας και του θανάτου σε μια εποχή κατά την οποία ο κίνδυνος και ο θάνατος αποτελούσαν την καθημερινότητα των ανθρώπων της εποχής, όπως αποδεικνύεται από τα αρχαιολογικά ευρήματα.

Στο στάδιο του Αναστοχασμού έγραψαν σε ένα χαρτί ατομικά ένα συναισθημά τους ή μία σκέψη τους, που βίωσαν κατά τη διαδικασία της προσφοράς των δώρων στην Ερίθα και μέσα από τους ρόλους τους. Στη συνέχεια, διάβασα τα συναισθήματα που κατέγραψαν τα παιδιά και ακλούθησε συζήτηση με την ομάδα. Παρατίθενται κάποια από τα συναισθήματα που κατέγραψαν τα παιδιά :

"Όταν πήγα να δώσω το δώρο στη μητέρα του Λυκία, ένιωσα λύπη, γιατί το δώρο δεν ήταν για χαρά, αλλά για τον χαμό του γιου της./Ένιωθα λύπη για το γεγονός/Συμπόνια/Σεβασμός/Ένιωθα μεγάλη θλίψη τη στιγμή της προσφοράς των δώρων για τον χαμό του Λυκία/Υπήρχε θλίψη σε όλο το κλίμα../Ένιωθα συγκίνηση καθώς ο Λυκίας σκοτώθηκε άδικα/Ένιωθα θλίψη, συμπόνια για τη μητέρα του Λυκία...ελπίζω να μη συμβεί κάτι τέτοιο στην οικογένειά μου...κ.α."

- Η **παρατηρητικότητα** των παιδιών, όσον αφορά τα μουσειακά εκθέματα, βελτιωνόταν συστηματικά μετά από κάθε παρέμβαση, γεγονός που αποδεικνύεται από τον τρόπο με τον οποία περιγράφονται τα μουσειακά αντικείμενα στα φύλλα εργασίας της κάθε παρέμβασης.

- Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα και συμμετείχαν ενεργά στο δράμα όταν, για τις ανάγκες του δράματος, αξιοποιήθηκε μια παραλλαγή του "Ρόλου στον τοίχο", όπου τα παιδιά κλήθηκαν να αλληλεπιδράσουν με το ομοίωμα του ήρωα που ήταν ζωγραφισμένο στο χαρτί και σε φυσικό μέγεθος:

Η.Ε (απόσπασμα) - 4η παρέμβαση

Ιδιαίτερα θετικά λειτούργησε στη σημερινή παρέμβαση η αξιοποίηση του ζωγραφισμένου ομοιώματος του ήρωα που τοποθετήθηκε στο κέντρο του κύκλου και προκάλεσε το ενδιαφέρον και τη συγκίνηση της ομάδας. Η κάθε ομάδα ύστερα από μελέτη και παρατήρηση των σχετικών μουσειακών εκθεμάτων, ζωγράφισε με προσοχή δίπλα από το ομοίωμα τα κτερίσματα που επέλεξε να αφιερώσει στον ήρωα. Η όλη διαδικασία πήρε τη μορφή τελετουργίας και οι ομάδες συμμετείχαν επιδεικνύοντας σεβασμό και συγκέντρωση. Ο στόχος της καλλιέργειας της ιστορικής ενσυναίσθησης σε σχέση με τα ταφικά έθιμα και την πραγματικότητα του θανάτου που αντιμετώπιζε ο άνθρωπος της μυκηναϊκής εποχής ένιωσα ότι επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό.

- Μία ακόμη εντυπωσιακή παρατήρηση έχει να κάνει με τη γενικότερη στάση των παιδιών απέναντι στις παρεμβάσεις. Όταν οι παρεμβάσεις στον χώρο του Μουσείου ολοκληρώθηκαν και χρειαζόταν για τις ανάγκες του μαθήματος να εργαστούμε στον χώρο του σχολείου (εκπόνηση εργασιών, προβολή

διαφανειών κλπ), τα παιδιά διαμαρτύρονταν επειδή σταμάτησαν οι επισκέψεις στο Μουσείο και ζητούσαν από την εκπαιδευτικό να οργανώσει νέες επισκέψεις στον χώρο του μουσείου καθώς και μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα.

2.2.2. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής συνέντευξης¹⁹⁸

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης η οποία πραγματοποιήθηκε την ίδια μέρα με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας παρέμβασης. Στο Παράρτημα Ε¹⁹⁹ της παρούσας εργασίας παρατίθενται τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια καθώς και συμπυκνωμένα οι απαντήσεις των μαθητών.

Γενικά, όπως αποδεικνύεται και από τις απαντήσεις των παιδιών, όλα βίωσαν θετικά τη συγκεκριμένη εμπειρία ενώ ένιωσαν λύπη και δυσαρέσκεια όταν το πρόγραμμα έφτανε στην ολοκλήρωσή του, γιατί επιθυμούσαν να μην τελειώσει. Εξέφρασαν, μάλιστα, την επιθυμία να επαναληφθεί και να συμμετάσχουν σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα στο μουσείο και την επόμενη χρονιά. Τα περισσότερα παιδιά είχαν την αίσθηση ότι μέσα από τις συγκεκριμένες δράσεις στο μουσείο έμαθαν πολλά πράγματα σε σχέση με το ιστορικό θέμα που μελετούσαμε και ότι βελτίωσαν την παρατηρητικότητά τους σε σχέση με τα μουσειακά αντικείμενα. Κάποια υποστήριξαν ότι ανέπτυξαν στενή σχέση με τα εκθέματα. Όλα τα παιδιά εκφράστηκαν με ενθουσιασμό σε σχέση με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν στο μουσείο, στα πλαίσια της αξιοποίησης των Τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος, και συμφώνησαν στο ότι η εργασία σε ομάδες ήταν αποτελεσματική. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν τα παιδιά για τις τεχνικές "παιχνίδια ρόλων", "αυτοσχεδιασμοί", "βιωματικές ασκήσεις", "μικρές δραματοποιήσεις" κ.α. Όλα τα παιδιά έκριναν ότι, όπου προσφέρεται, το μουσείο είναι ο ιδανικός χώρος για τη διδασκαλία της Ιστορίας.

¹⁹⁸ Ι. Παρασκευόπουλος, ό.π., σσ. 126-133.

¹⁹⁹ Βλ. Παράρτημα Ε, σ. 181.

Κεφάλαιο 3ο

3.1. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

3.1.1. Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι η επιστημονική έρευνα βασίζεται στη διατύπωση υποθέσεων και στη σχεδίαση πειραμάτων παρατήρησης²⁰⁰, ώστε να γίνει εφικτή η συλλογή και η ανάλυση πληροφοριών που προέρχονται από αυτές τις παρατηρήσεις και να διευκολυνθεί η εξαγωγή χρήσιμων και γενικεύσιμων συμπερασμάτων προς επιβεβαίωση ή απόρριψη των αρχικών υποθέσεων.

Στην περίπτωση μας υποθέσαμε ότι οι πληθυσμοί από τους οποίους προήλθε το δείγμα είναι ομοιογενείς και κανονικά κατανομημένοι. Η υπόθεση αυτή βασίστηκε τόσο στα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν το αστικό περιβάλλον των σχολείων από τα οποία προέρχονται οι δύο πληθυσμοί (1^ο ΓΕΛ Ναυπλίου και 1^ο ΓΕΛ Άργους) και δεν φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, όσο και στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (επίδοση, συμμετοχή και ενδιαφέρον των μαθητών) τους, που επίσης δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

3.1.2. Αποτελέσματα έρευνας και προβληματισμός για περαιτέρω έρευνα

Το τελικό αποτέλεσμα της ανάλυσης απέδειξε την ουσία και την χρησιμότητα της παρέμβασης, αφού η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερη της αντίστοιχης επίδοσης των μαθητών που αποτελούσαν τις ομάδες ελέγχου. Επίσης ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως αντίστοιχες διαφοροποιήσεις δεν υπήρξαν μεταξύ των μαθητών που αποτέλεσαν τις ομάδες ελέγχου, γεγονός που ενισχύει ακόμα περισσότερο την ουσία και την χρησιμότητα της παρέμβασης.

Είναι προφανές πως στο μέλλον θα απαιτηθεί συνέχεια της προσπάθειας με γενίκευση των πειραμάτων, ενίσχυση των πληθυσμών και των δειγμάτων έρευνας, πολλαπλασιασμό των επιμέρους ελέγχων και επιπλέον αυστηροποίηση των παραμέτρων της ανάλυσης για να ενισχυθεί η ουσία και η αξιοπιστία της παρέμβασης και να επιβεβαιωθεί η ανάγκη εισαγωγής της στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

²⁰⁰ Ι. Παρασκευόπουλος, ό.π., σσ. 14-20.

Επιχειρήθηκε επίσης να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ της επίδοσης στην «γραπτή δοκιμασία» και του «φύλου» για το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιήθηκε το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η σύγκριση έγινε μεταξύ των δύο υποομάδων της μεταβλητής ομαδοποίησης «φύλο» (sex) και της μεταβλητής «συνολική βαθμολογία» (total grade), που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή της συνολικής επίδοσης των συμμετεχόντων στην γραπτή δοκιμασία (πίνακας 4 & εικόνα 1).

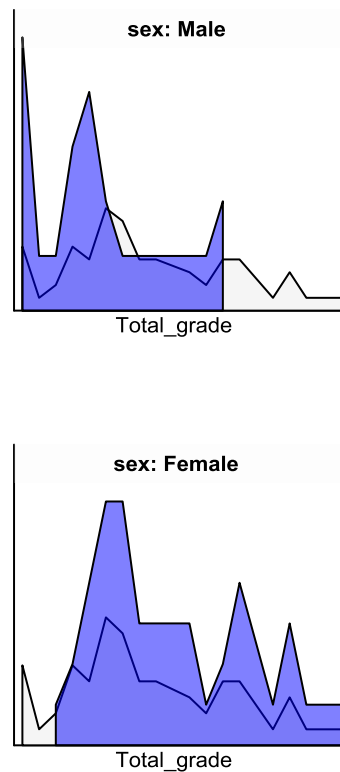
Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν, δηλαδή παρουσιάζει ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην δοκιμασία. Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,136 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες και κατά συνέπεια πως η διαφορά στον μέσο όρο της τελικής βαθμολογίας στην γραπτή επίδοση των μαθητών και των μαθητριών, είναι στατιστικά σημαντική υπέρ των μαθητριών.

Πίνακας 4-t-test ανεξάρτητων δειγμάτων-«Συνολική Βαθμολογία» και «Φύλο»

Group Statistics										
		sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Total_grade	Male		22	24,5000	18,61067	3,96781				
	Female		37	47,7838	21,68350	3,56475				

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Total_grade	Equal variances assumed	2,293	,136	-4,197	57	,000	-23,28378	5,54730	-34,39207	-12,17550
	Equal variances not assumed			-4,365	49,696	,000	-23,28378	5,33394	-33,99894	-12,56862

Εικόνα 1-«Συνολική Βαθμολογία» και «Φύλο»



Το αποτέλεσμα αυτό δεν άλλαξε όταν η σύγκριση έγινε μεταξύ των δύο υποομάδων της μεταβλητής ομαδοποίησης «φύλο» (sex) και της μεταβλητής «βαθμολογία στο γνωστικό επίπεδο» (cogni_grade), για την εξαγωγή της επιμέρους επίδοσης των συμμετεχόντων στην γραπτή δοκιμασία (πίνακας 5 & εικόνα 2).

Ο πρώτος πίνακας δίνει περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν, δηλαδή παρουσιάζει ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών.

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Το Sig. του Levene ($0,779 > 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις είναι ίσες και κατά συνέπεια πως η διαφορά στον μέσο όρο της τελικής βαθμολογίας στην γραπτή επίδοση των μαθητών και των μαθητριών, είναι στατιστικά σημαντική υπέρ των μαθητριών.

Πίνακας 5-t-test ανεξάρτητων δειγμάτων-«Βαθμολογία-Γνωστικό Επίπεδο» και «Φύλο»

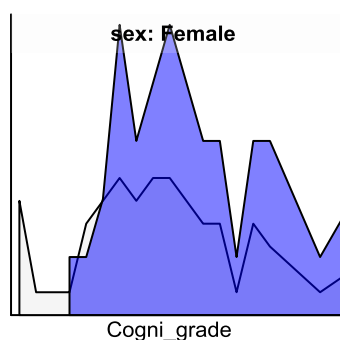
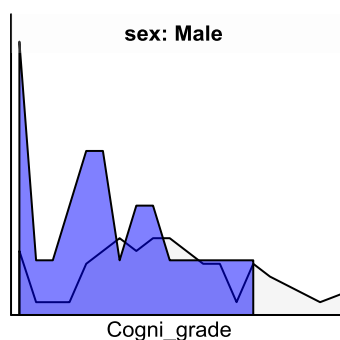
Group Statistics

	sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cogni_grade	Male	22	19,6818	14,00131	2,98509
	Female	37	36,0000	14,14214	2,32495

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
Cogni_grade		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cogni_grade	Equal variances assumed	,080	,779	-4,302	57	,000	-16,31818	3,79348	-23,91449	-8,72187
	Equal variances not assumed			-4,313	44,626	,000	-16,31818	3,78367	-23,94065	-8,69571

Εικόνα 2-«Βαθμολογία-Γνωστικό Επίπεδο» και «Φύλο»



Το αποτέλεσμα επίσης δεν άλλαξε όταν η σύγκριση έγινε μεταξύ των δύο υποομάδων της μεταβλητής ομαδοποίησης «φύλο» (sex) και της μεταβλητής «βαθμολογία στο συναισθηματικό επίπεδο» (emotional_grade), για την εξαγωγή

της επιμέρους επίδοσης των συμμετεχόντων στην γραπτή δοκιμασία (πίνακας 6 & εικόνα 3).

Ο πρώτος πίνακας μας δίνει και πάλι περιγραφικά στοιχεία για τις δύο ομάδες που συγκρίθηκαν, δηλαδή παρουσιάζει ξεχωριστά τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών.

Ο δεύτερος πίνακας δίνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι δύο πρώτες στήλες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του test Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων, που είναι και προϋπόθεση για την εφαρμογή του κριτηρίου t-test. Στην περίπτωση αυτή το Sig. του Levene ($0,004 < 0,05$) υποδηλώνει πως οι δύο διακυμάνσεις δεν είναι ίσες και κατά συνέπεια χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη σειρά του πίνακα (άνισες διακυμάνσεις). Το αποτέλεσμα ήταν και πάλι (Sig. $0,000 < 0,05$) πως η διαφορά στον μέσο όρο της τελικής βαθμολογίας στην γραπτή επίδοση των μαθητών και των μαθητριών, είναι στατιστικά σημαντική υπέρ των μαθητριών.

Πίνακας 6-t-test ανεξάρτητων δειγμάτων-«Βαθμολογία-Συναισθηματικό Επίπεδο» και «Φύλο»

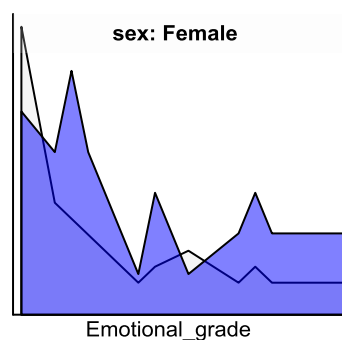
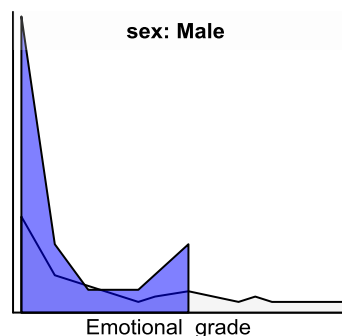
Group Statistics

	sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Emotional_grade	Male	22	4,8182	5,50010	1,17262
	Female	37	12,0541	8,95652	1,47244

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Emotional_grade	Equal variances assumed	9,084	,004	-3,419	57	,001	-7,23587	2,11662	-11,47433	-2,99741
	Equal variances not assumed			-3,844	56,905	,000	-7,23587	1,88232	-11,00529	-3,46645

Εικόνα 3-«Βαθμολογία-Συναισθηματικό Επίπεδο» και «Φύλο»



Στη συνέχεια προχωρήσαμε στο κύριο μέρος της ανάλυσης. Ως βασικό στατιστικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova). Η ανάλυση αυτή προτιμήθηκε γιατί θέλαμε να συγκρίνουμε περισσότερες από δύο υποομάδες (μεταβλητή «root» με υποομάδες «Nafplio1» για την πειραματική ομάδα του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου, «Nafplio2» για την ομάδα ελέγχου του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου, και «Argos1» για την ομάδα ελέγχου του 1^{ου} ΓΕΛ Άργους) ως προς μία, κάθε φορά, ποσοτική μεταβλητή βαθμολογίας (μεταβλητή «total grade», «cogni grade» και «emotional grade» αντίστοιχα).

Η πρώτη ανάλυση έγινε μεταξύ της μεταβλητής «total grade» (συνολική βαθμολογία) και της μεταβλητής «root» (πειραματική ομάδα και ομάδες ελέγχου). Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά για κάθε υποομάδα χωριστά. Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του test Levene. Και σε αυτή την περίπτωση προϋπόθεση για την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova) είναι οι διακυμάνσεις να είναι ίσες κάτι που συμβαίνει όταν το test Levene είναι στατιστικά ασήμαντο. Στην περίπτωση μας η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται (Sig. 0,38 > 0,05). Από τον πίνακα 9 φαίνεται πως είναι στατιστικά σημαντική (Sig. 0,00 < 0,05) η διαφορά που υπάρχει στη μέση επίδοση των μαθητών και των μαθητριών για τις τρεις υποομάδες της μεταβλητής «root». Αυτή η διαπίστωση δεν είναι αρκετή καθώς, σε αντίθεση με το t-test, εδώ συγκρίνονται περισσότερες από δύο ομάδες και κατά συνέπεια δεν μπορούμε άμεσα να γνωρίζουμε πού ακριβώς βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Προχωρήσαμε στη διαδικασία της σύγκρισης των υποομάδων κατά ζεύγη (Post Hoc), για όλους τους δυνατούς συνδυασμούς ζευγών ομάδων και για να αποφύγουμε την πιθανότητα να εκληφθούν ως στατιστικά σημαντικές διαφορές που τελικά δεν είναι, εφαρμόσαμε τη «διόρθωση» Bonferroni που λαμβάνει υπόψη τον αριθμό των συγκρίσεων κατά τον υπολογισμό της στατιστικής σημαντικότητας. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 10, η μέση τιμή της επίδοσης για την πειραματική ομάδα («Nafplio1») διαφέρει στατιστικά σημαντικά (Sig. 0,00 < 0,05) τόσο από την μέση τιμή της επίδοσης της πρώτης ομάδας ελέγχου («Nafplio2»), όσο και από την μέση τιμή της επίδοσης της δεύτερης ομάδας ελέγχου («Argos1»). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως η σύγκριση των μέσων τιμών της επίδοσης μεταξύ των δύο ομάδων ελέγχου («Nafplio2» και «Argos1») δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig. 0,253 > 0,05) γεγονός που ενισχύει την άποψη για ουσιαστική επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των μελών της πειραματικής ομάδας (πίνακας 10 & εικόνες 4,5).

Πίνακας 7-Περιγραφικοί Δείκτες Συνολικής Βαθμολογίας-Πειραματική Ομάδα και Ομάδες Ελέγχου

Descriptives

Total_grade

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Nafplio1	18	68,2222	13,51059	3,18448	61,5036	74,9409	44,00	98,00
Nafplio2	22	23,0455	13,90949	2,96551	16,8783	29,2126	2,00	51,00
Argos1	19	30,1053	10,64526	2,44219	24,9744	35,2361	8,00	52,00
Total	59	39,1017	23,37084	3,04262	33,0112	45,1922	2,00	98,00

Πίνακας 8-Έλεγχος Ισότητας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances

Total_grade

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,985	2	56	,380

Πίνακας 9-Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης

ANOVA

Total_grade

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	22473,535	2	11236,767	68,354	,000
Within Groups	9205,855	56	164,390		
Total	31679,390	58			

Πίνακας 10-Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης-Post Hoc

Multiple Comparisons

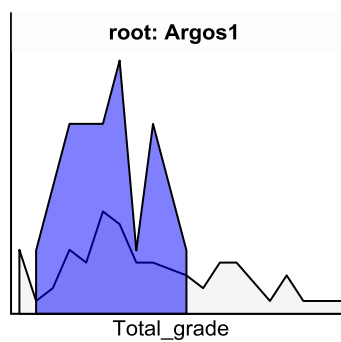
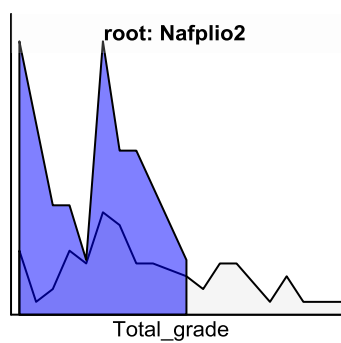
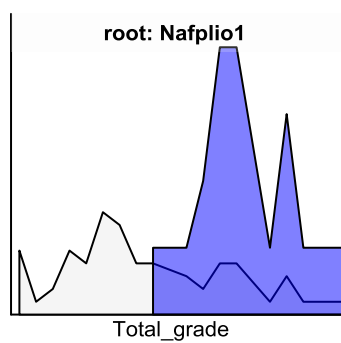
Dependent Variable: Total_grade

Bonferroni

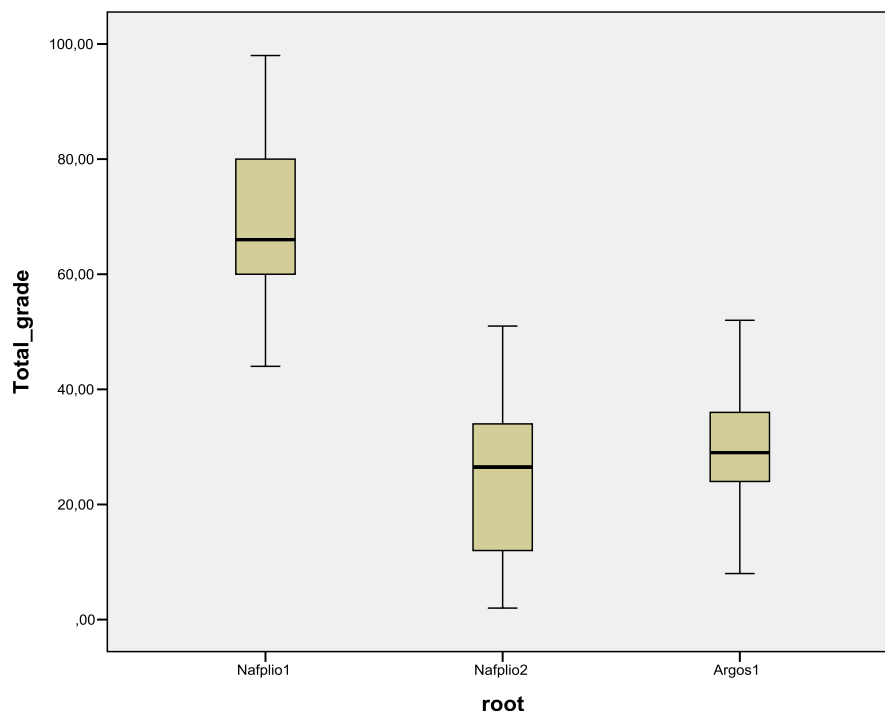
(I) root	(J) root	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nafplio1	Nafplio2	45,17677*	4,07493	,000	35,1197	55,2338
	Argos1	38,11696*	4,21722	,000	27,7088	48,5251
Nafplio2	Nafplio1	-45,17677*	4,07493	,000	-55,2338	-35,1197
	Argos1	-7,05981	4,01552	,253	-16,9702	2,8506
Argos1	Nafplio1	-38,11696*	4,21722	,000	-48,5251	-27,7088
	Nafplio2	7,05981	4,01552	,253	-2,8506	16,9702

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Εικόνα 4-«Συνολική Βαθμολογία-Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου»



Εικόνα 5-«Συνολική Βαθμολογία-Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου»



Η επόμενη ανάλυση έγινε μεταξύ της μεταβλητής «cogni grade» (βαθμολογία στο γνωστικό επίπεδο) και της μεταβλητής “root” (πειραματική ομάδα και ομάδες ελέγχου). Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά για την κάθε υποομάδα χωριστά. Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του test Levene. Και σε αυτή την περίπτωση προϋπόθεση για την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova) είναι οι διακυμάνσεις να είναι ίσες κάτι που συμβαίνει όταν το test Levene είναι στατιστικά ασήμαντο. Στην περίπτωση μας η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται (Sig. 0,08 > 0,05). Από τον πίνακα 13 φαίνεται πως είναι στατιστικά σημαντική (Sig. 0,00 < 0,05) η διαφορά που υπάρχει στη μέση επίδοση των μαθητών και των μαθητριών για τις τρεις υποομάδες της μεταβλητής “root”. Αυτή η διαπίστωση και πάλι δεν είναι αρκετή καθώς, σε αντίθεση με το t-test, εδώ συγκρίνονται περισσότερες από δύο ομάδες και κατά

συνέπεια δεν μπορούμε άμεσα να γνωρίζουμε που ακριβώς βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Προχωρήσαμε στη διαδικασία της σύγκρισης των υποομάδων κατά ζεύγη (Post Hoc), για όλους τους δυνατούς συνδυασμούς ζευγών ομάδων και για να αποφύγουμε την πιθανότητα να εκληφθούν ως στατιστικά σημαντικές διαφορές που τελικά δεν είναι, εφαρμόσαμε τη «διόρθωση» Bonferroni που λαμβάνει υπόψη τον αριθμό των συγκρίσεων κατά τον υπολογισμό της στατιστικής σημαντικότητας. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 14, η μέση τιμή της επίδοσης για την πειραματική ομάδα («Nafplio1») διαφέρει στατιστικά σημαντικά (Sig. 0,00 < 0,05) τόσο από την μέση τιμή της επίδοσης της πρώτης ομάδας ελέγχου («Nafplio2»), όσο και από την μέση τιμή της επίδοσης της δεύτερης ομάδας ελέγχου («Argos1»). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και πάλι πως η σύγκριση των μέσων τιμών της επίδοσης μεταξύ των δύο ομάδων ελέγχου (Nafplio2 και Argos1) δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig. 0,304 > 0,05) γεγονός που επίσης ενισχύει την άποψη για ουσιαστική επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των μελών της πειραματικής ομάδας (πίνακας 14 & εικόνες 6,7).

Πίνακας 11-Περιγραφικοί Δείκτες Συνολικής Βαθμολογίας-Πειραματική Ομάδα και Ομάδες Ελέγχου

Descriptives								
Cogni_grade								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Nafplio1	18	49,2222	9,05250	2,13369	44,7205	53,7239	38,00	68,00
Nafplio2	22	19,1364	11,46130	2,44356	14,0547	24,2180	1,00	38,00
Argos1	19	24,1053	7,19486	1,65062	20,6374	27,5731	6,00	32,00
Total	59	29,9153	16,07664	2,09300	25,7257	34,1048	1,00	68,00

Πίνακας 12-Έλεγχος Ισότητας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances

Cogni_grade			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,543	2	56	,088

Πίνακας 13-Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης

ANOVA

Cogni_grade

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9907,085	2	4953,542	54,568	,000
Within Groups	5083,491	56	90,777		
Total	14990,576	58			

Πίνακας 14-Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης-Post Hoc

Multiple Comparisons

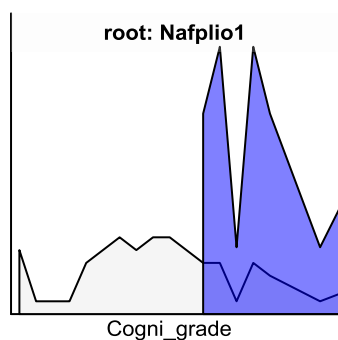
Dependent Variable: Cogni_grade

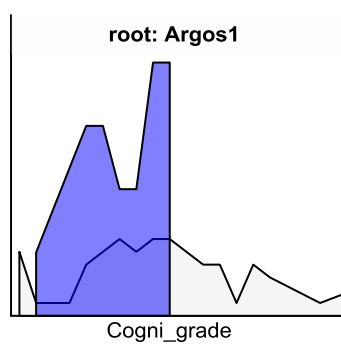
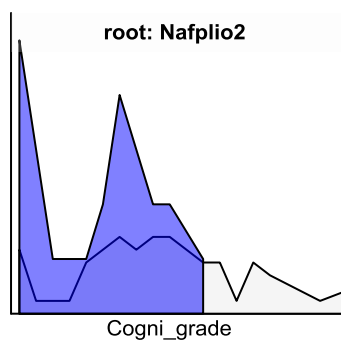
Bonferroni

(I) root	(J) root	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nafplio1	Nafplio2	30,08586*	3,02809	,000	22,6125	37,5593
	Argos1	25,11696*	3,13383	,000	17,3826	32,8513
Nafplio2	Nafplio1	-30,08586*	3,02809	,000	-37,5593	-22,6125
	Argos1	-4,96890	2,98395	,304	-12,3333	2,3955
Argos1	Nafplio1	-25,11696*	3,13383	,000	-32,8513	-17,3826
	Nafplio2	4,96890	2,98395	,304	-2,3955	12,3333

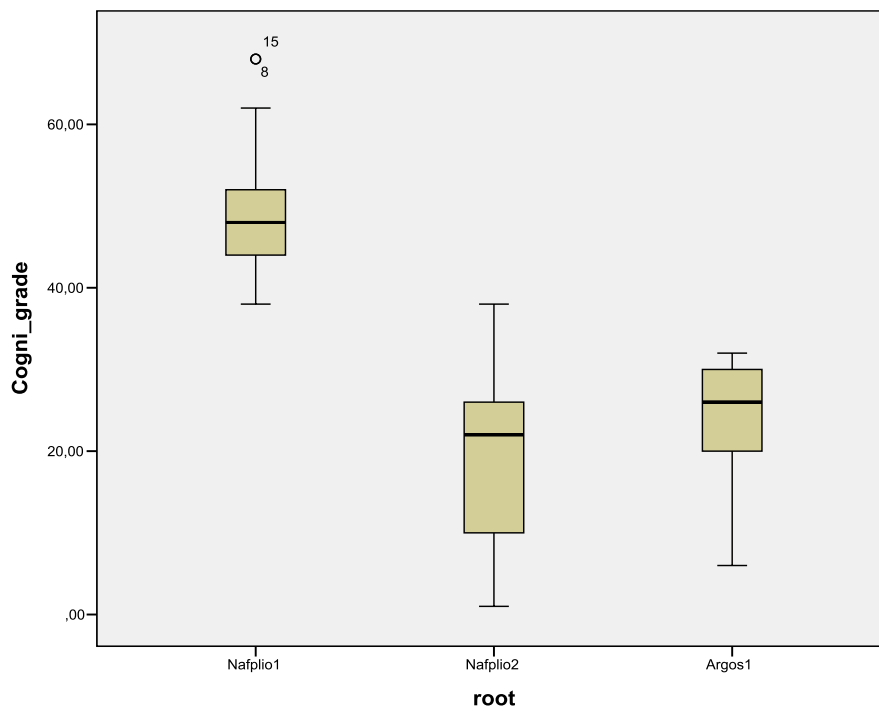
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Εικόνα 6-«Βαθμολογία στο Γνωστικό Επίπεδο-Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου»





Εικόνα 7-«Βαθμολογία στο Γνωστικό Επίπεδο-Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου»



Η τελευταία ανάλυση έγινε μεταξύ της μεταβλητής «emotional grade» (βαθμολογία στο συναισθηματικό επίπεδο) και της μεταβλητής “root” (πειραματική ομάδα και ομάδες ελέγχου). Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά για την κάθε υποομάδα χωριστά. Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του test Levene. Και σε αυτή την περίπτωση προϋπόθεση για την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova) είναι οι διακυμάνσεις να είναι ίσες κάτι που συμβαίνει όταν το test Levene είναι στατιστικά ασήμαντο. Στην περίπτωση μας η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων δεν ικανοποιείται (Sig. 0,01 < 0,05). Θα μπορούσαμε να μην λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα του test-Levene και να βασισθούμε στο θεώρημα του κεντρικού ορίου, όμως το πλήθος μαθητών στις υποομάδες δεν ξεπερνούσε τους τριάντα για κάθε υποομάδα και η αξιοπιστία της ανάλυσης θα μειωνόταν. Σε μία τέτοια πάντως περίπτωση, από τον πίνακα 17 φαίνεται πως είναι στατιστικά σημαντική (Sig. 0,00 < 0,05) η διαφορά που υπάρχει στη μέση επίδοση των μαθητών και των μαθητριών για τις τρεις υποομάδες της μεταβλητής “root”.

Με τη διαδικασία της σύγκρισης των υποομάδων κατά ζεύγη (Post Hoc), για όλους τους δυνατούς συνδυασμούς ζευγών ομάδων και εφαρμόζοντας τη «διόρθωση» Bonferroni, που λαμβάνει υπόψη τον αριθμό των συγκρίσεων κατά τον υπολογισμό της στατιστικής σημαντικότητας, η μέση τιμή της επίδοσης για την πειραματική ομάδα («Nafplio1») διαφέρει στατιστικά σημαντικά (Sig. 0,00 < 0,05) τόσο από την μέση τιμή της επίδοσης της πρώτης ομάδας ελέγχου («Nafplio2»), όσο και από την μέση τιμή της επίδοσης της δεύτερης ομάδας ελέγχου («Argos1») (πίνακας 18). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και πάλι το γεγονός πως η σύγκριση των μέσων τιμών της επίδοσης μεταξύ των δύο ομάδων ελέγχου («Nafplio2» και «Argos1») δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig. 0,61 > 0,05) γεγονός που ενισχύει ακόμα περισσότερο την άποψη για ουσιαστική επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των μελών της πειραματικής ομάδας.

Η μη ικανοποίηση των προϋποθέσεων για εφαρμογή του κριτηρίου της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way Anova) μας οδήγησε στην εφαρμογή του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και στη σύγκριση ανά ζεύγη υποομάδων. Από τη δεύτερη σειρά του πίνακα 19 (άνισες διακυμάνσεις) παράγεται στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig. 0,00 < 0,05) στη μέση επίδοση

της πειραματικής ομάδας και της πρώτης ομάδας ελέγχου («Nafplio1» και «Nafplio2»). Στην περίπτωση του ελέγχου μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της δεύτερης ομάδας ελέγχου («Nafplio1» και «Argos1») οι διακυμάνσεις ικανοποιούν το κριτήριο της ισότητας (test Levene) και παράγεται στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig. 0,00 < 0,05) στην μέση επίδοση (πίνακας 20). Είναι και πάλι ενδιαφέρον πως, όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 21, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig. 0,132 > 0,05) στη μέση επίδοση των δύο ομάδων ελέγχου («Nafplio2» και «Argos1»), γεγονός που για ακόμα μια φορά ενδυναμώνει τον ισχυρισμό πως η παρέμβαση είχε εξαιρετικά θετικό αποτέλεσμα στις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας (πίνακες 19, 20,21 & εικόνες 8,9).

Πίνακας 15-Περιγραφικοί Δείκτες Συνολικής Βαθμολογίας-Πειραματική Ομάδα και Ομάδες Ελέγχου

Descriptives								
Emotional_grade								
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Nafplio1	18	19,5556	6,74076	1,58881	16,2035	22,9077	6,00	30,00
Nafplio2	22	3,9091	3,55781	,75853	2,3316	5,4865	1,00	13,00
Argos1	19	6,0000	5,09902	1,16980	3,5424	8,4576	1,00	20,00
Total	59	9,3559	8,55562	1,11385	7,1263	11,5855	1,00	30,00

Πίνακας 16-Έλεγχος Ισότητας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances

Emotional_grade

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4,279	2	56	,019

Πίνακας 17-Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης

ANOVA

Emotional_grade

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2739,263	2	1369,631	50,920	,000
Within Groups	1506,263	56	26,898		
Total	4245,525	58			

Πίνακας 18-Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης-Post Hoc

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Emotional_grade

Bonferroni

(I) root	(J) root	Mean Difference			95% Confidence Interval	
		(I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Nafplio1	Nafplio2	15,64646*	1,64831	,000	11,5784	19,7145
	Argos1	13,55556*	1,70586	,000	9,3454	17,7657
Nafplio2	Nafplio1	-15,64646*	1,64831	,000	-19,7145	-11,5784
	Argos1	-2,09091	1,62428	,610	-6,0997	1,9178
Argos1	Nafplio1	-13,55556*	1,70586	,000	-17,7657	-9,3454
	Nafplio2	2,09091	1,62428	,610	-1,9178	6,0997

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 19-Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων-Βαθμολογία στο «Συναισθηματικό Επίπεδο»

Group Statistics

Emotional_grade	root	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Nafplio1		18	19,5556	6,74076
Nafplio2		22	3,9091	3,55781	,75853

Independent Samples Test

Emotional_grade		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Emotional_grade	Equal variances assumed	9,563	,004	9,418	38	,000	15,64646	1,66129	12,28337	19,00956
	Equal variances not assumed			8,887	24,598	,000	15,64646	1,76059	12,01745	19,27548

Πίνακας 20-Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων-Βαθμολογία στο «Συναισθηματικό Επίπεδο»

Group Statistics

	root	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Emotional_grade	Nafplio1	18	19,5556	6,74076	1,58881
	Argos1	19	6,0000	5,09902	1,16980

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Emotional_grade	Equal variances assumed	2,652	,112	6,923	35	,000	13,55556	1,95813	9,58033	17,53078
	Equal variances not assumed			6,871	31,644	,000	13,55556	1,97301	9,53490	17,57621

Πίνακας 21-Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων-Βαθμολογία στο «Συναισθηματικό Επίπεδο»

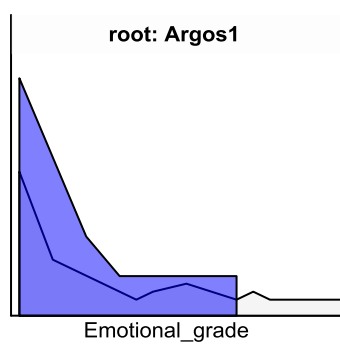
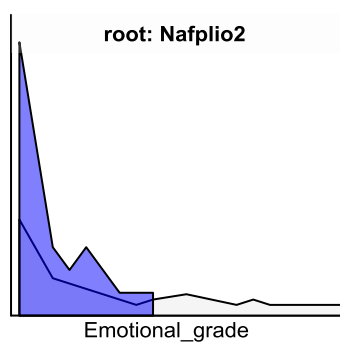
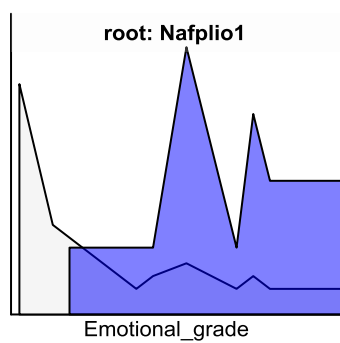
Group Statistics

	root	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Emotional_grade	Nafplio2	22	3,9091	3,55781	,75853
	Argos1	19	6,0000	5,09902	1,16980

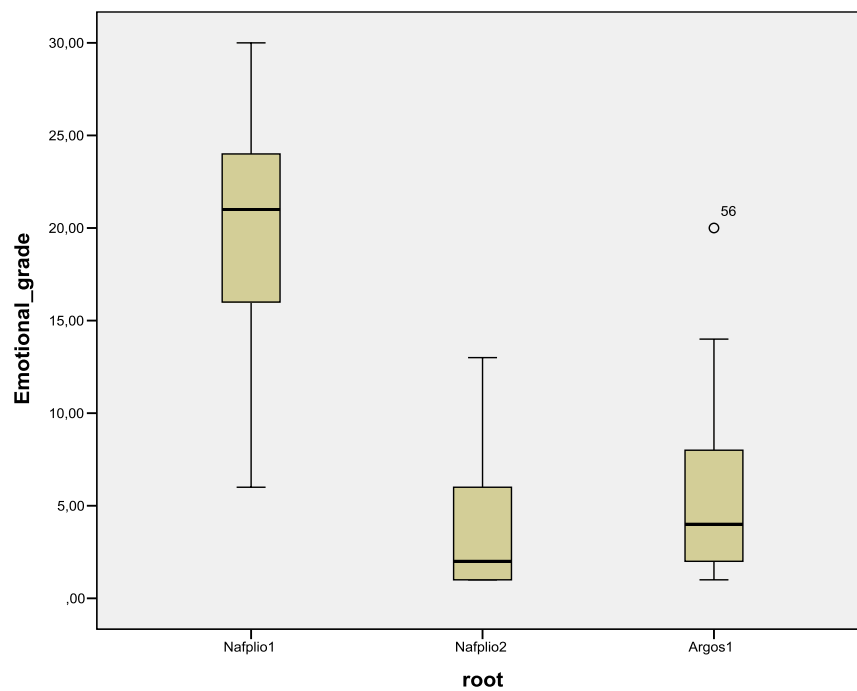
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Emotional_grade	Equal variances assumed	1,138	,293	-1,539	39	,132	-2,09091	1,35852	-4,83877	,65695
	Equal variances not assumed			-1,500	31,539	,144	-2,09091	1,39420	-4,93242	,75060

Εικόνα 8-«Βαθμολογία στο Συναισθηματικό Επίπεδο-Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου»



Εικόνα 9-«Βαθμολογία στο Συναισθηματικό Επίπεδο-Πειραματική ομάδα vs Ομάδες Ελέγχου»



Κεφάλαιο 4ο

4.1. Τελικά συμπεράσματα - συζήτηση

4.1.1. Ένταξη συμπερασμάτων στο ευρύτερο πλαίσιο της έρευνας

Στο θεωρητικό πλαίσιο, βάσει του οποίου αναπτύχθηκε ο προβληματισμός για την παρούσα εργασία και έρευνα, μελετήθηκαν : η Ιστορική Ενσυναίσθηση, η Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης με στόχο την καλλιέργεια της Ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών, καθώς και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το Μουσείο στα πλαίσια του σκοπού της καλλιέργειας της Ιστορικής Ενσυναίσθησης. Το ερευνητικό ερώτημα που προέκυψε από τον παραπάνω προβληματισμό αφορούσε *το αν μπορεί η εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων μέσω Δ.Τ.Ε. να συμβάλει στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών.*

Προκειμένου να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης (οι παρεμβάσεις έγιναν σε ένα τμήμα της Α΄ Λυκείου με αντικείμενο την Αρχαία Ιστορία), και η ερευνήτρια προχώρησε σε συλλογή τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών δεδομένων, η επεξεργασία και ανάλυση των οποίων παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τις επισημάνσεις και διαπιστώσεις που έγιναν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

4.1.2. Συμπεράσματα όσον αφορά τη σχέση Εκπαιδευτικού δράματος με την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης

Αρχικά, όσον αφορά την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών, τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό τομέα, όπως προέκυψε από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, φάνηκε ότι η ομάδα που συμμετείχε στις παρεμβάσεις (πειραματική) παρουσίασε σημαντικά υψηλότερη επίδοση στο κριτήριο αξιολόγησης των επιπέδων Ιστορικής Ενσυναίσθησης, σε σχέση με τις δύο ομάδες ελέγχου που διδάχθηκαν τη συγκεκριμένη ενότητα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, η Ιστορική Ενσυναίσθηση συνδέεται στενά με την Ιστορική σκέψη και την Ιστορική κατανόηση, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα μέλη της πειραματικής ομάδας κατέκτησαν -εκτός από υψηλό επίπεδο Ιστορικής Ενσυναίσθησης- και υψηλό επίπεδο Ιστορικής κατανόησης όσον αφορά το προς μελέτη ιστορικό θέμα. Άλλωστε, σύμφωνα με τον P.J. Lee, *"η ενσυναίσθηση είναι μέρος και αναγκαίος όρος της ιστορικής κατανόησης, χωρίς αυτήν (εάν αυτή δεν επιτευχθεί) η Ιστορία δεν μπορεί να ξεκινήσει."*²⁰¹

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με τις παρατηρήσεις άλλων ερευνητών του ίδιου θέματος στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Πιο συγκεκριμένα, όπως επεσήμαναν και άλλοι ερευνητές (Ο J. Cairns, Χ. Κουργιαντάκης, Αικ. Κωστή) προκειμένου να καλλιεργηθεί η Ιστορική Ενσυναίσθηση, θα πρέπει να αξιοποιηθούν ιστορικές πηγές και στοιχεία, τα οποία οι μαθητές θα επεξεργαστούν κριτικά, ώστε να καταλήξουν σε ιστορικά συμπεράσματα.

Η καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης, εκτός από την κατανόηση, συνδέεται και με την ανάπτυξη του "ενδιαφέροντος" των παιδιών για την Ιστορία, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα ποσοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όσο και από την ερευνητική συνέντευξη και τα φύλλα εργασίας. Άρα, η σύλληψη της Ιστορικής Ενσυναίσθησης από τους K. C. Barton και L. S. Levstik ως σύνθετης έννοιας, που αφορά τόσο στην "κατανόηση της οπτικής του παρελθόντος", όσο και στο "ενδιαφέρον", αποδεικνύεται και από την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Το υψηλό επίπεδο Ιστορικής Ενσυναίσθησης και κατανόησης που επιτεύχθηκε μέσω της αξιοποίησης των Δραματικών Τεχνικών, στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, αποδεικνύει στην πράξη τις θεωρίες τόσο του Vygotsky σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση, που συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη, όσο και του Bruner, ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαμορφώσει ένα υποστηρικτικό σύστημα (scaffolding), προκειμένου ο μαθητής να αναπτύξει ανώτερες νοητικές λειτουργίες.

²⁰¹ P. J. Lee, ό.π., σ. 40.

Μία ακόμη παρατήρηση με τη μορφή συμπεράσματος είναι ότι η επίδοση των παιδιών, όσον αφορά τον παράγοντα "φύλο", διαφοροποιείται επίσης σημαντικά σε σχέση με τα κορίτσια, καθώς εμφανίζονται να κατακτούν υψηλότερο επίπεδο Ιστορικής Ενσυναίσθησης και σε γνωστικό και σε θυμικό επίπεδο (πειραματική ομάδα) με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στο κριτήριο αξιολόγησης.

4.1.3. Συμπεράσματα όσον αφορά τη Διδασκαλία της Ιστορίας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος

Όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης, η μέθοδος αυτή συνέβαλε εκτός από την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων, όπως αποδείχθηκε από τα στοιχεία της ποιοτικής κυρίως έρευνας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις ανέπτυξαν, εκτός από υψηλό επίπεδο Ιστορικής Ενσυναίσθησης και άλλες δεξιότητες όπως ήταν, η αυτενέργεια, ο αυθορμητισμός, η ικανότητα αυτοέκφρασης και αυτοσχεδιασμού μέσα από ποικίλες δραματικές τεχνικές, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ομαδικότητα και το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και η στάση σεβασμού-αποδοχής απέναντι στους άλλους. Καλλιεργήθηκαν, επίσης, η αυτοσυγκέντρωση και το αίσθημα αυτοπειθαρχίας, καθώς χρειαζόταν να ανταποκριθούν σε ποικίλες δραστηριότητες και να παρουσιάσουν τις δραματοποιήσεις τους μέσα σε αυστηρά καθορισμένο χρονικό πλαίσιο.

Παράλληλα, αναπτύχθηκε η φαντασία τους και καλλιεργήθηκε η ικανότητά τους για γραπτή και προφορική έκφραση, όπως αποδείχθηκε και από τα κείμενα που συνέθεσαν και παρουσίασαν ομαδικά μέσω δραματοποιήσεων. Ακόμη, ανέπτυξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την Ιστορία, ενώ συμμετείχαν ενεργά στη δραματική διαδικασία όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την σχολική τους επίδοση και σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει συνήθως σε μια σχολική τάξη. Έτσι, αποδείχθηκε ότι το Δράμα εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, όπως υποστηρίχθηκε και στο κύριο μέρος της παρούσας εργασίας. Τέλος, η συμμετοχή τους στη δραματική διαδικασία γινόταν πάντα με χαρά και ενθουσιασμό, ενώ, αντίθετα, οι μαθητές εξέφρασαν τη λύπη τους όταν

ολοκληρώθηκαν οι παρεμβάσεις. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι θα ήθελαν να ξανασυμμετάσχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα και να βιώσουν την εμπειρία της Διδασκαλίας μέσω Δραματικών Τεχνικών.

Όσον αφορά τις δραματικές τεχνικές, που οι μαθητές φάνηκε ότι απόλαυσαν περισσότερο, αυτές ήταν ο αυτοσχεδιασμός, οι δραματοποιήσεις και τα παιχνίδια ρόλων. Τα συμπεράσματα αυτά προκύπτουν κυρίως από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τη συμμετοχική παρατήρηση και τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας.

Τα παραπάνω συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε συμφωνούν απόλυτα με τα συμπεράσματα και άλλων ερευνών ή ερευνητικών σχεδίων σε σχέση με την καλλιέργεια κοινωνικών - συναισθηματικών δεξιοτήτων - εκτός από την Ενσυναίσθηση- σε μαθητές που διδάχθηκαν Ιστορία μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος, και τα οποία αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας.

4.1.4. Συμπεράσματα όσον αφορά τις μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και τη συνδρομή του μουσείου στη διδασκαλία της Ιστορίας

Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των ποιοτικών στοιχείων της έρευνας (παρατήρηση, ερευνητικό ημερολόγιο, ερευνητική συνέντευξη, κ.α.), η συστηματική επαφή των μαθητών με το περιβάλλον του μουσείου και η δυνατότητά τους να αλληλεπιδράσουν, να δημιουργήσουν και να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο συνέβαλε σημαντικά στο να αναπτύξουν μια πιο στενή και ουσιαστική σχέση με το μουσείο. Επίσης, οι σκοποί και οι στόχοι βάσει της ταξινόμιας του Bloom (γνωστικοί και συναισθηματικοί), όπως αναπτύχθηκαν στο κεφ.1ο της παρούσας εργασίας, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να επισημάνουμε και να συμπεράνουμε τα εξής:

- το ενδιαφέρον των μαθητών για το μουσείο αυξήθηκε και οι περισσότεροι εξέφρασαν την επιθυμία να επισκεφθούν και άλλα μουσεία στο μέλλον,
- αυξήθηκε η παρατηρητικότητα των μαθητών στον χώρο του μουσείου σε σχέση με τα μουσειακά εκθέματα,
- οι μαθητές απέκτησαν γνώσεις σχετικά με την ορολογία, τον τρόπο και τα υλικά κατασκευής των αντικειμένων, την προέλευση και τη χρήση τους,

- Τα μουσειακά αντικείμενα αποτέλεσαν αξιόπιστες πρωτογενείς ιστορικές πηγές, που οι μαθητές επεξεργάστηκαν κριτικά και μέσω αυτών κατέληξαν σε συμπεράσματα και διαπιστώσεις όσον αφορά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, αυτενεργώντας και "ανακαλύπτοντας" βιωματικά την ιστορική γνώση.
- οι μαθητές σταδιακά κατάφεραν να συνδέσουν τα μουσειακά αντικείμενα με το ευρύτερο ιστορικό-κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά κατασκευάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν,
- οι μαθητές ανέπτυξαν αίσθημα θαυμασμού και σεβασμού για τα δημιουργήματα αυτά του υλικού πολιτισμού,
- οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τον μουσειακό χώρο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να νιώθουν ελεύθεροι να προχωρήσουν σε δραματοποιήσεις και σε αυτοσχεδιασμούς.

4.1.5. Η συμβολή του Μουσείου στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης

Αν και το παραπάνω υποερώτημα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον, οι μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του μουσείου, καθώς ήταν αυστηρά σχεδιασμένες και συστηματικές, μας οδήγησαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- καθώς έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια - εμπυχωτρία τα μουσειακά αντικείμενα να "ενταχθούν" σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, το οποίο "ζωντάνεψε" μέσα από αφηγήσεις που αφορούσαν φανταστικά πρόσωπα των μυκηναϊκών χρόνων, οι μαθητές κατανόησαν ότι τα μουσειακά αντικείμενα δεν είναι "νεκρά" και "άψυχα", αλλά ότι "ζωντανεύουν" όταν φανταζόμαστε ότι κατασκευάστηκαν, χρησιμοποιήθηκαν και εξυπηρέτησαν ανάγκες συγκεκριμένων ανθρώπων, που έζησαν σε μια συγκεκριμένη εποχή. Το γεγονός αυτό συγκίνησε ιδιαίτερα τα παιδιά και τα οδήγησε στο να αναπτύξουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης για τον άνθρωπο των μυκηναϊκών χρόνων. Αυτό αποδεικνύεται κυρίως από το περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητών στο κριτήριο αξιολόγησης της Ιστορικής Ενσυναίσθησης.
- Ιδιαίτερα αποτελεσματικές Δραματικές Τεχνικές σε σχέση με την καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης στο Μουσείο αποδείχθηκαν η αφήγηση ιστοριών,

η δραματοποιημένη αφήγηση και ο δάσκαλος σε ρόλο, που έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρά με τους ρόλους των παιδιών.

- Όπως προκύπτει από τη "συμμετοχική παρατήρηση" και το "ερευνητικό ημερολόγιο" η συμμετοχή των παιδιών στο Δράμα στον χώρο του μουσείου αποκτούσε κάποιες φορές τη μορφή της "μέθεξης", καθώς τα παιδιά ταυτίζονταν απόλυτα με τους ρόλους που τους είχαν δοθεί και βίωναν έντονα συναισθήματα συγκίνησης.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι παραπάνω παρατηρήσεις σχετικά με τη συμβολή του Μουσείου στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης συμφωνούν απόλυτα με τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών που έχουν πραγματοποιήσει παρόμοια προγράμματα στον χώρο του μουσείου. Πιο συγκεκριμένα τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν απόλυτα με τις παρατηρήσεις των ερευνητών R. Landy, I. Davies και Ch. Ford, σχετικά με τις δυνατότητες που παρέχει το Μουσείο για καλλιέργεια Ιστορικής κατανόησης και άλλων ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, και οι οποίες αναλύθηκαν στο κύριο μέρος της παρούσας εργασίας.

4. 2. Προβληματισμοί και προτάσεις

4.2.1. Προβληματισμοί σε σχέση με την εφαρμογή

- Η συγκεκριμένη μουσειοπαιδαγωγική εφαρμογή απαιτεί πολύ καλό σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό-εμφυχωτή, προκειμένου να εφαρμοστεί. Επιπλέον, η εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και σε ώρες σχολικού ωραρίου καθίσταται τις περισσότερες φορές ιδιαίτερα δύσκολη, έως και ακατόρθωτη, καθώς απαιτούνται τουλάχιστον δύο σχολικές ώρες για την ολοκλήρωση της εφαρμογής και επιπλέον χρόνος για τη μετακίνηση των μαθητών προς και από το μουσείο.

- Ο σχεδιασμός της μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να διαθέτει υποχρεωτικά εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στην μουσειακή αγωγή και τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

- Ο σχεδιασμός των μουσειοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων καθώς και η ποικιλία των Δραματικών Τεχνικών που αξιοποιούνται κάθε φορά, απαιτούν, εκτός από εξειδικευμένες γνώσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και την εξοικείωσή του με ποικίλες δραματικές και παιδαγωγικές δεξιότητες. Απαιτούν, επίσης, την υπέρβαση από την πλευρά του της στερεοτυπικής αντίληψης που θέλει τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως "αυθεντία" και την υιοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή. Παραδείγματα δεξιοτήτων που απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό για τον συγκεκριμένο σκοπό αποτελούν η φαντασία, η ικανότητα δραματοποίησης, η ικανότητα δραματοποιημένης αφήγησης, η ικανότητα παραγωγής λόγου-ιστοριών, στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής, η ικανότητα αυτοσχεδιασμού, η ευελιξία κ.α.

- Τα περισσότερα ελληνικά μουσεία διατηρούν ακόμη ένα συντηρητικό πνεύμα ως προς τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να προσεγγίζονται από τους επισκέπτες, με αποτέλεσμα ο επισκέπτης να μην μπορεί να κινηθεί ελεύθερα μέσα σ' αυτά, εξαιτίας των περιορισμών που θέτουν οι κανονισμοί του μουσείου και επιβάλλουν οι φύλακες. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε σε αρκετές περιπτώσεις και την ερευνητριά κατά την μουσειοπαιδαγωγική εφαρμογή.

4.2.2. Προτάσεις

Τα συμπεράσματα που καταγράφηκαν παραπάνω σχετικά με τη συμβολή τόσο της Δραματικής Τέχνης, όσο και των μουσειοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική πρόταση για τη Διδασκαλία της Ιστορίας σε δύο άξονες:

Αφενός ως προς τη Δραματική Τέχνη, η οποία μπορεί να αποτελέσει μία ιδανική μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς προσφέρει τα οφέλη που αναλύθηκαν παραπάνω, και αφετέρου ως προς την αξιοποίηση του Μουσείου για την πραγματοποίηση στοχευμένων μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων, ενταγμένων στο σχολικό πρόγραμμα και συνδυασμένων κατάλληλα - ανάλογα με το μουσείο- με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Παρόλα αυτά, η συμβολή των μουσειοπαιδαγωγικών εφαρμογών στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών, στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας, αποτελεί σίγουρα ένα θέμα που απαιτεί περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση.

Τέλος, προτείνουμε να αναπτυχθεί γενικότερα μια πιο στενή σχέση του Σχολείου με το Μουσείο μέσα από την θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα σχεδιάζονται και θα εφαρμόζονται αποκλειστικά στον χώρο των μουσείων, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά και ενσυναισθητικά το ιστορικό παρελθόν, ώστε, -κατά τη ρήση του John Dewey²⁰²- *η σχέση με το παρελθόν να μπορεί να μετατραπεί σε ένα δυναμικό μέσο αντιμετώπισης του μέλλοντος.*

²⁰² Τζ. Ντιούι, *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφ. Λ. Πολενάκης, Αθήνα, εκδόσεις Γλάρος, 1980, σ. 14.

Βιβλιογραφία

- Andersen, C., «Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education», *Theory Into Practice*, 43(4), 2004, σσ. 281-286.
- Αυδή, Α., και Χατζηγεωργίου, Μ., *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα : Μεταίχμιο, 2007.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S., *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό*, μετ. Α. Θεοδωρακάκου. Αθήνα : Μεταίχμιο, 2008.
- Burnham, R., & Elliott, Kai-Kee, «Museum Education and the Project of Interpretation in the Twenty-First Century», *The Journal of Aesthetic Education*, 41(2), 2007, σσ. 11-13.
- Cairns, J., «Some Reflections on Empathy in History», *Teaching History*, 55, 1989, σσ. 13-18.
- Crowley, K., Pierroux, P. & Knutson, K., «Informal Learning in Museums», in R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge : Cambridge University Press, 2014, σσ. 461-478.
- Cuningham, D. L., «Capturing Candor, Accessing Teachers' Thinking About the Cultivation of Historical Empathy», in Keith C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, Connecticut, : IAP, 2006, σσ. 183-201.
- Γατσωτής, Π. Χ., «Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 52, 1995, σσ. 25-32.
- Δάλκος Γ., *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα : εκδόσεις Καστανιώτη, 2000.
- Davis, O. L. Jr., «In Pursuit of Historical Empathy», in , O. L. Davis., E. A., Yeager & S. J. Foster (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, Md. : Rowman & Littlefield, 2001, σσ. 1-12.
- Davies, I., «Beyond the Classroom: Developing Student Teachers' Work with Museums and Historic Sites», *Teaching History*, 105, 2001, σσ. 42-47.
- Davies, P., & Davies, R. J., *Enlivening Secondary History 50 Classroom Activities for Teachers and Pupils*. London : Routledge, 2013.
- Easdown, G., «History Through Drama: A Curriculum Development Project», *Teaching History*, 63. 1991, σσ. 23-27.

- Endacott, J. L., «Negotiating the Process of Historical Empathy», *Theory & Research in Social Education*. 42(1), 2014, σσ. 4-34.
- Ewing, D., E., Jr., «Teaching History in the Public Schools: An "Old Story" Re-examined», *The Journal of General Education*, 37(1), 1985, σσ. 63-75.
- Fennessey, S., «Living History through Drama and Literature», *The Reading Teacher*, 49(1), 1995, σσ. 16-19.
- Ford, Ch., «Interpretation Special: Museum-Theatre», *Museum Practice*, 13, 2000, σσ. 62-64.
- Goalen, P., «The Development of Children's Historical Thinking Through Drama: A Report on a History Through Drama Project Funded by Homerton College», *Teaching History*, 83, 1996, σσ. 19-26.
- Halbertsma, B. R., «The Purest Examples from Antiquity - Old Museums in a Modern World», *European Review*, 13(4), 2005, σσ. 649-659.
- Jeffers, S. C., «Museum as Process», *The Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 2003, σσ. 107-119.
- Καβαλιέρου, Μ., «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας», στο Γ., Κόκκινος & Ει., Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα : Μεταίχμιο, 2006, σσ. 471-495.
- Κακούρου, – Χρόνη, Γ., *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές Πόρτες στη Γνώση*. Αθήνα: Πατάκης, 2006.
- Κόκκινου, Γ., Γατσωτή, Π., «Τρόποι Διδακτικής Διαχείρισης Επίμαχων και Τραυματικών Ιστορικών Γεγονότων στη Σχολική τάξη. Η Μεθοδολογική Πρόταση του James Percoco», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, τ. 104, 2008, σσ. 49-61.
- Κόκκινου, Γ., και Νάκου, Ει. (Επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα : Μεταίχμιο, 2006.
- Κοντογιάννη, Α., *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Κουργιαντάκη, Χ. Σ., «Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών της Α' βάθμιας και της Β' βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2005.
- Κουργιαντάκη, Χ. Σ., «Διδασκαλία της Ιστορίας και Ιστορική Ενσυναίσθηση - Λογική Κατανόηση», στο Γ., Κόκκινος & Ει., Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας*

- την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου Αιώνα. Αθήνα : Μεταίχμιο, 2006, σσ. 449-469.
- Kozulin, Al., «Psychological Tools and Mediated Learning», in A. Kozulin, B. Gindis, Vl. S. Ageyev, S. M. Miller (Eds), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, σσ.15-38.
- Κωστή, Αικ., «Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο, 2016.
- Landy, R. J., *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Connecticut, U.S.A.: Greenwood Press, 1982.
- Lee, J. P., «History Teaching and Philosophy of History», *History and Theory*, 22(4), 1983, σσ. 19-49.
- Lee, P., & Ashby, R., «Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding» in O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 2001, σσ. 21-50.
- Little, V., «History through Drama with Top Juniors», *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 11(2), 1983, σσ. 12-18.
- Little, V., «What is Historical Imagination?», *Teaching History*, 36, 1983, σσ. 27-32.
- Low-Beer, A., «Empathy and History», *Teaching History*, 55, 1989, σσ. 8-12.
- Μακρής, Χ., «Το μάθημα της Ιστορίας στη Β/θμια εκπαίδευση, Προβλήματα και Προβληματισμοί», *ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ*, 47-48, 1994, σσ. 39-43.
- Μούλιου, Μ., «Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου», *Τετράδια Μουσειολογίας*, τ. 2, 2005, σσ. 9-17.
- Μούλιου, Μ., «Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, ρόλοι, αξίες, πρακτικές», στο Γ., Μπίκος, και Α., Κανιάρη, (επιμ.), *Μουσειολογία. Πολιτιστική διαχείριση και εκπαίδευση*. Αθήνα : εκδόσεις Γρηγόρη, 2014, σσ. 77-111.

- Νάκου, Ει., *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο, 2000.
- Νάκου, Ει., *Μουσεία : Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος, 2001.
- Νάκου, Ει., «Διδακτική της Ιστορίας, Υλικός Πολιτισμός και Μουσεία», στο Γ., Κόκκινος & Ει., Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα : Μεταίχμιο, 2006, σσ. 279-312.
- Νικονάνου, Ν., *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Πατάκης, 2013.
- Ντιούι, Τζ., *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα : εκδόσεις Γλάρος, 1980.
- Ο' Hara, M., «Drama in Education: A Curriculum Dilemma», *Theory Into Practice*, 23(4), 1984, σσ. 314-320.
- Παρασκευόπουλος, Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας I & II*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις, 1993.
- Samaras, A. P., «Vygotsky for Teachers Outside the Given Realm», *Counterpoints*, 190, 2002, σσ. 127-146.
- Schonmann, S., «"Master" versus "Servant": Contradictions in Drama and Theatre Education», *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 2005, σσ. 31-39.
- Seixas, P., «A Modest Proposal for Change in Canadian History Education», *Teaching History*, 137, 2009, σσ. 26-30.
- Snelson, H., Lingard R., and Brennan, K., «The Best Way for Students to Remember History is to Experience It!': Transforming Historical Understanding Through Scripted Drama», *Teaching History*, 148, 2012, σσ. 28-36.
- Somers, J., «Time Capsule: A Fusion of Drama and History», *Teaching History*, 64, 1991, σσ. 26-29.
- Τζιαφέρη, Σ., Γ., *Το Σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη : εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 2005.
- Τσιάρας, Α., *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : εκδόσεις Παπαζήση, 2014.

- Vallance, E., «Museum Education as Curriculum: Four Models, Leading to a Fifth», *Studies in Art Education*, 45(4), 2004, σσ. 343-358.
- Willig, C., *Introducing Qualitative Research in Psychology, Adventures in Theory and Method*. Maidenhead, England : Open University Press, 2008.
- Woodhouse, J., & Wilson, V., «Celebrating the Solstice: A 'History through Drama' Teaching Project on the Iron Age», *Teaching History*, 51, 1988, σσ. 10-14.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Όλες οι μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μέσω των τεχνικών της Δ.Τ.Ε. (Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση) πραγματοποιήθηκαν στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ναυπλίου και συγκεκριμένα στην αίθουσα του 1ου ορόφου, όπου τα εκθέματα αφορούν στον Μυκηναϊκό πολιτισμό (ύστερη χαλκοκρατία) και αποτελούν αρχαιολογικά ευρήματα από την ευρύτερη περιοχή της Αργολίδας (Δενδρά, Μιδέα, Τίρυνθα, Ασίνη, Ευαγγελίστρια Ναύπλιο, Επίδαυρος κλπ). Η διάρκεια των δύο πρώτων παρεμβάσεων ήταν μία διδακτική ώρα (40 λεπτά), ενώ από την 3η παρέμβαση και μετά δόθηκε η δυνατότητα να αξιοποιηθούν δύο διδακτικές ώρες (1 ώρα και 20 λεπτά), καθώς οι παρεμβάσεις εντάχθηκαν στην ενότητα "Ερευνητική εργασία με τη μέθοδο του project". Στις πρώτες μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν είχαν διαμορφωθεί οριστικά τα τμήματα του σχολείου συμμετείχαν 24 μαθητές. Όταν οριστικοποιήθηκαν τα τμήματα, διαμορφώθηκε και το τμήμα που συμμετείχε στις παρεμβάσεις και το οποίο αποτελείτο από είκοσι (20) μαθητές της Α' Λυκείου του 1ου ΓΕΛ Ναυπλίου. Το πρόγραμμα ξεκίνησε στα τέλη Νοέμβρη και διήρκεσε μέχρι και το τέλος του σχολικού έτους (τέλη Νοέμβρη 2015 - τέλη Απριλίου 2016). Συνολικά πραγματοποιήθηκαν δεκατρείς (13) επισκέψεις στον χώρο του αρχαιολογικού Μουσείου Ναυπλίου, καθώς χρειάστηκε να πραγματοποιηθούν και εργασίες από τους μαθητές στον χώρο του σχολείου, προκειμένου να ολοκληρωθεί η ερευνητική τους εργασία (project) με θέμα τον Μυκηναϊκό πολιτισμό. Κάποιες επισκέψεις στον χώρο του Μουσείου είχαν ως στόχο απλώς την εξοικείωση των μαθητών με τον ίδιο τον χώρο, με τις Δραματικές Τεχνικές, αλλά και την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας, γι' αυτό και κατά τη διάρκειά τους πραγματοποιήθηκαν μόνο παιχνίδια και ασκήσεις γνωριμίας.

Στο τέλος της κάθε παρέμβασης δινόταν φύλλο εργασίας, το οποίο τις περισσότερες φορές συμπληρωνόταν στον χώρο του Μουσείου και ολοκληρωνόταν από τους μαθητές στο σπίτι, εξαιτίας της έλλειψης χρόνου.

1η παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Ελληνική Προϊστορία - Μυκηναϊκός πολιτισμός (ύστερη εποχή του χαλκού 1600-1100 π.Χ.): Η πολιτική οργάνωση στη μυκηναϊκή κοινωνία - η εξωτερική απειλή
ΕΡΩΤΗΜΑ	•Ποιες καταστάσεις καλείται να αντιμετωπίσει ο επικεφαλής της πολιτικής και στρατιωτικής εξουσίας;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	•Ποιες εξωτερικές απειλές αντιμετώπιζαν οι Μυκηναίοι; •Ποιες είναι οι περιοχές της Αργολίδας στις οποίες αναπτύχθηκαν μυκηναϊκοί οικισμοί και από τις οποίες σώζονται αρχαιολογικά ευρήματα;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	• Αφήγηση ιστορίας • Τα εκθέματα του Αρχαιολογικού Μουσείου Ναυπλίου (αίθουσα μυκηναϊκών εκθεμάτων) • cd με μουσική
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Ο Εύπορος, ο άνακτας των Μυκηνών, αναγνωρίζεται από τους υπόλοιπους μυκηναϊούς ηγέτες ως ο επικεφαλής των μυκηναϊκών ακροπόλεων και ο αρχηγός των οικισμών ολόκληρης της περιοχής του αργολικού κάμπου. Μία, όμως, ξαφνική επιδρομή πειρατών στην Ακρόπολη της Ασίνης θα αναστατώσει τους κατοίκους της και θα οδηγήσει σε προβληματισμό τους ηγέτες της μυκηναϊκής κοινωνίας.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Κάτοικοι της Ασίνης
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Η Σμίλα, η εγγονή της αρχόντισσας από την Αρχαία Ασίνη που διηγείται τις ιστορίες της γιαγιάς της.

<p>ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να ενταχθούν στο δραματικό πλαίσιο, γύρω από το οποίο θα δομηθούν οι μουσειοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις - να γνωρίσουν τους βασικούς ήρωες της αφήγησης. • Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους τίτλους των αξιωματούχων και την πολιτική οργάνωση του μυκηναϊκού κράτους. • Να γνωρίσουν τον "άνακτα", τον επικεφαλής της μυκηναϊκής κοινωνίας καθώς και τον ηγετικό του ρόλο στη μυκηναϊκή κοινωνία • Να σκιαγραφήσουν το ρόλο του "άνακτα" στη μυκηναϊκή κοινωνία μέσα από τη μελέτη μουσειακών εκθεμάτων που τον παρουσιάζουν (πανοπλία, οπλισμός, παραστάσεις τοιχογραφιών κλπ).
--	---

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

Χρόνος : Μία διδακτική ώρα

Οι μαθητές και η εκπαιδευτικός επισκέπτονται τον χώρο του μουσείου.

A. Παιχνίδια γνωριμίας - η ομάδα σε κύκλο: στόχος των παιχνιδιών και των ασκήσεων είναι να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας και να ενδυναμωθεί η μεταξύ τους σχέση.

B. Δάσκαλος σε ρόλο :

η εμπυχωτρία "σε ρόλο" αφηγείται μια σύντομη ιστορία

Γ. Αφήγηση:

"Όταν ήμουν μικρή η γιαγιά μου μού έλεγε ιστορίες από τα παλιά. Καθόμασταν στο σημείο εκείνο του σπιτιού απ' όπου έβλεπα τη θάλασσα. Ήθελα πάντα να βλέπω τη θάλασσα. Η γιαγιά μου, η Σμίλα, χτένιζε τα μαλλιά μου και μου μιλούσε

για τα χρόνια εκείνα, που ήταν εκείνη νέα. Νέα και όμορφη, πολύ όμορφη. Ο παππούς μου ο Γλαύκος, ο φημισμένος άρχοντας της Ασίνης, που κατάφερε να διώξει τους πειρατές από την Ασίνη, δεν είχε μάτια παρά μόνο για κείνην. Τη λάτρευε..."

Η ομάδα σε κύκλο - η εμπυχώτρια διακόπτει την αφήγηση και ανιχνεύει το ενδιαφέρον των παιδιών : η εμπυχώτρια-εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι θα ακολουθήσει ένα σύντομο ταξίδι στον μυκηναϊκό κόσμο, στα πλαίσια του οποίου θα γνωρίσουμε τον τρόπο ζωής των ανθρώπων της μυκηναϊκής κοινωνίας. Η εμπυχώτρια ρωτάει τα παιδιά αν θέλουν να ακούσουν την ιστορία της Σμίλας.

Συνέχεια της Αφήγησης:

"Ο **Εύπορος** ήταν ένας άντρας μέσης ηλικίας, γεροδεμένος, μεσαίου ύψους με πολύ δυνατά χέρια και φαρδείς ώμους. Τα δυο πράσινα μάτια του και το έντονο βλέμμα του έκανε τους αξιωματικούς του και το λαό του να νιώθουν κάτι σαν φόβο, κάθε φορά που παρουσιάζονταν μπροστά του. Παρόλ' αυτά τον σέβονταν για το κύρος του και εμπιστεύονταν τις δυνάμεις του. Όλοι οι τοπικοί ηγεμόνες γύρω από τις Μυκήνες είχαν αποδεχτεί ότι ο Εύπορος, ο άνακτας των Μυκηνών, ήταν ο ικανότερος άρχοντας ανάμεσα στους Αχαιοούς της περιοχής τους.

Υπήρχαν βέβαια και πολλοί άλλοι γενναίοι άρχοντες στις γύρω ακροπόλεις που φημίζονταν για τους πολέμους τους και για την ικανότητά τους στο τόξο και στο κυνήγι. Ο **Λάχυς** ήταν ο φημισμένος άρχοντας της Μιδέας, ο **Αδράστιος** ήταν ο άρχοντας της Τίρυνθας και ο νεαρός **Γλαύκος** δεν είχε παρά λίγους μήνες που έγινε άρχοντας στην Ασίνη, αφού σκοτώθηκε στο κυνήγι ο μεγαλύτερος αδερφός του ο ξακουστός **Φαλίας**. Σήμερα ο Εύπορος περίμενε τους λααγέτες στο Μέγαρο στις Μυκήνες. Οι ξένοι επιδρομείς από τον δρόμο της θάλασσας είχαν απειλήσει και πάλι την ακρόπολη της Ασίνης. Ήρθαν τις προάλλες με δύο πλοία και καμιά εκατοστή ναύτες, κατέβηκαν στο μικρό λιμάνι και ζητούσαν να φορτώσουν τα πλοία τους με τα πράγματα και τη σοδειά των ανθρώπων. Λάδι, κρασί, μέταλλο, χρυσάφι, χρωματιστές πέτρες, ό,τι είχε να τους δώσει ο καθένας. Έμπαιναν στα σπίτια και άνοιγαν τις αποθήκες βίαια. Οι γυναίκες φώναζαν. Τα παιδιά έκλαιγαν, προσπαθούσαν να κρυφτούν σε ασφαλές μέρος για να μην τα ποδοπατήσουν. Η ακρόπολη ήταν ευάλωτη γιατί ο

άρχοντας με τους καλύτερους επέτες και άλλους άντρες της φρουράς έλειπε εδώ και μέρες. Είχαν πάει για να φέρουν άλογα με τα πλοία προς τα ανατολικά.

Ο Δίσσος, ο αγγειοπλάστης, γνωστός σε ολόκληρη τη Μεσόγειο για τα περίφημα πιθάρια του, ήταν εκείνη την ώρα στο εργαστήρι του. Μπήκαν δυο τρεις ξένοι με σπαθιά, τον απείλησαν και του έσπασαν τα δυο μεγάλα πιθάρια με τα θαλασσινά σχέδια που του είχε παραγγείλει για τις αποθήκες του ο άνακτας.

Ο μικρός γιος του Γλαύκου έπαιζε με τα άλλα παιδιά στην παραλία. Ο μικρός Ίωνας ήταν μόλις τεσσάρων χρόνων. Η Σμίλα εκείνη την ώρα ήταν στο σπίτι, άκουσε τα ουρλιαχτά των γυναικών από τα σπίτια κοντά στην παραλία και ένιωσε να χάνεται το αίμα από το σώμα της. Έτρεξε προς τα κάτω φωνάζοντας το όνομά του. Δεν ξέρει πώς κατάφερε να φτάσει κάτω. Δεν ένιωθε τις πέτρες και τα αγκάθια στον κατηφορικό δρόμο να τρυπούν τα όμορφα πόδια της. Η παραλία είχε γεμίσει από τους ξένους που έκαναν πλιάτσικο στους πάγκους που έστηναν πρόχειρα οι έμποροι στην παραλία. Έκλεβαν, έσπαζαν, έσφαζαν όποιον πήγαινε να αντισταθεί. Μέσα στον χαμό η Σμίλα έψαχνε για τον Ίωνα. Νόμισε ότι άκουσε το κλάμα του. Φώναζε, ούρλιαζε το όνομά του. Ο μικρός ήταν μόνος του. Είχε κρυφτεί πίσω από τα βράχια και κοίταζε...

Δ. Χωρισμός σε ομάδες - Δυναμική εικόνα:

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες : στους κατοίκους της Ασίνης και στους ξένους επιδρομείς. Τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν με μια "παγωμένη εικόνα" τη σκηνή της επιδρομής.

Ε. Ανίχνευση σκέψης:

Τα παιδιά που υποδύονται τους παραπάνω ρόλους εκφράζουν σε α' πρόσωπο τις σκέψεις του προσώπου που υποδύονται. Στόχος της άσκησης είναι μα ενσυναισθανθούν οι μαθητές την κατάσταση της μόνιμης απειλής που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι της εποχής, καθώς και την ανάγκη τους να προστατεύονται μέσω ενός αυστηρού συστήματος πολιτικής οργάνωσης.

Στ. Μελέτη των μουσειακών εκθεμάτων - προσπάθεια για μια πρώτη ουσιαστική σύνδεση/επαφή με τα εκθέματα:

Ζητείται από τους μαθητές να διαλέξουν ένα έκθεμα που μπορεί να σχετίζεται με την ιστορία που άκουσαν και βίωσαν και στη συνέχεια να συμπληρώσουν το Φύλλο εργασίας.

Z. Αναστοχασμός : Η ομάδα σε κύκλο όπου ο καθένας καταθέτει με μια λέξη το συναίσθημά του από τη σημερινή -πρώτη- εμπειρία στον χώρο του μουσείου.

Φύλλο εργασίας 1

Ομάδα:

Θέμα επίσκεψης: στιγμιότυπα καθημερινής ζωής- εξωτερική απειλή

- Διάλεξε ένα αντικείμενο- έκθεμα που θα μπορούσε σχετίζεται με την ιστορία που άκουσες, σημείωσε το όνομά του (τι είναι;):

.....

Περιγράψε το:

Μπορείς να αναγνωρίσεις τα θέματα που το διακοσμούν;

Μάθε για το υλικό κατασκευής του:

Μάθε για την τεχνική με τη οποία κατασκευάστηκε:

Μάθε για την προέλευση και τη χρήση του:

.....

.....

.....

.....

- Μπορείς να φανταστείς μια διαφορετική χρήση του αντικειμένου αυτού;

.....

- Υπάρχει κάτι αντίστοιχο στη σημερινή εποχή; Πώς χρησιμοποιείται;

.....

- "Ένα έκθεμα αφηγείται": Είδες το βράδυ στο όνειρό σου πως ήσουν το έκθεμα που διάλεξες. Νιώθεις όμως πως έχεις φωνή και θέλεις να μιλήσεις για τις εμπειρίες σου. Μπορείς να μοιραστείς με τα υπόλοιπα παιδιά την ιστορία σου, τις σκέψεις σου, τα συναισθήματά σου;

.....

.....

.....

.....

Στο τέλος της συνάντησης δόθηκε υλικό για μελέτη με στόχο την καλύτερη προσέγγιση των μουσειακών εκθεμάτων σχετικό με τη μεταλλοτεχνία των μυκηναϊκών χρόνων και την προέλευση και τον τρόπο επεξεργασίας των διαφόρων υλικών - πολύτιμων λίθων) :

Μέταλλα

Σε αντίθεση με την περίοδο της Μέσης Χαλκοκρατίας κατά την οποία παρατηρείται γενική σπανιότητα μετάλλων, από την Υστεροελλαδική Εποχή προέρχεται ένα πλήθος μεταλλικών αντικειμένων, τα οποία βρίσκονται συνήθως σε ταφικά σύνολα. Από μέταλλο οι Μυκηναίοι κατασκεύαζαν κοσμήματα, αγγεία, εργαλεία και όπλα. Για την κατασκευή των εργαλείων, των όπλων και των αγγείων χρησιμοποιούνταν κατά βάση ο ορείχαλκος, ενώ για την κατασκευή κοσμημάτων ο χρυσός, ο άργυρος, το ήλεκτρο και το νίελλο. Η μαζική παραγωγή των μεταλλινων αντικειμένων είχε μεγάλη σημασία για την οικονομία και την άμυνα, έτσι η αναζήτηση των μετάλλων ήταν εκείνη που έφερε τους Μυκηναίους στους μακρινούς εμπορικούς δρόμους του Βορρά και της Ανατολής. Το σημαντικότερο μέταλλευμα, ο **χαλκός**, προμηθευόταν υπό μορφή τάλαντων από τα μεταλλεία της Κύπρου.

Από τις πινακίδες της Κνωσού και της Πύλου προέρχονται αρκετές πληροφορίες για τη μεταλλοτεχνία. Σύμφωνα με αυτές, η εμπορία και η διανομή των μετάλλων στους τεχνίτες ήταν μέλημα της κεντρικής εξουσίας. Στις πινακίδες καταγράφονταν αναλυτικά τα ονόματα των μεταλλουργών και οι ποσότητες του μετάλλου που λάμβανε ο καθένας. Οι ίδιες πηγές μας πληροφορούν ότι τα μεταλλουργικά εργαστήρια δε βρίσκονταν συνήθως στα μεγάλα οικιστικά κέντρα αλλά σε άγνωστες μακρινές τοποθεσίες, μάλλον επειδή η λειτουργία των κλιβάνων απαιτούσε ειδικές συνθήκες περιβάλλοντος. Από αθροίσεις σε διάφορες πινακίδες υπολογίζεται ότι οι ορειχαλκουργοί (ka-ke-we) στο βασίλειο της Πύλου έφταναν σχεδόν τους τετρακόσιους. Ο μεγάλος αυτός αριθμός υποδεικνύει ότι ένα μεγάλο μέρος της παραγωγής προοριζόταν για εξαγωγή.

Για την κατασκευή του ορείχαλκου εκτός από τον καθαρό χαλκό ήταν απαραίτητος και ο **κασσίτερος**, ένα εξαιρετικά σπάνιο μέταλλο που δεν απαντά στην περιοχή του Αιγαίου. Η προέλευση του μετάλλου αυτού έχει γίνει θέμα πολλών συζητήσεων και παραμένει ακόμη ένα άλυτο πρόβλημα. Οι δύο κύριες απόψεις υποστηρίζουν ότι ο κασσίτερος προμηθευόταν απευθείας ή μέσω ενδιάμεσων σταθμών από τη Βρετανία, την Ιβηρική ή από το Αφγανιστάν.

Ο **χρυσός** δηλώνεται στα μυκηναϊκά κείμενα με ένα ιδεόγραμμα ή με τη λέξη ku-gu-so και οι τεχνίτες του ονομάζονταν (ku-gu-so-wo-ko: χρυσοουργοί). Παρά τη σπανιότητα του πολύτιμου αυτού μετάλλου, αντικείμενα από χρυσό βρίσκονται συχνά ανάμεσα στα ταφικά κτερίσματα, ενώ το ίδιο συχνές είναι και οι αναφορές του στα κείμενα των πινακίδων. Σ' έναν κατάλογο της Πύλου παραδίδεται ότι οι υψηλοί αξιωματούχοι του κράτους πλήρωναν στο ανάκτορο μια έκτακτη εισφορά σε χρυσό. Δε γνωρίζουμε ακριβώς τη μορφή με την οποία αποδίδονταν οι εισφορές αυτές. Ίσως ήταν ανεπεξέργαστος χρυσός σε ράβδους ή το βάρος των κοσμημάτων των αξιωματούχων. Ίσως όμως οι ποσότητες αυτές να αντιπροσώπευαν το σύνολο του χρυσού που υπήρχε στα ιερά που βρίσκονταν στη δικαιοδοσία των αξιωματούχων.

Το **ασήμι** χρησιμοποιούνταν όπως και ο χρυσός για την κατασκευή πολυτελών αγγείων και κοσμημάτων. Στα κείμενα των πινακίδων αναφέρεται μόνο μια καταγραφή ασημοποικίλων τροχών (a-ku-ro de-de-me-no), πράγμα που σημαίνει ότι το μέταλλο αυτό ήταν εξαιρετικά σπάνιο. Ο μόλυβδος, που είναι ένα παράγωγο του αργύρου, ίσως υπονοείται στη λέξη mo-gi-wo-do των πινακίδων. Από μόλυβδο κατασκευάζονταν χυτά ειδώλια, αντικείμενα οικιακής χρήσης και αλιευτικά βαρίδια.

Ο σίδηρος δεν ήταν ένα υλικό εντελώς άγνωστο στους Μυκηναίους, αλλά οι τεχνικές της κατασκευής του δεν είχαν ακόμη τελειοποιηθεί για τη δημιουργία συστηματικής βιοτεχνικής παραγωγής. Η χρήση του μετάλλου αυτού θα γενικευτεί το 10ο αιώνα π.Χ. και θα θέσει το τέλος της εποχής του Χαλκού, εγκαινιάζοντας την "Εποχή του Σιδήρου".

Φαγεντιανή

ονομάζεται μια σύνθετη ύλη που κατασκευάζεται από κονιορτοποιημένο χαλαζία, αμμόλιθο ή πυριτόλιθο και από ένα διάλυμα ανθρακικού νατρίου. Το υγρό μίγμα αυτών των υλικών τοποθετούνταν σε μήτρες και ψηνόταν σε υψηλή θερμοκρασία, περίπου στους 870° C. Κατά την καύση το υλικό στερεοποιούνταν, ενώ το εξωτερικό επίχρισμα έλιωνε, δίνοντας στην επιφάνεια των αντικειμένων μια υπόλευκη, στιλπνή όψη που θύμιζε ελεφαντόδοντο. Για την απόκτηση του έντονου γαλάζιου χρώματος που χαρακτηρίζει την αιγυπτιακή φαγεντιανή, η επιφάνεια των αντικειμένων καλυπτόταν με ένα διάλυμα από οξειδίο του χαλκού και άμμο και ξαναψηνόταν. Η φαγεντιανή, λόγω των πρώτων υλών από τις οποίες κατασκευαζόταν, συγχέεται συχνά με την υαλόμαζα και το πραγματικό γυαλί, υλικά τα οποία ήταν επίσης σε χρήση κατά την εποχή του Χαλκού. Αν και η τεχνική κατεργασίας της είναι περισσότερο γνωστή από την Αίγυπτο, όπου ήταν σε χρήση από την τέταρτη χιλιετία, η τέχνη αυτή φαίνεται ότι εισήχθη στην Κρήτη από τη Συρία και τη Μεσοποταμία.



Στη μινωική Κρήτη τα πρώτα δείγματα της τέχνης της φαγεντιανής εμφανίζονται λίγο πριν από το τέλος της Πρωτομινωικής εποχής (3000-2000 π.Χ.). Από φαγεντιανή κατασκευάζονταν χρηστικά αγγεία, τελετουργικά αντικείμενα και ανθρωπόμορφα ή ζωόμορφα ειδώλια. Σημαντική είναι επίσης η χρήση της στην κοσμηματοποιία και τη σφραγιδογλυφία. Από φαγεντιανή κατασκευάζονταν ακόμη χάντρες, περιάπτα και ένα πλήθος από διακοσμητικά πλακίδια διαφόρων μεγεθών και σχημάτων, άγνωστης χρήσης. Χρησιμοποιούνταν επίσης συχνά και ως ένθετη διακοσμητική ύλη σε αντικείμενα από διαφορετικά υλικά.

Από άποψη τεχνοτροπίας, τα έργα της μινωικής φαγεντιανής χαρακτηρίζονται από τον έμπειρο χειρισμό της πολυχρωμίας, την εφευρετικότητα και την προτίμηση των φυσιολατρικών θεμάτων, ενώ ορισμένα τεχνολογικά και διακοσμητικά στοιχεία μαρτυρούν ότι στην τέχνη αυτή έγινε μεταφορά από άλλες μινωικές τέχνες, όπως η λιθοξοΐα και η μεταλλοτεχνία. Η Κνωσός ήταν ένα σημαντικό κέντρο παραγωγής φαγεντιανής κατά τη Μεσομινωική I (2000-1550 π.Χ.) περίοδο, ενώ ένα άλλο εργαστήριο εντοπίστηκε στη Ζάκρο την Υστερομινωική I περίοδο (1550-1450 π.Χ.).



Η τέχνη της φαγεντιανής, όπως και άλλες μορφές της τέχνης που πρωτοεμφανίστηκαν στην Κρήτη, μεταδόθηκε και στην ηπειρωτική Ελλάδα. Ήδη από τη Μέση εποχή του Χαλκού (2000-1600 π.Χ.) κατασκευάζονταν στην ηπειρωτική Ελλάδα απλά κοσμήματα, ενώ στα μεγαλύτερα κέντρα του μυκηναϊκού κόσμου ίσως λειτούργησαν και οργανωμένα εργαστήρια κατεργασίας. Ένα τέτοιο εργαστήριο υπήρχε στις Μυκήνες κατά την περίοδο των λακκοειδών τάφων (1600-1500 π.Χ.). Ευρήματα από φαγεντιανή βρέθηκαν συχνά στην κεντρική Ευρώπη και τα βρετανικά νησιά μαζί με άλλα μυκηναϊκά προϊόντα. Η καλλιτεχνική τεχνοτροπία και ο τρόπος κατεργασίας αυτών των ευρημάτων θυμίζουν τόσο έντονα τα ανάλογα αιγαιακά ευρήματα, ώστε να διατυπωθεί πολύ νωρίς το ερώτημα, αν τα ευρήματα αυτά σχετίζονται με τις εμπορικές δραστηριότητες των Μυκηναίων και μάλιστα με την αναζήτηση πρώτων υλών στις χώρες αυτές.

Ο αμέθυστος είναι ιώδης (χρώματος βιολετί ή μοβ) παραλλαγή του ορυκτού χαλαζία και χρησιμοποιείται για διακοσμητικούς σκοπούς ως πολύτιμος λίθος. Το όνομά του προέρχεται από

το στερητικό «α» και το ρήμα «μεθύω» (μεθύ), καθώς στην αρχαιότητα πίστευαν ότι το πετράδι αυτό προστάτευε τον κάτοχό του από το μεθύσι. Οι αρχαίοι Έλληνες και Ρωμαίοι έφεραν κοσμήματα με αμέθυστο και έπιναν από σκεύη (ποτήρια, κύλικες, κλπ.) διακοσμημένα με αμέθυστο, πιστεύοντας ότι δεν θα μεθούσαν.

Ο αμέθυστος χρησιμοποιήθηκε ως πολύτιμος λίθος από τους αρχαίους Αιγυπτίους και από τους άλλους αρχαίους λαούς. Στις παλαιότερες εποχές τον χρησιμοποιούσαν περισσότερο από όσο σήμερα για την κατασκευή αντικειμένων τέχνης. Σε διάφορα μουσεία και συλλογές βρίσκονται δοχεία, πιάτα και κομψοτεχνήματα από αμέθυστο. Επίσης, έφτιαχναν φυλαχτά για το μεθύσι.

Αχάτης:

Ανήκει στην κατηγορία Πυριτικά Ορυκτά στην ομάδα Τεκτοπυριτικά. Είναι μέλος της οικογένειας του Μικροκρυσταλλικού Χαλαζία και είναι Διοξειδίο του Πυριτίου. Έχει σκληρότητα 7 και Τριγωνικό Κρυσταλλικό Σύστημα.

ΧΡΩΜΑ: Πολύχρωμος, γκρι, γκρι-μπλε, άσπρο, θαλασσί, μπλε, ανοιχτό ροζ, κρεμ, κοκκινωπό, σπάνια πρασινομπλέ, κοκκινοκαφέ, κιτρινοκαφέ, πορτοκαλί, γκρι-μαύρο, πρασινωπό.

2η παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Ο ρόλος του άνακτα ως πολιτικού στρατιωτικού, δικαστικού, θρησκευτικού ηγέτη.
ΕΡΩΤΗΜΑ	•Ποιος ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του "άνακτα" ;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	•Ποιοι αξιωματούχοι τον πλαισιώνουν;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	•Αφήγηση ιστορίας (συνέχεια) •Τα εκθέματα του Αρχαιολογικού Μουσείου Ναυπλίου (αίθουσα μυκηναϊκών εκθεμάτων) •cd με μουσική
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Μετά την επιδρομή πειρατών στην Ασίνη, οι μυκηναίοι αξιωματούχοι όλων των ακροπόλεων συγκεντρώνονται στο ανάκτορο των Μυκηνών, προκειμένου να συζητήσουν το πρόβλημα της εξωτερικής απειλής. Στο τέλος της συνάντησης η απόφαση θα ανακοινωθεί στο λαό.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Άνακτας, Ιερέας, Γραφείς, Λααγέτες, Επέτες, Τελεστές, Ναυτικοί αξιωματούχοι, Δούλοι ανακτόρου.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Η Σμίλα, η εγγονή της αρχόντισσας από την Αρχαία Ασίνη που διηγείται τις ιστορίες της γιαγιάς της.
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ :	<ul style="list-style-type: none"> - Να αντιληφθούν οι μαθητές την πολυπλοκότητα του ρόλου του άνακτα και το πλήθος των αρμοδιοτήτων του. - Να αντιληφθούν την κοινωνική διαστρωμάτωση της μυκηναϊκής κοινωνίας, γνωρίζοντας τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των αξιωματούχων, αλλά και των υπόλοιπων κατοίκων των μυκηναϊκών ακροπόλεων. - Να είναι σε θέση να κατατάξουν τους

	<p>μυκηναίους ανάλογα με το αξίωμα και την κοινωνική τους θέση στην "πυραμίδα της κοινωνικής ιεραρχίας".</p> <p>- Να αντιληφθούν την ανάγκη για συνεχή πολεμική ετοιμότητα που χαρακτήριζε τη μυκηναϊκή κοινωνία, καθώς η απειλή από εξωτερικούς εχθρούς και η ανάγκη προστασίας ήταν μόνιμες συνθήκες που καλούσαν να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητά τους.</p> <p>- Να γνωρίσουν μουσειακά εκθέματα και να τα συσχετίσουν με τη χρήση και τους ανθρώπους που τα κατασκεύασαν και τα αξιοποίησαν.</p>
--	---

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

A. Στάδιο : Προετοιμασία ομάδας για τη συμμετοχή στο δράμα

- Περπάτημα με τη μουσική στον χώρο του Μουσείου βάσει των οδηγιών του εμπυχωτή, (κλείνω τις τρύπες, παρατηρώ τις προθήκες, περπατώ σαν να βρίσκομαι νύχτα στο δάσος, περπατώ πολύ σιγά και προσεκτικά, περπατώ νιώθοντας ανασφάλεια και εξερευνώντας τον χώρο, περπατώ μέσα στη λάσπη, διασχίζω ένα ρυάκι, φτάνω σε ένα ξέφωτο, περπατώ στη βροχή κλπ). **Στόχος** της άσκησης είναι η εξοικείωση των παιδιών με τον χώρο του Μουσείου, αλλά και η συγκέντρωση και η προετοιμασία τους προκειμένου να εισέλθουν στο δραματικό κλίμα.

- **Η Ομάδα σε κύκλο:** η εμπυχωτή ζητάει από τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα "κύκλωμα" με τα χέρια. Μεταδίδει το σήμα μέσω των χεριών το οποίο προχωρεί από χέρι σε χέρι μέχρι να επιστρέψει στην ίδια. **Στόχος:** να εξασφαλιστεί η αυτοσυγκέντρωση των παιδιών. Μόλις ηρεμήσει η ομάδα, καθόμαστε σε σχήμα κύκλου.

B. Δάσκαλος σε ρόλο - Αφήγηση ιστορίας :

"Όταν ήμουν μικρή η γιαγιά μου μού έλεγε ιστορίες από τα παλιά. Καθόμασταν στο σημείο εκείνο του σπιτιού απ' όπου έβλεπα τη θάλασσα. Ήθελα πάντα να βλέπω τη θάλασσα. Η γιαγιά μου, η Σμίλα, χτένιζε τα μαλλιά μου και μου μιλούσε για τα χρόνια εκείνα, που ήταν εκείνη νέα. Νέα και όμορφη, πολύ όμορφη. Ο παππούς μου ο Γλαύκος, ο φημισμένος άρχοντας της Ασίνης, που κατάφερε να διώξει τους πειρατές από την Ασίνη, δεν είχε μάτια παρά μόνο για κείνην. Τη λάτρευε..."

"Ο Εύπορος είχε πει να ετοιμάσουν την αίθουσα του θρόνου. Εκεί θα μαζεύονταν όλοι οι λαογέτες της περιοχής, για να πάρουν απόφαση. Μετά θα την ανακοίνωναν στον δήμο, τον λαό. Οι πειρατές χτύπησαν τις προάλλες και πάλι την ακρόπολη της Ασίνης, πολλοί άνθρωποι χάθηκαν, οι αποθήκες τους άδειασαν από τους ληστές, ενώ οι γυναίκες και τα παιδιά τρομοκρατήθηκαν. Η ακρόπολη ήταν αφύλαχτη, ο Γλαύκος ήταν σε ταξίδι και είχε μαζί του τους πιο άξιους στρατιωτικούς της πόλης.

Αυτή τη φορά όμως έπρεπε να ληφθεί μια απόφαση. Και ό,τι αποφάσιζαν έπρεπε να τηρηθεί. Κάποιοι δεν ήθελαν τον πόλεμο. Φοβόντουσαν ότι οι ξένοι θα έρχονταν με περισσότερες δυνάμεις για να τους χτυπήσουν, φοβόντουσαν μήπως καταστραφεί ό,τι είχαν δημιουργήσει με τόσον κόπο, εδώ και τόσες γενιές, από την εποχή των πατέρων τους. Η συνάντηση των αρχηγών ήταν καθοριστική για το μέλλον των ακροπόλεων.

Ο Γλαύκος είχε επιστρέψει από το ταξίδι του. Την ημέρα που επέστρεψε, η Σμίλα τον περίμενε με τον μικρό Ίωνα στο λιμάνι της Ασίνης. Είχε φορέσει το πιο όμορφο της φόρεμα και είχε ντύσει τον μικρό με έναν ολοπόρφυρο χιτώνα, για να μπορέσει να τον διακρίνει ο Γλαύκος, καθώς θα έφτανε με το πλοίο του από μακριά.

Σήμερα ο Εύπορος μαζί με τους άνακτες των μικρότερων ακροπόλεων θα έπαιρνε την οριστική απόφαση. Μετά τη συνάντηση θα εμφανιζόταν στο λαό πάνω στο άρμα φορώντας την πανοπλία του και θα του ανακοίνωνε την απόφασή του. Ήξερε ότι τον εμπιστεύονταν, ήξερε ότι θα έκαναν ό,τι τους έλεγε.

Γ. Μοιράζονται ρόλοι και φύλλο εργασίας σε κάθε παιδί :

Άνακτας, Ιερέας, Γραφείς (2 παιδιά για κάθε ρόλο), Λααγέτες (4 παιδιά), Επέτες (4 παιδιά), Τελεστές (4 παιδιά), Ναυτικοί αξιωματούχοι (4 παιδιά), Δούλοι ανακτόρων (4 παιδιά) και σε συνδυασμό με τα ερωτήματα του φύλλου εργασίας αναζητούν τα αντικείμενα που θα πρέπει να έχουν μαζί τους στη συνάντηση αυτή. Δίνεται χρόνος για να τα **μελετήσουν και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά τους.**

Δ. Η εμπυχώτρια καλεί τα παιδιά να διαμορφώσουν μία "δυναμική εικόνα"

ζητώντας να πάρουν θέση στην αίθουσα οι διάφοροι ρόλοι με την παραπάνω σειρά. Πρώτος τοποθετείται στην αίθουσα, που υποτίθεται ότι είναι η αίθουσα του θρόνου ο άνακτας και ακολουθούν οι αξιωματούχοι και οι υπόλοιποι ρόλοι. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν μελετήσει τα μουσειακά εκθέματα, και να έχουν επιλέξει τι θα έχουν μαζί τους σε αυτή την πολύ σημαντική συνάντηση. **Στόχος:** α) η προσεκτικότερη μελέτη των μουσειακών εκθεμάτων και η κατανόηση της χρήσης τους β) η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης σε σχέση με τη συγκεκριμένη συνθήκη από την εποχή της Χαλκοκρατίας που παρουσιάστηκε.

Ε. Ανίχνευση σκέψης: Ποιος είσαι; Τι πρέπει να κάνεις; Ποια είναι η γνώμη σου σε σχέση με το θέμα που θα συζητήσει το συμβούλιο των μυκηναίων αξιωματούχων; Με ποια επιχειρήματα θα τους πείσεις; Ποιο αντικείμενο έχεις μαζί σου; Ποια είναι η χρήση του;

Στ. Αναστοχασμός : Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι παιδιών συνομιλούν μεταξύ τους περιγράφοντας και σχολιάζοντας τη σημερινή εμπειρία στο Μουσείο.

Φύλλο εργασίας 2 (δόθηκε διαφορετικό φύλλο εργασίας σε κάθε ρόλο)

1. Ρόλος: Δούλος του ανακτόρου

Σενάριο : Βρίσκεσαι συνεχώς στον χώρο της αίθουσας του θρόνου και στο πλευρό του Άνακτα και των υπόλοιπων αξιωματούχων.

Ποιο/Ποια αντικείμενα θα σου χρειαστούν για να προσφέρεις στον άνακτα ό,τι χρειαστεί;

.....

Περιγράψε το αντικείμενο αυτό (υλικό κατασκευής, προέλευση, χρήση):

.....

2. Ρόλος: Επέτης (στρατιωτικός ακόλουθος)

Σενάριο: Έχεις έρθει για να παραστείς στη συνάντηση φορώντας τη στρατιωτική σου στολή.

Ποιο από τα όπλα που χρησιμοποιείς, διάλεξες να έχεις πάνω σου στη σημερινή συνάντηση στο Μέγαρο του άνακτα;

.....

Περιγράψέ το(υλικό κατασκευής, προέλευση, χρήση):

.....

Γιατί διάλεξες το συγκεκριμένο αντικείμενο;

.....

Ποια απόφαση θα ήθελες να πάρουν οι άρχοντες και γιατί;

.....

3. Ρόλος: Γραφέας των ανακτόρων

Σενάριο : Έχεις έρθει για να ενημερώσεις τον Άνακτα και τους αξιωματούχους σχετικά με τα αποθέματα σε τρόφιμα (λάδι, σιτηρά κλπ) στις αποθήκες των ανακτόρων.

Θα χρειαστείς κάποια αντικείμενα που θα σε βοηθήσουν στην ενημέρωση των αξιωματούχων. Περιγράψε αυτά τα αντικείμενα (υλικό, προέλευση, χρήση):

.....

4. Ρόλος: Ιερέας

Σενάριο : Θα παραστείς στην επίσημη αυτή συνάντηση για να δείξεις πόσο σημαντική είναι. Θα κάνεις κάποια προσφορά στην κεντρική εστία για να την αφιερώσεις στους θεούς και να ζητήσεις τη βοήθειά τους, πριν ξεκινήσει η συζήτηση.

Ποια αντικείμενα θα έχεις μαζί σου για την προσφορά;

.....

Περιγράψε το/Περιγράψε τα (Υλικό κατασκευής, προέλευση, χρήση) :

.....

Ποια είναι η θέση σου σχετικά με τον πόλεμο και γιατί ;

.....

5. Ρόλος : Λααγέτης (τοπικός άρχοντας - διοικητής περιφέρειας)

Σενάριο: Φέρνεις ένα δώρο στον άνακτα.

Τι είναι;

.....

Περιγράψε το. (Υλικό κατασκευής, προέλευση, χρήση):

.....

.....

.....

Γιατί διάλεξες το συγκεκριμένο δώρο για τον άνακτα ;

.....

.....

Ποια είναι η άποψή σου για το θέμα που θα συζητηθεί ; Με ποια επιχειρήματα θα την στηρίξεις;

.....

.....

.....

.....

6. Ρόλος: Ναυτικός αξιωματούχος - υπεύθυνος πληρώματος σε πολεμικό πλοίο.

Σενάριο : Έχεις έρθει για να ενημερώσεις τον άνακτα και τους υπόλοιπους αξιωματούχους για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα πλοία της κάθε διοικητικής περιφέρειας. Έχεις φέρει στον άνακτα ένα δώρο από τα μακρινά σου ταξίδια. Θέλεις να τον εντυπωσιάσεις και να τον ευχαριστήσεις.

Περιγράψε το δώρο που έφερες (υλικό κατασκευής, προέλευση, χρήση):

.....

.....

.....

.....

7. Ρόλος: Τελεστής - te-re-ta (σημαντικό πρόσωπο στην περιφερειακή διοίκηση- αξιωματούχος)

Σενάριο : Βρίσκεσαι εδώ συνοδεύοντας τους "λααγέτας" της περιοχής σου. Έχεις πολεμήσει πολλές φορές και έχεις διακριθεί στον πόλεμο. Σήμερα, αν σου ζητηθεί, θα πάρεις θέση υπέρ ή κατά του πολέμου με τους ξένους επιδρομείς.

Φοράς-φέρεις ένα αντικείμενο που φανερώνει τη σημαντική σου θέση στη διοίκηση και συνήθως το φοράς στις επίσημες τελετές.

Περιγράψε αυτό το αντικείμενο (υλικό, προέλευση, χρήση):

.....

8. Ρόλος: Άνακτας (Ο Εύπορος: είσαι ο κύριος του ανακτόρου, από σένα πηγάζει κάθε εξουσία. Εσύ θα έχεις τον τελικό λόγο στην απόφαση που θα ληφθεί σήμερα)

Σενάριο: Θέλεις να εμφανιστείς με μεγαλοπρέπεια μπροστά στους υπόλοιπους άρχοντες. Φέρεις κάτι που λειτουργεί ως διακριτικό της εξουσίας σου, που τονίζει την ηγετική σου θέση και σε κάνει να ξεχωρίζεις ανάμεσα στους υπόλοιπους άρχοντες.

Ποιο είναι αυτό το αντικείμενο που σε κάνει να ξεχωρίζεις;

.....

Περιγράψε το (Υλικό κατασκευής, προέλευση, χρήση):

.....

Ποια είναι η αρχική σου σκέψη για την απόφαση που πρέπει να ληφθεί σήμερα (ειρήνη - πόλεμος) και γιατί;

.....

3η Παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Τα ταφικά έθιμα στον Μυκηναϊκό κόσμο
ΕΡΩΤΗΜΑ	Πώς αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι τον θάνατο στους μυκηναϊκούς χρόνους, όπως αποδεικνύεται από τα ταφικά ευρήματα;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Γιατί αποδίδουμε τιμές στους νεκρούς από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα; • Ο πόνος της απώλειας- η ανάγκη της μνήμης είναι διαχρονικά;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Τα αρχαιολογικά ευρήματα από το μυκηναϊκό νεκροταφείο των Δενδρών • Μουσική σε cd
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	(Συνέχεια της αφήγησης) Στην ακρόπολη της Μιδέας οι κάτοικοι θρηνούν για τον θάνατο ενός νέου άνδρα, του Λυκία, γιου του επέτη Φίλωνα. Ο Λυκίας ήταν γενναίος πολεμιστής και ικανός κυνηγός. Οι κάτοικοι της Μιδέας τον θαύμαζαν. Στο σπίτι του έχει ξεσπάσει ένα δράμα με τραγικότερη φιγούρα αυτήν της μητέρας του Ερίθας...
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Οι φίλοι του Λυκία, οι γυναίκες της Μιδέας, οι ευγενείς εκ μέρους του άνακτα, οι δούλοι του σπιτιού, ο Λυκίας και η Μύρτις
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Η μητέρα του ήρωα (Ερίθα)
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ:	<ul style="list-style-type: none"> - Να καλλιεργηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση σε σχέση με τα ταφικά έθιμα του μυκηναϊκού κόσμου. - Να φανταστούν και να κατανοήσουν οι μαθητές με τη βοήθεια των μουσειακών εκθεμάτων την τελετουργία που συνοδεύει την ταφή στους μυκηναϊκούς

	<p>χρόνους.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Να εξαγάγουν συμπεράσματα για την αντίληψη των ανθρώπων για το θάνατο μέσα από τα αρχαιολογικά ταφικά ευρήματα. - Να αντιληφθούν τον ηρωικό χαρακτήρα των μυκηναϊκών χρόνων (ο θάνατος του ήρωα) - Να συγκρίνουν τις αντιλήψεις των μυκηναίων για το θάνατο με αυτές του σύγχρονου ανθρώπου. - Να συγκρίνουν την τελετουργία του θανάτου της μυκηναϊκής εποχής με αυτήν της σημερινής εποχής.
--	--

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

A. Προετοιμασία ομάδας

- Η ομάδα σε κύκλο: έχει ζητηθεί από τα παιδιά από την προηγούμενη συνάντηση και έχουν φέρει το καθένα από ένα προσωπικό τους αντικείμενο. Εξηγούν γιατί είναι σημαντικό αυτό το αντικείμενο για τον καθένα.

B. Αναστοχασμός

Η ανάγκη μας να συνδυάσουμε τις προσωπικές και σημαντικές για μας στιγμές με κάποια αντικείμενα, τα οποία διατηρούμε με προσοχή και θα θέλαμε να έχουμε πάντα κοντά μας μήπως είναι διαχρονική; Τι συμβολισμούς αποδίδουμε σήμερα στα προσωπικά αντικείμενα;

Γ. Αφήγηση από την εμψυχώτρια : (συνέχεια ιστορίας)

Η ταφή των νεκρών

"Λίγες μόνο μέρες πριν, η ακρόπολη της Μιδέας είχε θρηνήσει τον θάνατο ενός πολύ νέου και γενναίου άνδρα. Το κλίμα στην περιοχή ήταν ακόμη βαρύ. Οι γυναίκες, οι συγγενείς και οι φίλοι του νεκρού δεν ήθελαν να βγουν από τα σπίτια τους. Ο νέος ήταν πολύ αγαπητός σε όλους και η φήμη για τη δύναμη και την

ανδρεία του έφτανε μέχρι τους μακρινούς τόπους της Ανατολής και της Ασίας, κι ας ήταν τόσο νέος...

Ο Λυκίας ήταν μόλις είκοσι χρόνων. Ήταν γιος του "επέτη" Φίλωνα. Ο πατέρας του τον ασκούσε από πολύ μικρό στο κυνήγι και τον πόλεμο. Αυτό ήταν το ιδανικό του κάθε ευγενή αξιωματούχου της εποχής : να διαπρέπει στο κυνήγι και στον πόλεμο, να τον φωνάζουν ήρωα και να τραγουδούν γι' αυτόν και τα κατορθώματά του οι γυναίκες τα βράδια, την ώρα που έγνεθαν το μαλλί γύρω από τη φωτιά ή ύφαιναν στον αργαλειό τους.

Έτσι και με τον Λυκία. Όλη η Μιδέα τον αποκαλούσε ήρωα. Όταν έφευγαν οι άντρες για το κυνήγι, οι κοπέλες τον καμάρωναν καθώς αποχαιρετούσε τους δικούς του πάνω στο άλογό του. Κάποιες του έγνεφαν κρυφά ή του χαμογελούσαν προσπαθώντας να τραβήξουν για λίγο την προσοχή του ... το βλέμμα του. Ήξεραν πως όταν οι άντρες θα επέστρεφαν, όλοι θα μιλούσαν για κείνον, πως ήταν ο πιο ικανός στο τόξο, ο πιο γρήγορος στο κυνήγι, ο πιο δυνατός στην πάλη. Ήξεραν πως θα έφερνε στην πόλη τους πιο πολλούς κάπρους απ' όλους τους κυνηγούς.

Εκείνη την ημέρα η Μιδέα έκλαψε για τον ήρωά της. Κανείς δεν πίστευε ότι ο Λυκίας ήταν νεκρός. Οι άντρες, μόλις μπήκαν στην Μιδέα, τον ανέβασαν στα χέρια μέχρι πάνω στο σπίτι του, όπου η είδηση είχε φτάσει - όπως συμβαίνει πάντα- από πιο πριν. Η Ερίθα, η μητέρα του, τραβούσε τα μαλλιά της και φώναζε. Τα αδέρφια του, που ήταν μικρότερα, ήταν αμίλητα, στέκονταν μαρμαρωμένα και προσπαθούσαν να καταλάβουν τι είχε συμβεί. Ο Φίλωνας βγήκε να υποδεχτεί το άψυχο σώμα του πρωτότοκου γιου του στην είσοδο της ακρόπολης και να συνοδεύσει τους άντρες μέχρι το σπίτι. Ήταν άντρας και όσο και να πονούσε, εκείνος δεν μπορούσε να κλάψει...

Δ. Χωρισμός σε Ομάδες - Παρατήρηση

Δίνεται χρόνος στους μαθητές να παρατηρήσουν τις προθήκες με τα ταφικά ευρήματα (νεκροταφείο Δενδρών- Ασίνης) και να συνδυάσουν το περιεχόμενο της αφήγησης με τα εκθέματά τους.

Ε. Παγωμένη εικόνα

Κάθε ομάδα (4 ομάδες x 5 παιδιά η καθεμία) παρουσιάζει μια παγωμένη εικόνα από τη ζωή του ήρωα αξιοποιώντας το προηγούμενο στάδιο της παρατήρησης (π.χ. σκηνή κυνηγιού, σκηνή συνάντησης, σκηνή θριαμβευτικής εισόδου στην πόλη κλπ). **Στόχος:** να ενσυναισθανθούν τους ήρωες, το ηρωικό πρότυπο της μυκηναϊκής εποχής, να ταυτιστούν μαζί του, να μπουν στον κόσμο του.

Στ. Ανίχνευση σκέψης

Ποιος είσαι; Πώς νιώθεις; Ποια αντικείμενα- εκθέματα αξιοποίησες και γιατί;

Ζ. Κυκλικό Δράμα - Αυτοσχεδιασμός - Δάσκαλος σε ρόλο:

Τα παιδιά υποδύονται σε ρόλους κάποια πρόσωπα με τα οποία σχετιζόταν ο ήρωας. Η εκπαιδευτικός υποδύεται τη μητέρα (Ερίθα). Στη συνέχεια, τα παιδιά ζωγραφίζουν ένα μουσειακό αντικείμενο που έχουν επιλέξει από τα εκθέματα και το προσφέρουν ως δώρο στη μητέρα.

Στήνεται η σκηνή :

Στο σπίτι του Λυκία, η μητέρα (δάσκαλος σε ρόλο) υποδέχεται συγγενείς και φίλους που έχουν έρθει για να την συλλυπηθούν. Η κάθε ομάδα προσφέρει και από ένα δώρο στους γονείς.

Ρόλοι ομάδων : 1. Οι φίλοι του Λυκία (συνομήλικοι νέοι πολεμιστές), 2. Οι απεσταλμένοι του άνακτα (επιτροπή ευγενών από το παλάτι), 3. Οι γυναίκες της Μιδέας, 4. Οι δούλοι του σπιτιού.

Η. Αναστοχασμός:

Τι προσφέρατε στην Ερίθα και γιατί; Συνηθίζουμε να φέρνουμε δώρο στην περίπτωση του πένθους σήμερα; Πώς νιώσατε για την απώλεια του Λυκία;

Φύλλο Εργασίας 3

Ρόλος:

Ποιο/Ποια αντικείμενα επέλεξες για να προσφέρεις στην Ερίθα και γιατί;

.....
.....
.....

Περίγραψε το αντικείμενο αυτό (υλικό κατασκευής, προέλευση, χρήση):

.....
.....
.....

Πώς ένιωσες όταν επισκέφθηκες την Ερίθα για να τη συλλυπηθείς και να της προσφέρεις τα δώρα σου;

.....
.....

4η παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Τα ταφικά έθιμα (συνέχεια)
ΕΡΩΤΗΜΑ	Τι προσφέρεται στον νεκρό από τους συγγενείς και φίλους με τη μορφή κτερισμάτων;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	Πώς σχετίζονται τα κτερίσματα και ο τρόπος ταφής με την ιδιότητα του νεκρού;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Τα αρχαιολογικά ευρήματα από το μυκηναϊκό νεκροταφείο των Δενδρών και της Ασίνης.
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Οι φίλοι του Λυκία
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	Να αντιληφθούν την αξία των κτερισμάτων και των προσφορών στους νεκρούς για τους ανθρώπους των μυκηναϊκών χρόνων.

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

A. Αφόρμηση - η ομάδα σε κύκλο - Αναστοχασμός: η απώλεια γίνεται πιο έντονη και οδυνηρή όταν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Θυμάστε τον Λυκία, την Ερίθα, τον Φίλωνα; Πώς νιώθετε για καθέναν από τους ήρωες; Τι κάνουμε σήμερα στην περίπτωση του πένθους;

B. Προσωπικό ημερολόγιο : Τα παιδιά γράφουν για το συναίσθημά τους για κάποιον από τους ήρωες της προηγούμενης αφήγησης. **Η εμπυχώτρια διαβάζει τα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά.** "Τι σκεφτήκατε - τι συμπέρασμα βγάλατε;"

Γ. Ο ρόλος στον τοίχο : Τοποθετήθηκε στο κέντρο του μουσείου και του Κύκλου ένα ομοίωμα του ήρωα (Λυκίας) ζωγραφισμένο σε χαρτί και σε φυσικό μέγεθος, που λειτούργησε ως στοιχείο Αφόρμησης και καλλιέργειας της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των παιδιών.

Δ. Παρατήρηση (Ομάδες): Δόθηκε χρόνος στις ομάδες για παρατήρηση κυρίως της προθήκης του **Νεκροταφείου των Δενδρών**. Τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν τα στοιχεία που τους δίνονται μέσα από τις πληροφορίες του μουσείου, να μελετήσουν την σχετική μακέτα του Μουσείου και να επιλέξουν από τα αντικείμενα-κτηρίσματα αυτά που θα μπορούσαν να τοποθετηθούν στον τάφο του Λυκία.

Ε. Δράση - δραματοποίηση (τα παιδιά σε ρόλο των φίλων του Λυκία): Η κάθε ομάδα τοποθετεί τα δικά της κτερίσματα (ό,τι έχει επιλέξει από τις προθήκες) τα οποία ζωγραφίζει δίπλα στον ήρωα.

Στ. Αναστοχαστική συζήτηση

Πώς νιώσατε; Τι επιλέξατε να προσφέρετε ως "κτέρισμα" στον Λυκία και γιατί;

Φύλλο εργασίας 4

Ποιες σκέψεις κάνεις για τον ήρωα και ποιο είναι το συναίσθημα που σε εκφράζει αυτή τη στιγμή;

.....
.....

Ποια από τα αντικείμενα - εκθέματα που βρέθηκαν στον τάφο 12 των Δενδρών σε εντυπωσίασαν περισσότερο και γιατί;

.....
.....
.....

Τι θα τοποθετούσες ως "κτέρισμα" στον τάφο του Λυκία και γιατί;

.....
.....
.....

Τι πιστεύεις ότι δείχνουν για την προσωπικότητα του ήρωα τα αντικείμενα - κτερίσματα που του προσφέρθηκαν;

.....
.....

5η Παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Τα ταφικά έθιμα (συνέχεια)
ΕΡΩΤΗΜΑ	Τι μας ενώνει και τι μας χωρίζει από τον άνθρωπο των μυκηναϊκών χρόνων;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	Γιατί είναι τόσο σημαντικά τα ταφικά ευρήματα για τους αρχαιολόγους;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Τα αρχαιολογικά ευρήματα από το μυκηναϊκό νεκροταφείο των Δενδρών και της Ασίνης. • Μουσική σε cd
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	(Συνέχεια αφήγησης) Αποκαλύπτεται μέσα από τη συνέχεια της αφήγησης ότι ο Λυκίας διατηρούσε σχέση με τη νεαρή Μύρτιδα, μια κόρη της Μιδέας. Ο πόνος της απώλειας πλήττει όλα τα αγαπημένα πρόσωπα
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Οι φίλοι του Λυκία
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> - Να αντιληφθούν τα παιδιά την ιδιαίτερη αξία - υλική και συναισθηματική- που έχουν τα κτερίσματα, καθώς συνδέονται με τους ανθρώπους που τα πρόσφεραν και τη σχέση τους με τον νεκρό. - Να ενσυναισθανθούν την οδύνη της απώλειας των αγαπημένων προσώπων.

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

A. Προετοιμασία ομάδας - Ασκήσεις συγκέντρωσης: ασκήσεις σε ζευγάρια υπό τον ήχο μουσικής στον χώρο του μουσείου με στόχο την προετοιμασία για τη συμμετοχή στο δράμα και τη συγκέντρωση των μαθητών. Υπό την καθοδήγηση της εμπυχωτριάς πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις όπως "οδηγήστε τον τυφλό, "καθρέφτες" κ.α.

B. Η ομάδα σε κύκλο - Αφήγηση :

Υπάρχει ένα μυστικό που έχει να κάνει με τον Λυκία, το οποίο δεν σας έχει αποκαλυφθεί ακόμη....

Συνέχεια ΑΦΗΓΗΣΗΣ.

"Σ' ένα άλλο σπίτι της Μιδέας, λίγα μέτρα πιο ψηλά από αυτό του Λυκία, μια νεαρή κοπέλα, η Μύρτις, καθόταν σιωπηλή μπροστά στην εστία. Ο πόνος ζωγραφισμένος στο όμορφο πρόσωπο. Τα άλλοτε ζωηρά πράσινα μάτια, σήμερα ήταν θολά, κατακόκκινα και ακίνητα, σχεδόν άψυχα από τον αβάσταχτο πόνο. Τα χέρια ακίνητα και παγωμένα, κρατούσαν κλεισμένο σφιχτά το μυστικό της...το δικό τους μυστικό. Το προηγούμενο βράδυ πριν την αναχώρηση των αντρών για το κυνήγι, την είχε συναντήσει για λίγο στις πύλες για να την αποχαιρετήσει και να της πει για ακόμη μια φορά ότι την αγαπούσε. Της είπε να κλείσει τα μάτια και της φόρεσε απαλά στο λαιμό ένα περιδέριο με πολύχρωμες χάντρες, για να το φορά και να τον σκέφτεται, όσο εκείνος θα είναι μακριά. Ήταν χαρούμενος. Σε λίγες μέρες θα γυρνούσε και πάλι νικητής απ' αυτόν τον άνισο αγώνα του ανθρώπου με τη φύση, θα τον φώναζαν και πάλι ήρωα κι εκείνος θα έψαχνε πάλι για το αγαπημένο βλέμμα μέσα στο πλήθος. Γελούσε εκείνο το βράδυ καθώς της διηγιόταν το όνειρο που είχε δει την προηγούμενη νύχτα ... Του είχε δώσει κι εκείνη να πάρει μαζί του ένα φυλαχτό, για να τον προστατεύει και να του δίνει δύναμη...

Από σήμερα τίποτε δε θα ήταν όπως πρώτα..."

Γ. Παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου - ΤΟ ΟΝΕΙΡΟ ΤΟΥ ΛΥΚΙΑ

α) Η κάθε ομάδα φαντάζεται και καταγράφει το όνειρο του Λυκία (σχετίζεται με την αφήγηση που προηγήθηκε). Χρησιμοποιείται λόγος - αφήγηση. **Στόχος** εδώ ήταν, εκτός από την ταύτιση με τον ήρωα και την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών, καθώς και η καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας και της αυτοέκφρασης.

β) Κάθε ομάδα βρίσκει ένα φυλαχτό (μουσειακό αντικείμενο), που ο Λυκίας αποφάσισε να πάρει μαζί του στο ταξίδι του. Το ζωγραφίζει, το παρουσιάζει στις υπόλοιπες.

γ) Δραματοποίηση - Αυτοσχεδιασμός - Ρόλοι: Κάθε ομάδα προετοιμάζει και παρουσιάζει μια σκηνή από την αφήγηση που προηγήθηκε (σκηνή αποχωρισμού, σκηνή του ονείρου κλπ.

δ) Ημερολόγιο Μύρτιδας μετά το θάνατο του Λυκία. Στόχος : η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης αλλά και η διαμόρφωση του προφίλ της νεαρής γυναίκας της μυκηναϊκής εποχής.

θ. Αναστοχαστική συζήτηση

Σε τι διαφέρει ο άνθρωπος της μυκηναϊκής εποχής από τον σημερινό όσον αφορά τον τρόπο που αντιμετωπίζει τον θάνατο;

Φύλλο εργασίας 5

Μπορείς να φανταστείς το όνειρο που είδε ο Λυκίας το προηγούμενο βράδυ;

ΤΟ ΟΝΕΙΡΟ ΤΟΥ ΛΥΚΙΑ

.....
.....
.....
.....
.....

Ποιο φυλαχτό πήρε μαζί του ο Λυκίας στο ταξίδι του; Μπορείς να το ανακαλύψεις στον χώρο του Μουσείου;

.....

Περιγράψέ το. Πού είναι φτιαγμένο;

.....
.....
.....

Τι θα έγραφε η Μύρτιδα στο ημερολόγιό της μετά τη συνάντηση με τον Λυκία;

Το ημερολόγιο της Μύρτιδας:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6η Παρέμβαση (χρειάστηκαν δύο συναντήσεις για να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη θεματική ενότητα)

ΘΕΜΑ	Η γυναίκα της μυκηναϊκής εποχής (θέση, καλλωπισμός, ρόλος, απεικόνιση)
ΕΡΩΤΗΜΑ	Ποια η θέση της γυναίκας στη μυκηναϊκή κοινωνία;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς απεικονίζεται στη μυκηναϊκή τέχνη; • Ποια αντικείμενα χρησιμοποιεί για τον καλλωπισμό της; • Ποια η σχέση της με τη λατρεία ;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Τα αρχαιολογικά ευρήματα από τις ακροπόλεις της Τίρυνθας, της Ασίνης και της Μιδέας. • Μουσική σε cd
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	(Συνέχεια αφήγησης) Παρουσιάζονται μέσω της αφήγησης στιγμιότυπα από τη ζωή γυναικών, οι οποίες αποτελούν ηρωίδες της ιστορίας και τα παιδιά γνωρίζουν ήδη γι' αυτές. Ένα καινούργιο στοιχείο προστίθεται που έχει να κάνει με τη δουλεία στη μυκηναϊκή κοινωνία, καθώς εισάγεται στην αφήγηση το πρόσωπο της Αμαρύνθας από τη Λήμνο, που βοηθάει τη Σμίλα στις δουλειές του σπιτιού και στο μέγαλωμα του γιου της του Ίωνα.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Η Σμίλα, η γυναίκα του Γλαύκου από την Ασίνη
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης των παιδιών αλλά και η διαμόρφωση του προφίλ της νεαρής γυναίκας της μυκηναϊκής εποχής. (Πώς ήταν ; Ποιος ήταν ο ρόλος και η θέση της στην μυκηναϊκή κοινωνία; Πώς ντυνόταν ;

Πώς καλλωπιζόταν; Με τι ασχολείτο;)

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

A. Η ομάδα σε κύκλο - αναστοχαστική συζήτηση με αφορμή το "ημερολόγιο της Μύρτιδας": Διαβάστηκαν τα κείμενα των παιδιών που γράφτηκαν στα πλαίσια αυτής της άσκησης και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τη γυναίκα των μυκηναϊκών χρόνων.

B. Αφήγηση - ο Δάσκαλος σε ρόλο:

Μια νύχτα με πανσέληνο...

"Παρότι είχε μπει για τα καλά η Άνοιξη, ο καιρός ήταν ακόμη κρύος. Τα βράδια ο αέρας ήταν ακόμη ψυχρός και οι άνθρωποι κλείνονταν από νωρίς στα σπίτια τους με τις εστίες. Εκείνο το βράδυ τίποτα δεν μπορούσε να απαλύνει τον πόνο της, και το σπίτι δεν το άντεχε. Από το πατρικό του Λυκία οι θρήνοι των γυναικών έφταναν ολοζώντανοι μέχρι τα παράθυρα, την πόρτα του σπιτιού της. Χτυπούσαν να μπουν μέσα στο δωμάτιό της, γέμιζαν με την ηχώ τους ολόκληρο το σπίτι της. Βασανιζόταν, δεν άντεχε άλλο να ακούει. Έριξε ένα μάλλινο πανωφόρι στους ώμους της και βγήκε. Περπάτησε λίγα μέτρα μέχρι εκείνο το σημείο μέσα στην Ακρόπολη απ' όπου την ημέρα μπορούσε κανείς να δει ολόκληρο τον κάμπο, τις Μυκήνες, την Τίρυνθα και τη θάλασσα. Η νύχτα ήταν φωτεινή σαν μέρα. Κάθισε πάνω σ' εκείνον τον βράχο που σχημάτιζε ένα φυσικό τετράγωνο σκαμνάκι και έστρεψε τα μάτια της στον ουρανό. Τότε είδε το φεγγάρι, παγωμένο κι αυτό, όμως, ολοζώντανο και γεμάτο υποσχέσεις, γεμάτο κρυμμένα μυστικά για ανεκπλήρωτους έρωτες και δυνατές αγάπες... μόνο αυτό μπορούσε να την καταλάβει. Κι εκεί μπροστά, με μοναδική συντροφιά το ψυχρό φως του και την ησυχία της νύχτας αφέθηκε να ξεσπάσει... τίποτα πια δε θα ήταν όπως πρώτα.

Μετά από λίγο οι θρήνοι σταμάτησαν και μια ησυχία απόλυτη, τρομαχτική επιβλήθηκε στην όμορφη νύχτα. Η ησυχία της νύχτας ήταν τέτοια που νόμιζε κανείς ότι μπορούσε να αφουγκραστεί τα πάντα, τον ήχο της θάλασσας, το θόρυβο που κάνουν τα πανιά των πλοίων, που είναι δεμένα στο λιμάνι της

Τίρυνθας ή ακόμη και το νανούρισμα μιας μητέρας που λίγο πιο μακριά προσπαθεί να κοιμήσει το μωρό της...

"κοιμήσου αγγελούδι μου, κοιμήσου άγγελέ μου, θάλασσα είν' τα μάτια σου κι αστέρια τα μαλλιά σου. Κοιμήσου και ταξίδεψε στην αγκαλιά του κόσμου, οι μοίρες σου ευχήθηκαν χίλια καλά να έχεις και οι θεοί τον δρόμο σου πάντα μπροστά να ανοίγουν. Ήρωα σε φωνάζουνε, τη δυναμή σου ξέρουν, κοιμήσου αγγελούδι μου, κοιμήσου άγγελέ μου"...

Η Σμίλα ήταν και πάλι μόνη. Ο Γλαύκος έλειπε σε μακρινό ταξίδι. Μόλις κατάφερε να ηρεμήσει τον Ίωνα, ώστε να αποκοιμηθεί με το τραγούδι της, κάθισε μπροστά από τον **καθρέφτη** της- δώρο του Γλαύκου από ένα από τα μακρινά ταξίδια του- και άρχισε **να χτενίζει** τα μακριά καστανόξανθα μαλλιά της. Ο χρόνος της φαινόταν πως είχε σταματήσει και οι μέρες μέχρι να γυρίσει ο αγαπημένος της, φάνταζαν ατελείωτες. Κι ας την παρηγορούσε τα βράδια η Αμαρύνθα, κι ας προσπαθούσε να την πείσει πως πέρασε ο καιρός και όπου να' ναι φτάνει. Η Αμαρύνθα ήταν η γυναίκα που είχε φέρει ο Γλαύκος μαζί με τον μικρό της γιο, από ένα ταξίδι του στη Λήμνο για να τη βοηθάει και να κάνει τις βαριές δουλειές του σπιτιού. Τα όμορφα χέρια της Σμίλας και η λεπτοκαμωμένη της κορμοστασιά δεν άντεχαν να σηκώνουν τα δοχεία με το νερό ή τα σακιά με το σιτάρι που τα πήγαινε η Αμαρύνθα για άλεσμα. Εκείνη, σε αντίθεση με την λεπτοκαμωμένη Σμίλα, ήταν γεροδεμένη και δυνατή. Άντεχε το βάρος και τις σκληρές δουλειές. Τον μικρό της γιο τον είχε συνέχεια μαζί της στις δουλειές κι εκείνος είχε μάθει να τη βοηθάει. Θά' ταν δε θά' ταν έξι χρονών. Ο μικρός Ίωνας τρελαινόταν όταν τον έβλεπε και καμιά φορά η Σμίλα της ζητούσε να τον κρατήσει κοντά της για να παίξουν.

Πίσω, πάλι, στην ακρόπολη της Μιδέας, η **Ερίθα** περίμενε να έρθει το ξημέρωμα για να γίνει η τελετή. Έβγαλε την **ελεφάντινη περόνη** που στερέωνε το πανωφόρι της και τυλίχτηκε με έναν μαύρο μάλλινο χιτώνα για να προστατευθεί από την υγρασία της νύχτας. Τα παιδιά είχαν αποκοιμηθεί. Κατάλαβε ότι έπρεπε να φανεί δυνατή. Τα αγόρια την είχαν ανάγκη και τα κορίτσια της είχαν μεγαλώσει πια. Χρειάζονταν την καθοδήγησή της. Κι ο Φίλωνας στηριζόταν σ' εκείνην. Η ζωή είχε τις δικές της ανάγκες και έπρεπε να συνεχιστεί, ακόμη κι αν οι θεοί της στέρησαν την ευτυχία της, της στέρησαν την

ίδια της τη ζωή. Πού βρίσκονταν οι θεοί εκείνη τη δύσκολη ώρα; Γιατί δεν βοηθούσαν να απαλύνει ο πόνος της;"

Β. Χωρισμός σε ομάδες - Δημιουργία προσωπικού χώρου της κάθε

ηρωίδας: Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να σκιαγραφήσει το προφίλ της κάθε ηρωίδας (Μύρτις, Ερίθα, Σμίλα, Αμαρύνθα). Συγκεντρώνουν κάποια από τα εκθέματα που θα μπορούσαν να αφορούν την κάθε ηρωίδα, να αποτελούν προσωπικά αντικείμενά της ή να τα χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά της.

Γ. Χτίσιμο ρόλων από κάθε ομάδα - δραματοποίηση:

Οι ομάδες αναλαμβάνουν από έναν ρόλο γυναίκας η καθεμία. Παρουσιάζουν σε μια σύντομη δραματοποίηση ένα στιγμιότυπο από την καθημερινότητά της αξιοποιώντας συμβολικά και κάποια εκθέματα που θα ταίριαζαν να χρησιμοποιούνται από τη συγκεκριμένη γυναίκα. (Στόχος : η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε σχέση με τον ρόλο και τη θέση της γυναίκας της μυκηναϊκής εποχής- η αξιοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων).

Όποια ομάδα επιθυμεί εκτελεί τη συγκεκριμένη δράση με τη μέθοδο "Χτίζω τη στάση του ρόλου (Modeling)": Κάποιος από τους συμμετέχοντες κάθε ομάδας υποδύεται τον ρόλο της γυναίκας της ομάδας του με βάση τις υποδείξεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Όποιος θέλει δίνει ανάλογες οδηγίες στο μοντέλο που "παγώνει" στην προτεινόμενη στάση. Η ομάδα αποφασίζει ποια από τις προτεινόμενες στάσεις είναι η πιο αντιπροσωπευτική. Αναλαμβάνουν δηλαδή να χτίσουν τον ρόλο και να τον παρουσιάσουν : πώς στέκεται, τι φορά, τι κρατάει, τι σκέφτεται, τι επιδιώκει , τι όνειρα κάνει για το μέλλον, ποιοι είναι οι φόβοι του, ποιες είναι οι επιθυμίες του;

Δ. Ανίχνευση σκέψης στην κάθε ομάδα σε σχέση με τον ήρωα που παρουσίασε.

Ε. Παραγωγή λόγου - Δημιουργική γραφή : η κάθε ομάδα γράφει τις σκέψεις της ηρωίδας της σε μορφή προσωπικού ημερολογίου (χρήση α' προσώπου).

Στ. Αναστοχασμός : Οι ομάδες ζωγραφίζουν τις ηρωίδες τους και τις παρουσιάζουν στα υπόλοιπα μέλη. Πιο συγκεκριμένα η κάθε ομάδα σχεδιάζει την ηρωίδα της σε φυσικό μέγεθος. Στη συνέχεια, διαλέγει από τα εκθέματα του

Μουσείου εκείνα που θεωρεί ότι θα ταίριαζαν να αποτελούν προσωπικά αντικείμενα της ηρωίδας ή αντικείμενα που θα μπορούσε να χρησιμοποιεί στην καθημερινή της ζωή (Δίνεται χρόνος για περιήγηση στο μουσείο και μελέτη των εκθεμάτων). Σχεδιάζουν και παρουσιάζουν τα αντικείμενα αυτά. Ακολουθεί συζήτηση, γίνεται σύγκριση με τη γυναίκα της σημερινής εποχής αλλά και άλλων ιστορικών περιόδων.

► Στο τέλος της παρέμβασης δόθηκε υλικό από την εκπαιδευτικό σε σχέση με τον τρόπο που απεικονίζεται η γυναίκα στη μυκηναϊκή τέχνη και τη θέση που είχε στη μυκηναϊκή κοινωνία για να μελετηθεί και να αξιοποιηθεί στην επόμενη παρέμβαση. Το υλικό αφορά, επίσης, στην ενδυμασία και τον καλλωπισμό των ανδρών:

Η γυναίκα ιέρεια

Οι τοιχογραφίες του Θρησκευτικού Κέντρου Μυκηνών
(13ος αι. π.Χ., αναπαράσταση)



Το μικρό δωμάτιο (το Δωμάτιο των Τοιχογραφιών), όπου ξεδιπλώνεται ολόκληρη η σύνθεση, ήταν ιερό – βρίσκεται πάνω και δίπλα από ένα κτιστό θρανίο ή βωμό. Καλύπτει τον ανατολικό τοίχο και στο πάνω τμήμα της τοιχογραφίας απεικονίζονται αντικριστά δύο γυναικείες μορφές, πλαισιωμένες με πεσσούς και τα πόδια γυμνά πάνω στο επενδυμένο δάπεδο, μέσα σε ένα κιονωτό αρχιτεκτονικό πλαίσιο. Η δεξιά μορφή φοράει μακρύ κροσσωτό ένδυμα και κρατάει μεγάλο ξίφος, ενώ η άλλη μορφή που είναι ντυμένη με μινωικό ένδυμα κρατάει σκήπτρο. Ανάμεσά τους αιωρούνται δύο μικρές μορφές, «είδωλα», ίσως ψυχές. Στο αριστερό κάτω τμήμα της τοιχογραφίας απεικονίζεται μία τρίτη γυναικεία μορφή, με υπερυψωμένα χέρια, που κρατάει στάχυα. Φοράει λευκό χιτώνα κάτω από δέρμα ζώου, λοξά δεμένο στον ώμο της και κάλυμμα με λοφίο, σαν αυτό που φορούν οι Σφίγγες ή οι πρίγκιπες, ενώ πλάι της κινείται σε ιπτάμενο καλπασμό γρύπας.

Όλη η σύνθεση δεν μπορεί να εξηγηθεί, έχουν όμως διατυπωθεί απόψεις που ταυτίζουν τη γυναικεία μορφή με το ξίφος με θεά του πολέμου, πρόδρομο της Παλλάδος Αθηνάς, και την κάτω

μορφή πρόδρομο της Δήμητρας. Σίγουρα, κάποια γυναικεία θεότητα θα πρέπει, λοιπόν, να λατρευόταν εκεί.

**Λεπτομέρεια από την τοιχογραφία
του Θρησκευτικού Κέντρου Μυκηνών**

Η τοιχογραφία με τη γυναικεία μορφή, ίσως θεά, πρόδρομο πιθανώς της Δήμητρας, από το Θρησκευτικό Κέντρο Μυκηνών. Με το χαρακτηριστικό κάλυμμα με λοφίο των πριγκίπων και κλώνους σιταριού στα δυο της χέρια.



Η «Μυκηναία» (Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο)

Η παράσταση αυτή απεικονίζει γυναικεία μεγαλόπρεπη μορφή με σώμα κατά μέτωπο και κεφάλι στραμμένο προς τα δεξιά της, η οποία θεωρείται ότι ήταν καθήμενη και η οποία κρατάει στο δεξί της λυγισμένο χέρι περιδέραιο, παρόμοιο με αυτό που φοράει, και που της έχει προσφερθεί από πομπή λατρευτών που κατευθύνονταν προς αυτήν. Δυστυχώς, λίγα ακόμη τμήματα από την τοιχογραφία, που είναι αριστοτεχνικά ζωγραφισμένα, έχουν διασωθεί.



Η δουλεία στη μυκηναϊκή εποχή

Το κατώτερο στρώμα της κοινωνίας αποτελούσαν οι δούλοι. Κατά πόσον όμως η κοινωνία βασιζόταν στην εργασία των δούλων είναι άγνωστο· ούτε μπορούμε να ξέρουμε, αν οι δούλοι είχαν δικαιώματα. Ένας περίπλοκος κατάλογος της Πύλου αναφέρει πάνω από 600 γυναίκες και έναν ανάλογο αριθμό παιδιών. Από καθαρές ενδείξεις φαίνεται καθαρά ότι πρόκειται περί γυναικών δούλων. Μερικές ειδικώς ονομάζονται "λα Φιαίαι" (=αιχμάλωτες) και σε πολλές ανατίθενται οι χοντρές δουλειές (άλεσμα, νεροκουβάλημα, γνέσιμο κλπ). Δεν είναι όλες συγκεντρωμένες στο ανάκτορο, αλλά διατίθενται και σε άλλα μέρη, πιθανώς σε εξοχικές κατοικίες της βασιλικής οικογένειας, αφού τροφοδοτούνται από το ανάκτορο. Ακόμη πιο ενδιαφέρουσες από τις ασχολίες τους είναι οι περιγραφές τους, που προδίδουν την προέλευσή τους. Τρία τέτοια επίθετα αναφέρονται σαφώς σε μέρη του Ανατολικού Αιγαίου: στη Μήλο, στην Κνίδο και στη Μίλητο [...]

Οι τρεις αυτές τοποθεσίες ίσως είναι μυκηναϊκές αποικίες ή απόμακρες κτήσεις. κέντρα δουλεμπορίου. Μπορούμε, επίσης, να υποθέσουμε ότι οι γυναίκες αυτές είναι προϊόν επιδρομών σε εχθρικά εδάφη και ότι τα πλοία της Πύλου όργωναν απ' άκρη σ' άκρη το Αιγαίο.

John Chadwick, Γραμμική Β', η πρώτη ελληνική γραφή, σελ. 126-127 (μετ. Δημ. Τζωρτζίδη)

Ενδυμασία

Αν και οι πρώτες πληροφορίες που έχουμε για **την τέχνη της υφαντικής** ανάγονται στη Νεολιθική εποχή, τα πρώτα στοιχεία που έχουμε για την ενδυμασία στην ηπειρωτική Ελλάδα είναι πολύ μεταγενέστερα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μέχρι την Ύστερη Χαλκοκρατία απεικονίζονται πολύ σπάνια ανθρώπινες μορφές. Οι πρώτες ανθρώπινες ενδεδυμένες μορφές απεικονίζονται στη μυκηναϊκή τέχνη.

Εκείνο που είναι ξεκάθαρο σχετικά με τις ενδυματολογικές προτιμήσεις των Μυκηναίων είναι μια εμφανής προσήλωση στην ενδυμασία της μινωικής Κρήτης. Τα μινωικά ενδύματα και ιδιαίτερα η επίσημη γυναικεία ενδυμασία εκτόπισε σταδιακά την τοπική ελλαδική φορεσιά στο πλαίσιο μιας γενικότερης τάσης να υιοθετηθούν οι μινωικές συνήθειες. Οι ομοιότητες φαίνονται στο είδος των ρούχων αλλά και στον τρόπο της κατασκευής τους. Τα μυκηναϊκά ενδύματα είναι όμως γενικά απλούστερα και πιο συντηρητικά.

Παράλληλα με τις μινωικές επιρροές διαπιστώνεται η επιβίωση του τοπικού ενδύματος στον αντρικό χιτώνα αλλά και ο τύπος του μακριού περιζώματος. Και οι δύο αυτοί τύποι θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν μια παλαιότερη ενδυματολογική παράδοση της ηπειρωτικής Ελλάδας. **Τόσο οι εικονιστικές παραστάσεις όσο και τα κτερίσματα των μυκηναϊκών τάφων μάς δείχνουν ότι άντρες και γυναίκες φορούσαν εντυπωσιακά κοσμήματα από ευτελή ή πολύτιμα υλικά ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκαν. Μερικά κοσμήματα ήταν επίρραπτα, δηλαδή ραμμένα επάνω στα ενδύματά τους.**

Καλλωπισμός

Οι Μυκηναίοι έδειχναν επίσης ιδιαίτερη φροντίδα για την υγιεινή του σώματος και τον καλλωπισμό τους. Από τους καταλόγους αντικειμένων στις πινακίδες αλλά και από τα ανασκαφικά ευρήματα γνωρίζουμε ότι χρησιμοποιούσαν καλλυντικά και ειδικά σκεύη για το λουτρό. Στις πινακίδες γίνεται ειδική μνεία σε μια μεγάλη ποικιλία από αρωματικά έλαια, τα οποία, αφού συσκευάζονταν σε ειδικά δοχεία, εξάγονταν σε αρκετά μεγάλη κλίμακα. Τα εργαλεία καλλωπισμού που ήταν φτιαγμένα συνήθως από χαλκό και σπανιότερα από ελεφαντόδοντο συνόδευαν μερικές φορές τους νεκρούς στον τάφο. Έτσι, ανάμεσα σε άλλα κτερίσματα βρίσκονται ξυράφια, τριχολαβίδες, καθρέπτες και χτένες.

Οι Μυκηναίες

Μία ομάδα αρχαιολογικών ευρημάτων όπως η χρωματισμένη ασβεστολιθική μάσκα από τις Μυκήνες και ένα σύνολο από πήλινα ειδώλια μαρτυρούν ότι οι Μυκηναίες, όπως άλλωστε και οι Μινωίτισσες έβαφαν τα μάτια, τα χείλη και άλλα σημεία του προσώπου τους. Οι ενδείξεις αυτές προέρχονται μέχρι τώρα μόνο από ευρήματα με θρησκευτικό περιεχόμενο, οδηγώντας έτσι στο συμπέρασμα ότι το βάψιμο του προσώπου δεν είχε απλό διακοσμητικό, αλλά τελετουργικό χαρακτήρα.



Μυκήνες. Η τοιχογραφία της "Μυκηναίας".



Μυκήνες, ακρόπολη. Χτένα, κοχλιάριο, περόνες και βελόνα από ελεφαντόδοντο.

Ανδρική ενδυμασία

Αντίθετα από τη γυναικεία ενδυμασία που εμφανίζεται συχνά ως μια πιστή αντιγραφή της μινωικής, η ενδυμασία των αντρών ήταν τελείως διαφορετική από τους τύπους του μινωικού ζώματος. Οι μυκηναίοι άντρες φορούσαν έναν χειριδωτό χιτώνα που έφτανε συνήθως μέχρι τα γόνατα και ήταν φτιαγμένος από δύο κομμάτια υφάσματος. Τα υφάσματα που χρησιμοποιούνταν

ήταν συνήθως μονόχρωμα ή είχαν αραιά επαναλαμβανόμενα υφαντικά μοτίβα. Στις παρυφές και στις ενώσεις των χιτώνων ήταν ραμμένες υφαντές ταινίες, που δημιουργούσαν μια έντονη χρωματική αντίθεση με το υπόλοιπο ένδυμα.

Το αντρικό μυκηναϊκό ένδυμα ήταν προσαρμοσμένο στις κλιματικές συνθήκες της ηπειρωτικής Ελλάδας, αλλά ανταποκρινόταν καλύτερα και στις αγαπημένες ασχολίες των Μυκηναίων· κάλυπτε τον επάνω κορμό προστατεύοντας από το ψύχος, αλλά ήταν κοντό και φαρδύ για να διευκολύνει τις κινήσεις στο κυνήγι και στις μάχες. Οι χιτώνες των κυνηγών και των πολεμιστών ήταν ακόμη πιο κοντοί και κατέληγαν συχνά σε κρόσσια. Κατά μια άποψη, ο αντρικός μυκηναϊκός χιτώνας ήταν το κοινό ένδυμα των ινδοευρωπαϊών κατοίκων της ηπειρωτικής Ελλάδας που φοριούνταν από άντρες και γυναίκες πριν να εμφανιστούν οι μινωικές επιρροές. Σπανιότερα εμφανίζεται και ένας τύπος κοντού παντελονιού, όπως επίσης και το μακρύ αντρικό περίζωμα, η περιβολή με την οποία εμφανίζονται οι αντιπρόσωποι των αιγαιακών κρατών στις αιγυπτιακές τοιχογραφίες των Κεφτιού.

Οι άντρες ιερείς φορούσαν έναν παρόμοιο χιτώνα που ήταν όμως μακρύτερος. Οι ιερατικοί χιτώνες ήταν πολυτελείς και συχνά διακοσμημένοι με περίτεχνα υφασμένες χρωματιστές τρέσες. Σε μυκηναϊκές σφραγίδες συναντάται επίσης ένα χαρακτηριστικό είδος ιερατικού ενδύματος, το οποίο είναι γνωστό από τη θρησκευτική εικονογραφία της Κρήτης και της Μέσης Ανατολής. Αυτό ήταν ένα μακρύ κροσσωτό ύφασμα που τυλιγόταν πολλές φορές γύρω από το σώμα και φοριόταν επάνω από ένα απλό χειριδωτό χιτώνα.

Κοσμήματα

Στον τομέα της κοσμηματοτεχνίας οι Μυκηναίοι επηρεάστηκαν πολύ, όπως και στη περίπτωση της ενδυμασίας, από τους Μινωίτες. Η μινωίζουσα αισθητική, που διαπιστώνεται ήδη από την εποχή των λακκοειδών τάφων, υπαγόρευε το συνδυασμό πολλών διαφορετικών υλικών που δημιουργούσαν έντονες χρωματικές αντιθέσεις. Τα συνηθέστερα είδη κοσμημάτων αυτής της εποχής ήταν τα διαδήματα, τα περιδέραια από διάφορες χάντρες, τα δαχτυλίδια, τα σκουλαρίκια και οι σφηκωτήρες μαλλιών. Για τη στερέωση των ενδυμάτων χρησιμοποιούνταν μακριές μεταλλικές περόνες με περίτεχνη κεφαλή και τα πιο πολυτελή από αυτά ήταν διακοσμημένα με επίρραπτα χρυσά ελάσματα και διάτρητα φύλλα.

Τα κοσμήματα αποτελούσαν κατεξοχήν αντικείμενα κύρους, γι' αυτό και η σπανιότητα των υλικών από τα οποία ήταν φτιαγμένα είχε μεγάλη σημασία για τις ανώτερες τάξεις. Για το λόγο αυτό οι Μυκηναίοι εκτός από ευτελή υλικά στην κατασκευή κοσμημάτων, όπως η φαγεντιανή, ο χαλκός και ο ορείχαλκος, χρησιμοποιούσαν και πολύτιμες πρώτες ύλες εισηγμένες από μακρινές χώρες: χρυσό και ορεία κρύσταλλο από την Αίγυπτο, λαζουρίτη από το Αφγανιστάν, ελεφαντόδοντο από τη Συρία και ήλεκτρο από τη Βαλτική.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν τα **δαχτυλίδια** που μας δίνουν πολύτιμες πληροφορίες για τις καλλιτεχνικές τάσεις και την εικονογραφία της Μυκηναϊκής εποχής. Η σφενδόνη τους ήταν κατασκευασμένη από ημιπολύτιμους λίθους και έφερε συχνά ανάγλυφη διακόσμηση. Κατά τις

πρώιμες περιόδους της Υστεροελλαδικής εποχής χρησιμοποιήθηκαν σκληρά πετρώματα, όπως ο αμέθυστος, ο καρνεόλης, ο σάρδιος και ο αιματίτης, ενώ από την Υστεροελλαδική III περίοδο διακρίνεται μια προτίμηση στο στεατίτη.

Οι γυναίκες και οι άντρες των ανώτερων κοινωνικών τάξεων φορούσαν σφραγιστικά δαχτυλίδια, κατασκευασμένα συνήθως από χρυσό, ασήμι ή σπανιότερα από ορείχαλκο. Οι σφενδόνες τους είχαν ελλειψοειδές σχήμα και ήταν διακοσμημένες με μικρότατες αλλά λεπτομερείς εικονιστικές παραστάσεις ή συνθέσεις από αφαιρετικά μοτίβα. Τα θέματα των παραστάσεων είχαν κοσμικό ή θρησκευτικό περιεχόμενο, ενώ η συχνή διάταξη των θεμάτων σε εραλδικές συνθέσεις προδίδουν ανατολικές επιρροές. Η ομοιότητα των σφραγιστικών δαχτυλιδιών με τα αντίστοιχα μινωικά δείχνει ότι οι Μυκηναίοι είχαν διδαχτεί αυτή την τέχνη από μινωίτες καλλιτέχνες.

Φύλλο εργασίας 6

A) Ποια γυναικεία μορφή μελέτησες ;

.....

B) Ποιον ρόλο είχε στην κοινωνία της; Περιγράψε τη ζωή της και την καθημερινότητά της:

.....

Γ) Φαντάσου μια σκηνή/ένα στιγμιότυπο από την καθημερινότητα της ηρωίδας σου (τι κάνει, πού βρίσκεται, ποιο αντικείμενο χρησιμοποιεί; Επίσης, τι σκέφτεται, τι φοβάται, τι ονειρεύεται, τι σχέδια κάνει για το μέλλον, ποια είναι η μεγαλύτερη επιθυμία της αυτή τη στιγμή; Γράψε σε πρώτο πρόσωπο τις σκέψεις της.

.....

Δ) Σχεδίασε το "προφίλ" της ηρωίδας σου μέσα από τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί. Ψάξε στην αίθουσα του Μουσείου για τα "προσωπικά" της αντικείμενα. Στη συνέχεια, κατάγραψε αυτά τα αντικείμενα αναλυτικά. Ποια ήταν η χρήση τους; Πώς τα προμηθεύτηκε η ίδια; (Μπορείς, εκτός από τις πληροφορίες που θα βρεις στο Μουσείο, να συμβουλευτείς και το σχετικό με την κατασκευή των αντικειμένων, κοσμημάτων κλπ υλικό που σου έχει δοθεί).

.....

7η Παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Η γυναίκα της Μυκηναϊκής εποχής ως απεικόνιση - γυναικείες μορφές ειδωλίων
ΕΡΩΤΗΜΑ	Ποια η θέση της γυναίκας στη μυκηναϊκή λατρεία;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Ποια τα λατρευτικά αντικείμενα των Μυκηναίων; • Πώς εκφράζεται η λαϊκή πίστη; • Ποιες αντιστοιχίες παρατηρούνται με τη λατρεία στη σημερινή εποχή;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Μυκηναϊκά ειδώλια που περιλαμβάνονται στη συλλογή του Αρχαιολογικού Μουσείου Ναυπλίου. • Μουσική σε cd
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Διαμορφώνεται μία συνθήκη σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καλούνται -μέσα από τον ρόλο των φοιτητών αρχαιολογίας- να μελετήσουν συγκεκριμένα εκθέματα
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Φοιτητές της αρχαιολογίας
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Αρχαιολόγος επικεφαλής ομάδας φοιτητών που μελετούν τον μυκηναϊκό πολιτισμό
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Να καλλιεργηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση των παιδιών όσον αφορά τον τρόπο και τα μέσα της μυκηναϊκής λατρείας. • Να γνωρίσουν τα παιδιά την τέχνη της κατασκευής των μυκηναϊκών ειδωλίων, τα είδη και τη χρήση τους.

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

A. Μανδύας του ειδικού - δάσκαλος σε ρόλο:

Δίνεται στα παιδιά υλικό σχετικό με μια αρχαιολογική έρευνα που διεξάγεται στον χώρο του Μουσείου και το οποίο αφορά τα μυκηναϊκά ειδώλια (είδη, χρήση, τρόπος κατασκευής):

Μικρά πήλινα ειδώλια

Τα μικρά ειδώλια της Υστεροελλαδικής περιόδου είναι συνήθως χειροποίητα, αν και ορισμένα έχουν κατασκευασθεί στον τροχό όπως τα μεγάλα, τα πρότυπά τους είναι επίσης μινωικά.

Περίπου στα μέσα της ΥΕ ΙΙ περιόδου ειδώλια με τη μορφή της κρητικής θεάς άρχισαν να φθάνουν στην ηπειρωτική Ελλάδα και αμέσως τα τοπικά εργαστήρια τα μιμήθηκαν. Η μόδα ρίζωσε και από τα μέσα ιδίως του 14ου αι. η ζήτησή τους ήταν πολύ μεγάλη κυρίως σε σημαντικές περιοχές όπως η Αργολίδα.

Ενώ όμως η μινωική καταγωγή των ειδωλίων φαίνεται βεβαιωμένη, ο παλαιός μινωικός τύπος μεταπλάστηκε και τελικά διαμορφώθηκε στην ηπειρωτική Ελλάδα ένας χαρακτηριστικός, καθαρά μυκηναϊκός τύπος μικρών ειδωλίων που γνώρισαν μεγάλη διάδοση και, μαζί με τα αγγεία, αποτελούν σταθερά κριτήρια για την αναγνώριση της μυκηναϊκής ταυτότητας και παρουσίας.

Τα μικρά μυκηναϊκά ειδώλια είναι κατά κανόνα γραπτά, και σπανιότατα άβαφα, κυρίως προς το τέλος της εποχής. Η διακόσμησή τους είναι απλή, με κυματοειδείς ή ευθείες γραμμές, και παρουσιάζει τυπολογική εξέλιξη: οι καμπύλες τείνουν βαθμιαία στην ευθυγραμμία, ώσπου καταλήγουν να γίνουν απλές ευθείες.

Εικονίζουν ως επί το πλείστον γυναικείες θεϊκές μορφές. Το κεφάλι είναι τριγωνικό και φέρει συχνά στεφάνη ή πόλο, η μύτη προεξέχει έντονα, ενώ τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του προσώπου δηλώνονται υποτυπωδώς. Οι μορφές φορούν ένα σχετικά απλό ένδυμα που μοιάζει με το πέπλο της ιστορικής εποχής, γνωστό από παραστάσεις σε αγγεία και λάρνακες και διαφέρει εντελώς από το μινωικού τύπου επίσημο ένδυμα των γυναικών που εικονίζονται σε πομπικές τοιχογραφίες. Οι μορφές φέρουν συχνά περιδέραια, χαρακτηριστικό σύμβολο της ιερής τους ιδιότητας, και στέκονται σε καθιερωμένες, τυποποιημένες στάσεις, με τα χέρια σταυρωμένα στο στήθος 'η υψωμένα σε στάση δέησης ή προσευχής. Εξαιτίας της ομοιότητάς τους με τα αντίστοιχα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου, τα ειδώλια που έχουν τα χέρια σταυρωμένα ονομάστηκαν **ειδώλια τύπου Φ και Τ**, ενώ εκείνα που έχουν τα χέρια υψωμένα λέγονται **συμβατικά τύπου Ψ**.

Αρκετά ειδώλια εικονίζουν κουροτρόφους ή δύο μορφές ενωμένες -δίδυμες θεές, τονίζοντας έτσι τη διπλή υπόσταση της θεότητας- ή θεϊκές μορφές ένθρονες. Συχνότατα απαντάται και το ομοίωμα κενού "θρόνου". Οι μυκηναϊκοί "θρόνοι" έχουν τρία πόδια, όπως ο ομηρικός. Ο "θρόνος" γνώρισμα-σύμβολο θεϊκής ιδιότητας, αποτελεί κλασική προσφορά σε ιερά

και τάφους και σε μεταγενέστερα χρόνια. Έχει υποστηριχθεί ότι στους μυκηναϊκούς θρόνους πρέπει να αναζητηθεί το πρότυπο του μαντικού τρίποδα. Εικονίζονται επίσης ζεύγη ξαπλωμένα σε ανάκλιτρα που συμβολίζουν τον ιερό γάμο. Λιγότερο συνηθισμένα είναι τα ειδώλια που παριστάνουν ιππείς, άρματα με τον αναβάτη τους, γεωργικές σκηνές ή πλοία. Ελάχιστα ειδώλια είναι ανδρικά, ενώ πολύ κοινά είναι τα ζωόμορφα και κυρίως τα βοοειδή.

Τα μυκηναϊκά ειδώλια είναι αφιερώματα σε ιερά, αλλά έχουν βρεθεί και στο εσωτερικό των σπιτιών ή θαμμένα κάτω από το κατώφλι, όπως σε ορισμένα σπίτια στην Τίρυνθα. Πάρα πολλά έχουν βρεθεί σε τάφους, συνήθως μάλιστα συνοδεύουν παιδικές ταφές και στις περιπτώσεις αυτές συμβολίζουν ασφαλώς τη θεϊκή προστασία, τη θεϊκή τροφό. Ίσως να υπαινίσσονται την ανάγκη της ιδιαίτερης προστασίας που έχουν τα παιδιά. Τα ζωόμορφα αφιερώνονται σε παιδικούς τάφους είτε ως υποκατάστατα θυσιών ή ως απλά παιχνίδια.

Τα ειδώλια είναι εκδηλώσεις μια απλοϊκής και συναισθηματικής λαϊκής πίστης, που είναι βαθιά ριζωμένη. Βρίσκονται σε φτωχούς, αλλά και σε πλούσιους τάφους, γιατί όσο ευτελές κι αν είναι το υλικό, όλοι θέλουν να εξασφαλίσουν την προστασία που παρέχει η θεϊκή μορφή. Εκτός από την ηπειρωτική Ελλάδα, ειδώλια αυτού του τύπου βρέθηκαν επίσης στην Κρήτη, την Κύπρο και τη Συρία, διότι οι πρόσφυγες που έφυγαν από την Πελοπόννησο μετά τις καταστροφές του 1200 π.Χ. μετέφεραν τις συνήθειές τους στο Αιγαίο και πέρα από τον ελληνικό χώρο.

Πηγή: Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού

Ο δάσκαλος σε ρόλο εμφανίζεται ως επικεφαλής της αρχαιολογικής έρευνας. Ζητείται από τα παιδιά κατά ομάδες να εντοπίσουν ένα χαρακτηριστικό έκθεμα - ειδώλιο που να απεικονίζει α) μια γυναικεία μορφή β) μια γυναικεία μορφή με αναφορές στη μητρότητα. Τα παιδιά - ερευνητές μελετούν τα εκθέματα και καταγράφουν κάθε στοιχείο σε σχέση με αυτά.

Β. Σενάριο - δραματοποίηση:

Καθώς διεξάγεται η έρευνα από κάθε ομάδα, οι "φοιτητές" νιώθουν εξαντλημένοι. Αποκοιμούνται την ώρα που δουλεύουν για την έρευνα και το έκθεμα που μελετούν ζωντανεύει... Τα παιδιά κατά ομάδες καταγράφουν την ιστορία του εκθέματος (πού και πότε βρέθηκε, ποιος το κατασκεύασε, σε ποιον ανήκε, πώς βρέθηκε εκεί κλπ).

Γ. Δραματοποίηση:

Τα παιδιά κατά ομάδες δραματοποιούν την ιστορία του εκθέματος. Το έκθεμα αφηγείται την ιστορία του...

Δ. Αναστοχασμός : γράφω σε ένα χαρτί το συναίσθημά μου για τη σημερινή εμπειρία).

Φύλλο εργασίας 7

► Παρατήρησε τα ειδώλια που παριστάνουν γυναικείες μορφές στις προθήκες και κατάγραψε τα στοιχεία που δίνονται γι' αυτά στο μουσείο. Χώρισέ τα σε κατηγορίες ανάλογα με το σχήμα τους και αυτό που παριστάνουν:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► Προσπάθησε να σχεδιάσεις ένα από τα ειδώλια που μελέτησες και το οποίο σου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση:

► Το ειδώλιό σου "ζωντανεύει" και καθώς εσύ κοιμάσαι, σου διηγείται την ιστορία του στο όνειρό σου (ποιος και πού το κατασκεύασε, σε ποιον ανήκε, πού βρισκόταν κλπ):

"Με κατασκεύασε ο Μύκωνας, ένας τεχνίτης από εργαστήριο των Μυκηνών..."

Μπορείς να συνεχίσεις την ιστορία του;

8η παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Θρησκευτικές συνήθειες - η πίστη στους θεούς
ΕΡΩΤΗΜΑ	Σε τι πιστεύει ο άνθρωπος της μυκηναϊκής εποχής και πώς εκφράζει την πίστη του στους θεούς;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	Είναι διαχρονική η ανάγκη του ανθρώπου να πιστεύει στους θεούς;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Εκθέματα Αρχαιολογικού Μουσείου Ναυπλίου
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Ένας συντηρητής αρχαιοτήτων, που εργάζεται στο Μουσείο Ναυπλίου, με αφορμή ένα συγκεκριμένο περιστατικό "ταξιδεύει" στον μυκηναϊκό κόσμο και με τη βοήθεια των μυκηναϊκών ειδωλίων που μελετά, βρίσκεται μπροστά σε μια σκηνή λατρείας της μυκηναϊκής εποχής.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Σύμις, μια γυναίκα από την Τίρυνθα
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	• Να ενσυναισθανθούν τα παιδιά την ανάγκη του ανθρώπου της μυκηναϊκής εποχής να εκφράσει την πίστη του στους θεούς.

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

A. Προετοιμασία ομάδας - παιχνίδια συγκέντρωσης:

Περπάτημα στον χώρο - άσκηση συγκέντρωσης- ζευγάρια-άσκηση εμπιστοσύνης.

B. Θεωρητική - επιστημονική προσέγγιση:

Δίνονται πληροφορίες για τη λατρεία στους μυκηναϊκούς χρόνους και τη χρήση των ειδωλίων.

Γ. Καταιγισμός ιδεών:

Τα παιδιά σε κύκλο. Η πίστη για μένα είναι/εγώ πιστεύω σε... :

Στόχος της άσκησης είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τη σημασία που έχει για κάθε άνθρωπο η "πίστη" καθώς και τη σημασία των συμβόλων στα οποία αποδίδουμε δυνάμεις ή τα λατρεύουμε προβάλλοντας τους θεούς μας.

Δ. Αφήγηση :

"Περνούσε κάθε μέρα από αυτόν τον δρόμο και μάλιστα αρκετές φορές μέσα στην ίδια μέρα. Συνήθως αργοπορημένος, πάντα βιαστικός με το κεφάλι του να βουίζει από το πρωί με τις σκέψεις και τις αγωνίες της καθημερινότητας. Έμενε κοντά είκοσι χρόνια σ' αυτήν τη γειτονιά, λίγο έξω από την Τίρυνθα, από τότε που είχε δεχθεί τη θέση του συντηρητή αρχαιοτήτων στο Μουσείο του Ναυπλίου. Τότε, όταν πρωτοείδε το όνομά του στην εφημερίδα με τους διορισμούς τρελάθηκε. Ήταν που αγαπούσε και τη δουλειά του και ο διορισμός αυτός ερχόταν γεμάτος υποσχέσεις για μια άλλη ζωή, μια ζωή καλύτερη, με έναν σταθερό μισθό, χωρίς την αγωνία για το μεροκάματο, - τέρμα πια τα περιστασιακά στα σουβλατζίδικα της γειτονιάς- με μεγαλύτερη άνεση, σε ωραίο τόπο, ίσως και με έναν έρωτα αργότερα να του δίνει υποσχέσεις για τα πιο μετά και άλλα πολλά. Έτσι ξεκίνησαν όλα, έτσι βρέθηκε στο Ναύπλιο. Κι είχαν περάσει - φαντάσου- είκοσι χρόνια από τότε.

Σήμερα το απόγευμα επιστρέφοντας από τον δρόμο που πάει προς Τίρυνθα, όπως κάθε απόγευμα γυρνώντας από τη δουλειά, σταμάτησε σε μια εικόνα που την έκλεισε σαν φωτογραφία στο μυαλό του και τη σκεφτόταν όλη την υπόλοιπη μέρα. Λίγα μέτρα πριν φτάσει στο σπίτι του, πριν περάσει το ρέμα έχει πάνω στο δρόμο ένα εικονοστάσι. Του είχαν πει ότι στο ίδιο ύψος καμιά εικοσαριά μέτρα από το δρόμο προς τα μέσα ήταν ένα εκκλησάκι, μια Αγία Μαρίνα, που είχαν βρει την εικόνα της θαμμένη στο ίδιο σημείο και μετά βρήκαν και την εκκλησία, θαμμένη κι αυτή σχεδόν ένα μέτρο στο χώμα. Την εικόνα την ονειρεύτηκε μια γυναίκα και πήγαν και σκάψανε και τη βρήκανε, Θαύμα, είπανε.

Ε, λοιπόν, δεν αξιώθηκε να πάει σ' αυτό το εκκλησάκι, το σκέφτηκε μια δυο φορές για βόλτα, αλλά μετά βαρέθηκε.

Εκείνο το απόγευμα σ' αυτό το σημείο από το οποίο περνούσε κάθε μέρα και στην ουσία το προσπερνούσε, κόλλησε. Μια ηλικιωμένη γυναίκα διέσχισε αργά τον δρόμο, χωρίς να κοιτάξει για αυτοκίνητα, χωρίς να την ενδιαφέρει αν περνούσαν ή δεν περνούσαν και πήγε στο εικονοστάσι. Άναψε το καντήλι του και έκανε το σταυρό της. Ο ίδιος είχε κόψει ταχύτητα όταν την είδε. "Επικίνδυνο πράγμα οι γέροι της περιοχής" σκέφτηκε στην αρχή, και σχεδόν σταμάτησε το αυτοκίνητο. Μετά όμως δεν συνέχισε. Έμεινε εκεί να κοιτάζει την ηλικιωμένη γυναίκα να κάνει τον σταυρό της μπροστά στο εικονοστάσι. Ένιωσε δέος μπροστά σ' αυτή την πανάρχαια εικόνα της ιερής προσευχής, όπου ο άνθρωπος ταπεινός και μικρός μπροστά στο μυστήριο της ζωής αποδέχεται και υμνεί τον Θεό του. Του λέει "σε πιστεύω" και "σε χρειάζομαι". "Προστάτεψε τους ζωντανούς μου και πρόσεχε τους νεκρούς μου". Μαγεύτηκε, του ήρθε να την αγκαλιάσει, ένιωσε τον πόνο της και την αγωνία της. Η γυναίκα αφού τέλειωσε, πέρασε και πάλι τον δρόμο με τον ίδιο αργό ρυθμό και κατευθύνθηκε προς το σπίτι της, που ήταν ακριβώς απέναντι.

Το βράδυ χάζευε τις σημειώσεις του για τη δουλειά, άρχιζε να σκαλίζει πάλι κάτι φωτογραφίες από τα ειδώλια της Τίρυνθας και της Ασίνης. Με πόσο δέος και αγάπη τα είχε αγγίξει τότε, όταν βρίσκονταν ακόμη στις αποθήκες του μουσείου και χρειαζόταν να τα ετοιμάσει για την έκθεση.

Σκέφτηκε ότι με τον ίδιο τρόπο τα είχε βάλει στο εικονοστάσι της η γυναίκα που έμενε στην Τίρυνθα στα 1300 π.Χ. Κι εκείνη που είχε θάψει το ειδώλιο στο κατώφλι της για γούρι και για να κάνει παιδιά, για τον ίδιο λόγο το εμπιστεύτηκε. Φαντάστηκε τότε την ίδια σκηνή να διαδραματίζεται μερικές χιλιάδες χρόνια πριν..."

Ε. Ο Δάσκαλος σε ρόλο:

Το όνομά μου είναι Σύμις και είμαι από την Τίρυνθα. Ο άντρας μου είναι τεχνίτης του χαλκού κι εγώ φροντίζω το σπίτι μας και το χωράφι που βρίσκονται ακριβώς κάτω από τα τείχη. Κάθε πρωί τιμώ τη θεά της Γης και ανάβω το

λυχνάρaki για χάρη της. Τοποθετώ στη γωνιά που έχω σαν χώρο λατρείας αυτά τα ομοιώματα της θεάς, που μου τα έχει φέρει ο Αντίωνας...

Στ. Δημιουργία προσωπικού χώρου της Σύμιδας

Τα παιδιά σε ομάδες διαμορφώνουν τον προσωπικό χώρο της Σύμιδας. Ποια αντικείμενα την πλαισιώνουν; Παριστάνουν με αυτοσχεδιασμό τον χώρο και τα αντικείμενα.

Ζ. Διάδρομος συνείδησης με τον Δάσκαλο σε ρόλο : ο πιο μεγάλος φόβος της Σύμιδας

Η Σύμις περνάει ανάμεσα στα παιδιά κι εκείνα εκφράζουν τον πιο μεγάλο της φόβο.

- Διάδρομος συνείδησης: τι ζητάει και τι προσεύχεται η Σύμις στην θεά της όταν την τιμά κάθε πρωί;

Η Σύμις περνάει ανάμεσα στα παιδιά κι εκείνα εκφράζουν την πιο μεγάλη της επιθυμία, την προσευχή της.

Η. Αναστοχασμός ο Δάσκαλος σε ρόλο (Παίρνω απόσταση/Space Between):

Κύκλος. Διατυπώνεται η ερώτηση "πώς αντιμετωπίζουμε σήμερα τους φόβους μας και τις δυσκολίες της ζωής; πού εναποθέτουμε τις ελπίδες μας;" . Χρησιμοποιούμε αντίστοιχα αντικείμενα λατρείας; Πάρε την απόσταση που πρέπει από την Σύμιδα (Δάσκαλος στο κέντρο - παιδιά κοντά ή μακριά ανάλογα με το πόσο κοντά τους αισθάνονται την Σύμιδα)

Φύλλο εργασίας 8

Αφού μελετήσεις τα ειδώλια που παρουσιάζονται στην αίθουσα του μουσείου, να διαλέξεις εκείνα που στολίζουν τον χώρο λατρείας της Σύμιδας. Παρατήρησέ τα προσεκτικά και περίγραψέ τα:

.....
.....
.....
.....

Ποιοι πιστεύεις ότι είναι οι φόβοι της γυναίκας από την Τίρυνθα, της Σύμιδας;

.....
.....

Τι ελπίζει και τι προσεύχεται με τα ειδώλιά της απευθυνόμενη στη Θεά;

.....
.....
.....

9η παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Ταξίδια - σχέσεις με λαούς της Ανατολής - εμπόριο
ΕΡΩΤΗΜΑ	Ποιοι λόγοι ώθησαν τους Μυκηναίους στο να αναπτύξουν εμπορικές σχέσεις με την Ανατολή;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	Ποια εκθέματα αποδεικνύουν τις στενές εμπορικές σχέσεις με την Αίγυπτο;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Εκθέματα του Μουσείου με Αιγυπτιακή προέλευση και εκθέματα κατασκευασμένα από πρώτη ύλη που έρχεται από την Αίγυπτο
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Ένα μπουκάλι που κρύβει ένα μήνυμα θα αποκαλύψει το πρώτο μέρος μιας παράξενης ιστορίας. Η παράξενη ιστορία σχετίζεται με τον Εύπορο, τον άνακτα των Μυκηνών, και διαδραματίζεται στην Αίγυπτο. Γρήγορα τα παιδιά θα κληθούν να λύσουν το μυστήριο δίνοντας τη δική τους εκδοχή, μέχρι να αποκαλυφθεί τι πραγματικά είχε συμβεί από την εμπυχώτρια. Το παιχνίδι της ιστορίας λειτουργεί σαν ερέθισμα προκειμένου τα παιδιά να προβληματιστούν για τις σχέσεις των μυκηναίων με την Αίγυπτο.
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Να αντιληφθούν τα παιδιά τις στενές σχέσεις των Μυκηναίων με την Αίγυπτο. • Να εντοπίσουν και να παρατηρήσουν τα εκθέματα που έχουν αιγυπτιακή προέλευση • Να γνωρίσουν τις πρώτες ύλες που εισάγονται από την Αίγυπτο και αξιοποιούνται στη μυκηναϊκή τέχνη.

	<ul style="list-style-type: none"> • Να μπουν στη θέση της ηρωίδας (Φιλοπάτρα) που ακόμη νοσταλγεί την μακρινή της πατρίδα.
--	--

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

Δόθηκε σχετικό υλικό για μελέτη σε κάθε ομάδα:

ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΤΟΥ ΜΥΚΗΝΑΪΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ :

Η ανερχόμενη μυκηναϊκή δύναμη, ήδη από τον 14ο αιώνα π.Χ., προκάλεσε το ενδιαφέρον των Αιγυπτίων για τους Ταρσά, όπως τους αποκαλούν, δηλαδή τους Δαναούς, επίθετο συνώνυμο των Ελλήνων Αχαιών του Ομήρου. Δεν είναι τυχαίο ότι, την εποχή αυτή, πλακίδια, σκεύη ή ειδώλια από φαγεντιανή, που φέρουν τη «δέλτο» των Φαραώ Αμένοφι Β' και Γ' μεταφέρονται στις Μυκήνες, ίσως από επίσημη αιγυπτιακή αντιπροσωπεία. Τα παράλια της Εγγύς Ανατολής, η βιβλική Γη Χαναάν, τα λιμάνια του σημερινού Λιβάνου (Φοινίκης), της Συρίας και της Κύπρου είναι ανοιχτά στο εμπόριο με τον μυκηναϊκό κόσμο. Κατάφορτα πλοία διασχίζουν το Αιγαίο μεταφέροντας πρώτες ύλες όπως τάλαντα χαλκού ή υαλόμαζας, ελεφαντόδοντα ή δόντια ιπποπόταμου, ημιπολύτιμους λίθους και φαγεντιανή, για κατεργασία στα ανακτορικά εργαστήρια των Μυκηνών και των άλλων ανακτορικών κέντρων. Στα εξωτικά για τον ελληνικό χώρο αντικείμενα, περιλαμβάνονται οι αιγυπτιακοί σκαραβαίοι από φαγεντιανή, τα χάλκινα ειδώλια του Συροπαλαιστινιακού θεού Reshef, οι σφραγιδοκύλινδροι με σκηνές θεών και ηρώων της Μεσοποταμίας, τα αυγά στρουθοκαμήλου, και ίσως κάποια φθαρτά αγαθά, όπως τα υφάσματα. Οι οξυπύθμενοι χανσανίτικοι αμφορείς διακινούν προς την Ελλάδα μια ποικιλία υγρών και στερεών προϊόντων. Ο κυπριακός λύχνος από τις Μυκήνες και ο χάλκινος τρίποδας από τον «θησαυρό» της Τίρυνθας μαρτυρούν τη σχέση της κυρίως Ελλάδας με την **Κύπρο** κατά το τέλος της μυκηναϊκής εποχής που χαρακτηρίζεται από τη μαζική παρουσία του ελληνικού στοιχείου στη Μεγαλόνησο.

Κατά τη διάρκεια της ακμής των ανακτόρων στον 14ο αιώνα και στον 13ο αιώνα π.Χ. η Μυκηναϊκή Ελλάδα φτάνει στο απόγειο της ακμής της και η ακτινοβολία του Μυκηναϊκού Πολιτισμού απλώνεται σε ολόκληρη τη Μεσόγειο. Είναι η εποχή της περίφημης «Μυκηναϊκής Κοινής». Οι Μυκηναίοι στρέφονται προς τις περιοχές της Εγγύς Ανατολής για την απόκτηση πρώτων υλών, όπως χαλκού, χρυσού, ελεφαντόδοντου και ημιπολύτιμων λίθων. Μεγάλες ποσότητες μυκηναϊκής κεραμικής κατακλύζουν τις αγορές της **Συρίας, της Παλαιστίνης και της Αιγύπτου.** Η εμπορική και πολιτιστική επικοινωνία με τις χώρες της Εγγύς Ανατολής και την Αίγυπτο διαπιστώνεται και από αντικείμενα ανατολικής και αιγυπτιακής προέλευσης που βρέθηκαν στην Ελλάδα, όπως σφραγιδοκύλινδροι, αμφορείς από τη Χαναάν, λίθινα και φαγεντιανά Αιγυπτιακά αγγεία με δέλτους, σκαραβαίοι και άλλα. Ωστόσο, έντονη ήταν και η προσφορά της Αιγύπτου στις Μυκήνες, όντας σχέση αμφίδρομη . Η μοναδική χώρα του χρυσού

ήταν τότε η Αίγυπτος. Όλοι οι τότε βασιλείς ζητούσαν από την Αίγυπτο χρυσό. Την εποχή των βασιλικών Λακκοειδών τάφων των Μυκηναίων οι Αιγύπτιοι ανέλαβαν μεγάλο αγώνα, για να εκδιώξουν τους Υξώς από την χώρα. Από τις πηγές μαθαίνουμε ότι για αυτό το λόγο ζήτησαν εξωτερική βοήθεια και τέλος γνωρίζουμε ότι συνήθιζαν να ανταμείβουν με χρυσό τους γενναίους πολεμιστές. Φυσικό είναι να υποθέσουμε ότι οι Αιγύπτιοι σκέφτηκαν να ζητήσουν την βοήθεια των πολεμικών Αχαιών, οι οποίοι, όπως αποδεικνύεται από την γενναιόδωρη πληρωμή, εργάστηκαν πολύ καλά εναντίον του εχθρού. Από τους βασιλικούς Λακκοειδείς τάφους των Μυκηνών ανασύρθηκαν περίπου δεκαπέντε χιλιόγραμμα χρυσού. Το επίθετο το οποίο θα διατηρηθεί επτακόσια χρόνια στην ποίηση του Ομήρου είναι πως οι Μυκήνες ήταν πολύχρυσοι. Δεν έφεραν μόνο χρυσό οι πολεμιστές των Μυκηνών, αλλά και πολλές αντιλήψεις από την Αίγυπτο.

A) Ο ομάδα σε κύκλο, δίνεται το ερέθισμα- εισαγωγή στο δράμα:

Ένα μπουκάλι κυλάει στη μέση του κύκλου. Στην ετικέτα του γράφει **"έτσι άρχισαν όλα..."**. Ένα φθαρμένο χαρτί είναι τυλιγμένο μέσα του. Ένα παιδί προθυμοποιείται να διαβάσει το μήνυμα μέσα στο μπουκάλι. Το χαρτί αναφέρεται σε μια παράξενη ιστορία:

*"Το μικρό κορίτσι καθόταν φοβισμένο και μελαγχολικό στα πόδια ενός αρκετά μεγάλου άνδρα, που δύσκολα θα μπορούσε να είναι ο πατέρας της. Το δέρμα της ήταν σκούρο, όχι όμως πιο σκούρο από το δέρμα των Αχαιών. Ο ηλικιωμένος άντρας πουλούσε στην αγορά της **Αιγύπτου** θαυματουργά βότανα και έδειχνε χειρονομώντας στους ξένους που περνούσαν χαζεύοντας τιςπραμάτιες του την μαγική τους επίδραση. Ο **Εύπορος** κοντοστάθηκε. Του έκανε εντύπωση το έντονο βλέμμα του παιδιού. Θα 'ταν δε θα 'ταν δυο χρονών. Τα μάτια της μαύρα, υγρά και διαπεραστικά. Του θύμιζε την **Αίγλα**, τη γυναίκα του. Αυτό της το βλέμμα ήταν που κάποτε τον έκανε να θέλει τόσο πολύ να την κάνει δική του. Η ιδέα τού πέρασε άμεσα από το μυαλό και δεν έχασε καθόλου χρόνο για να το σκεφτεί περισσότερο. Ο λααγέτης και σύντροφος που είχε μαζί του και που από τα πολλά ταξίδια στην Αίγυπτο ήξερε πια να συνεννοείται με τους ντόπιους ανέλαβε να εξηγήσει την πρόταση του Εύπορου στον πλανόδιο έμπορο. Ο άντρας δεν ήταν- όπως αποδείχτηκε- ο πατέρας του παιδιού, που ήταν ορφανό. Το μεγάλωνε όμως μαζί με τα δικά του παιδιά, λόγω κάποιας συγγένειας που είχε με τους γονείς του. Ο Εύπορος αφού τον γέμισε με πλούσια δώρα, τον έπεισε να πάρει μαζί του το παιδί στη "χώρα της θάλασσας" και να το προσέχει σαν να ήταν δικό του.*

Τα χρόνια πέρασαν και το παιδί αυτό που είχε φέρει μαζί του ο **Εύπορος** από την Αίγυπτο για να το μεγαλώσουν με την **Αίγλα**, σαν να ήταν το δικό τους παιδί, είχε μεγαλώσει. Ήταν πια ένα πανέμορφο κορίτσι με μαλλιά σαν τον έβενο και δέρμα σαν το κεχριμπάρι. Ήταν αγαπημένοι οι τρεις τους και η κόρη μεγάλωνε σαν όλες τις αρχοντοπούλες των Μυκηνών. Όμως το κορίτσι από την Αίγυπτο, η όμορφη κόρη του Νείλου, η εξωτική **Φιλοπάτρα**, δεν μιλούσε. Δεν είχε μιλήσει ποτέ, κανείς δεν είχε ακούσει τη φωνή της. Αγαπούσε κι εκείνη τη θάλασσα όπως και οι θετοί γονείς της, όπως και οι άνθρωποι της νέας της πατρίδας και καθόταν με τις ώρες στην αυλή του ανακτόρου κοιτώντας με νοσταλγία προς τον δρόμο της θάλασσας, τον δρόμο της επιστροφής..."

B. Χωρισμός σε ομάδες - περιήγηση στον χώρο του Μουσείου - ανακάλυψη - Τι προηγήθηκε :

Τα παιδιά, αφού μελετήσουν τα εκθέματα του Μουσείου, σκέφτονται και γράφουν στο φύλλο εργασίας τι μπορεί να προηγήθηκε αυτής της μικρής ιστορίας. Πώς είχε βρεθεί ο Εύπορος στην αγορά των Θηβών της Αιγύπτου; Γιατί ζήτησε να πάρει μαζί του το παιδί; **Στόχος :** α) να εντοπίσουν και να μελετήσουν εκθέματα του Μουσείου που αποδεικνύουν τις επαφές των μυκηναίων με την Αίγυπτο β) να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία τους, υποθέτοντας τι προηγήθηκε της ιστορίας που άκουσαν.

Γ. Η εκδοχή των παιδιών:

Οι ομάδες αποκαλύπτουν τη δική τους εκδοχή για τα γεγονότα που προηγήθηκαν. Αφού κάθε ομάδα παρουσιάσει την εκδοχή της, η εμπυχώτρια αποκαλύπτει την πραγματική εκδοχή:

Δ. Συνέχεια αφήγησης : Η αληθινή ιστορία - Τι πραγματικά είχε συμβεί;

Δεν ήταν λίγες οι φορές που ο **Εύπορος**, ο άνακτας των Μυκηνών είχε βρεθεί σε μακρινό ταξίδι στις χώρες του Νότου με τους συντρόφους και τα πλοία του. Οι σχέσεις τους με τους λαούς του Νότου και ιδιαίτερα την **Αίγυπτο** ήταν καλές. Κάθε φορά που κατέβαιναν στα μέρη τους, τούς γέμιζαν με δώρα. **Μυκηναϊκοί αμφορείς γεμάτοι λάδι, κρασί ή δημητριακά, περίτεχνα κοσμήματα φτιαγμένα από τους πιο φημισμένους τεχνίτες, χάλκινα ξίφη με χρυσή και ασημένια διακόσμηση και ένα σωρό άλλα εντυπωσιακά δώρα**

γέμιζαν τα πλοία των Μυκηναίων που ταξίδευαν στην Αίγυπτο. Οι αποστολές τους εμφανίζονταν στον φαραώ σε επίσημη τελετουργική επίσκεψη και του πρόσφεραν τα δώρα τους επιδεικνυόντάς τα ένα ένα μπροστά στον ίδιο και τους αξιωματούχους του. Οι σχέσεις των Αιγυπτίων ήταν το ίδιο καλές και με τους Μινωίτες, τους Κεφτιού, όπως τους φώναζαν. Οι Μυκηναίοι γυρνούσαν πίσω ανταλλάσσοντας τα εμπορεύματά τους με **τάλαντα χαλκού, φύλλα ανεπεξέργαστου χρυσού από τη Νουβία, πολύτιμες πέτρες και χάντρες, ζευγάρια από ελεφαντόδοντο, αυγά στουθοκαμήλου, ξυλεία, λινάρι και άλλα πολλά.**

Σ' ένα από αυτά τα ταξίδια ο Εύπορος είχε γυρίσει στις Μυκήνες φέρνοντας μαζί του ένα ακόμη πιο πολύτιμο δώρο... Αυτός και η γυναίκα του η Αίγλα, ήταν άτεκνοι. Η Αίγλα είχε αφιερώσει στη θεά τα ομορφότερα κοσμήματά της παρακαλώντας την να της στείλει το δώρο της γονιμότητας. Δεν ήταν ότι την ίδια την πείραζε... Χαιρόταν με τα παιδιά των φίλων τους, έπαιζε με τα μωρά των άλλων γυναικών και δεν ήταν λίγες οι φορές που αναλάμβανε τη φροντίδα των παιδιών της αδερφής της, της Φιλίστας.

Ήταν για εκείνον, για τον Εύπορο...ήξερε ότι το ήθελε πολύ και ότι το περίμενε σαν δώρο από τους θεούς. Γι' αυτόν αγωνιούσε η **Αίγλα**, γι' αυτόν και για να είναι ευτυχισμένος έταζε στη θεά μέχρι και την όμορφη κόμη της να της αφιερώσει, αν ποτέ ερχόταν εκείνη η ώρα...

Ε. Αναστοχασμός- ο ρόλος στον τοίχο: η εμπυχωτρία έχει σχεδιάσει σε φυσικό μέγεθος την Φιλοπάτρα να βρίσκεται σε ένα σημείο κοντά στη θάλασσα και να αγναντεύει προς την Ανατολή. Τα παιδιά συμπληρώνουν το "πορτρέτο" της ηρωίδας γράφοντας τις σκέψεις της, τα συναισθήματά της και ζωγραφίζοντας πάνω στη φιγούρα της τα κοσμήματα που πιθανόν να φορούσε και τα οποία έχουν εντοπίσει από πριν στον χώρο του Μουσείου.

Στόχος: α) να φανταστούν και να μπουν στη θέση της ηρωίδας β) να μελετήσουν μουσειακά εκθέματα που θα μπορούσαν να έχουν αιγυπτιακή προέλευση ή να είναι κατασκευασμένα από πρώτες ύλες που έχουν έρθει από την Αίγυπτο.

Φύλλο εργασίας 9

► Μελέτησε την αίθουσα του Αρχαιολογικού Μουσείου στην οποία βρίσκεσαι και αναζήτησε εκθέματα οποιουδήποτε μεγέθους **αιγυπτιακής προέλευσης**. Ξεχώρισε το έκθεμα που σε εντυπωσίασε και που θα μπορούσε να σχετίζεται με την ιστορία που άκουσες. Κατάγραψε τα σχετικά με το έκθεμα που ξεχώρισες στοιχεία (πού βρέθηκε, πότε, υλικό κατασκευής, τι απεικονίζει, πώς θα μπορούσε να σχετίζεται με την ιστορία).

Έκθεμα:

Προέλευση:

Υλικό κατασκευής :

Χρήση:

Ποια είναι η δική σου εκδοχή για το τι προηγήθηκε της ιστορίας που μόλις άκουσες;

► Η έρευνά σου συνεχίζεται, αλλά αυτή τη φορά εστιάζεις σε κάτι που θα μπορούσε να προσελκύσει το ενδιαφέρον της **Φιλοπάτρας**, στην προσπάθειά σου να την προσεγγίσεις και να επικοινωνήσεις μαζί της. Διάλεξε ένα έκθεμα. Μελέτησέ το προσεκτικά και κατάγραψε τα σχετικά με αυτό στοιχεία. Παρουσίασέ το στις υπόλοιπες ομάδες.

► Τι σκέφτεται η Φιλοπάτρα και γιατί δεν μιλά; Γιατί κοιτάζει με νοσταλγία προς τη θάλασσα; Γράψε τις κρυφές της σκέψεις και μάντεψε ποιο από τα εκθέματα είναι το αγαπημένο της προσωπικό αντικείμενο.

10η παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Η χρήση της : Γραμμικής Γραφής Β'
ΕΡΩΤΗΜΑ	Ποιες ανάγκες οδήγησαν τους Μυκηναίους στο να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν τη Γραμμική Β' ;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Τι μαρτυρά για τον μυκηναϊκό πολιτισμό η χρήση της Γραμμικής Β' γραφής; • Ποια η σημασία της αποκρυπτογράφησης της για τους μελετητές;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Πινακίδες Γραμμικής Β' που περιλαμβάνονται στη συλλογή του Αρχαιολογικού Μουσείου Ναυπλίου
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Μύρτις (νεαρή κόρη από τη Μιδέα), Ινία (φίλη Μύρτιδας), Αμφιδώρα (φίλη Μύρτιδας), Αμνία (μητέρα Μύρτιδας), Αγεύς (πατέρας Μύρτιδας), Σμίλα , Γλαύκος , Ίων , Σμίλα (γιαγιά), Γαύδα (φίλη Σμίλας), Αμαρύνθα (γυναίκα δούλη), Αδράστιος (επέτης από την Τίρυνθα), Άλκιθος (νεαρός πολεμιστής από την Τίρυνθα), Αθάνα (γυναίκα Αδράστιου), Αγησία (υφάντρα), Εύπορος , Αίγλα , Φιλοπάτρα , Περιμήδης (έμπορος από την Ασίνη), Πλουτεύς (ναυτικός από την Ασίνη)
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	Κάποιος ήρωας της μυκηναϊκής εποχής που να αναφέρεται στην ιστορία και να μπορεί να αλληλεπιδράσει με την κάθε ομάδα.
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	• Να εντοπίσουν τα παιδιά και να μελετήσουν εκθέματα με τη Γραμμική Β'.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Να αντιληφθούν τη σημασία της επινόησης συστήματος γραφής για την αντιμετώπιση των αναγκών της μυκηναϊκής κοινωνίας (κυρίως των οικονομικών)
-------------------	--

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

A) Δίνεται ενημερωτικό υλικό σχετικό με τη Γραμμική Β γραφή :

Εκτός από την καλλιέργεια των τεχνών οι Μυκηναίοι επιδόθηκαν και στην καλλιέργεια του πνεύματος με σημαντικά επιτεύγματα, τα οποία χρησιμοποίησαν κυρίως σε τομείς της οικονομίας. Οι βασικές γνώσεις στους πνευματικούς τομείς και οι εφαρμογές τους σε καθημερινές πρακτικές αντλήθηκαν αρχικά από τα πιο προηγμένα κράτη με τα οποία οι Μυκηναίοι ήρθαν σε εμπορικές ή διπλωματικές επαφές. Από τη Μινωική Κρήτη υιοθετήθηκε η αρίθμηση και τα μετρικά συστήματα, τα οποία διευκόλυναν τον έλεγχο της παραγωγής και του εμπορίου.

*Το σημαντικότερο από τα μυκηναϊκά επιτεύγματα ήταν όμως η επινόηση μιας νέας συλλαβικής γραφής, που ονομάζεται **Γραμμική γραφή Β'**. Η αποκρυπτογράφηση αυτής της γραφής κατέστησε σαφές ότι **η επίσημη γλώσσα των μυκηναϊκών ανακτόρων ήταν η ελληνική, ένα γεγονός που μετέθεσε οριστικά τη Μυκηναϊκή εποχή από την Προϊστορία στο στάδιο της Πρωτοϊστορίας.***

Τα μυκηναϊκά κείμενα έχουν καθαρά αρχειοθετικό χαρακτήρα, αφού περιέχουν μόνο καταχωρίσεις που ήταν αναγκαίες για τον έλεγχο της οικονομικής διαχείρισης. Έτσι, δεν γνωρίζουμε αν οι Μυκηναίοι είχαν γράψει και κείμενα με διαφορετικό περιεχόμενο, όπως επιστολές, θρησκευτικά κείμενα ή φιλολογικά έργα. Ορισμένες παρατηρήσεις όμως στη γλώσσα και στο περιεχόμενο των ομηρικών επών υποδεικνύουν ότι αυτά πιθανόν να στηρίχτηκαν σε παλαιότερα ιστορικά ποιήματα της Μυκηναϊκής εποχής, τα οποία είχαν διασωθεί μέσω της προφορικής παράδοσης.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο πνευματικός θησαυρός του μυκηναϊκού κόσμου δεν περιορίζεται μόνο στις οικονομικής φύσεως πρακτικές και στο περιεχόμενο των αρχειακών κειμένων αλλά επεκτείνεται και στον πλούτο της ιστορικής και λογοτεχνικής παράδοσης που διασώθηκε στην αρχαία ελληνική ποίηση και στους μύθους.

Τα πρώτα συστήματα γραφής στο Αιγαίο συναντώνται στη Μινωική Κρήτη κατά τη δεύτερη χιλιετία π.Χ. Το πρώτο είδος γραφής διασώζεται στο δίσκο της Φαιστού και ακολουθούν η Ιερογλυφική και η Γραμμική γραφή Α. Η Γραμμική Β είναι η προσφορά των Μυκηναίων στα πνευματικά επιτεύγματα του προϊστορικού Αιγαίου.

Η γραφή αυτή, που είναι μια εξέλιξη της Γραμμικής Α, δημιουργήθηκε μάλλον από την ανάγκη να συστηματοποιηθούν περισσότερο οι εμπορικές συναλλαγές και να οργανωθούν καλύτερα η αποθήκευση και η αρχειοθέτηση των αγαθών που διακινούνταν στα ανάκτορα. Οι γραπτές μαρτυρίες της Γραμμικής Β προέρχονται κυρίως από τις πινακίδες των ανακτορικών αρχείων της Πύλου, της Κνωσού και της Θήβας. Από την Πύλο προέρχονται περισσότερες από 1.000 πινακίδες και από την Κνωσό περισσότερες από 3.000. Λιγότερο πλούσια σε αρχειακά ευρήματα είναι τα ανάκτορα των Μυκηνών και της Τίρυνθας.

Πηγή: <http://www.ime.gr/chronos/02/mainland/gr/mg/technology/index.html>

Β) Μελέτη - περιήγηση στον χώρο του Μουσείου : Δίνεται χρόνος στα παιδιά να μελετήσουν τα εκθέματα και να αναζητήσουν πινακίδες με Μυκηναϊκή Γραφή Β, αλλά και άλλα αντικείμενα με στοιχεία γραφής.

Γ) Παιχνίδια ρόλων

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Δίνονται ονόματα - ρόλοι σε κάθε ομάδα. Η κάθε ομάδα εστιάζει σε μία προθήκη. Χρησιμοποιούν τα ονόματα και τους ρόλους τους για να συνθέσουν μια ιστορία προσπαθώντας να αξιοποιηθεί το υλικό που τους δόθηκε για τη Γραμμική Β' γραφή.

Δ) Δραματοποίηση με αυτοσχεδιασμό : αφού συνθέσει την ιστορία, η κάθε ομάδα είναι έτοιμη να προχωρήσει σε μία σύντομη δραματοποίηση με αυτοσχεδιασμό, όπου ο **"Δάσκαλος σε Ρόλο"** αλληλεπιδρά με τις ομάδες, προκειμένου να φωτιστούν καλύτερα οι ρόλοι και το περιεχόμενο της ιστορίας των παιδιών.

Ε) Αναστοχασμός: με ποιον από τους ήρωες των ιστοριών θα μπορούσες να ταυτιστείς περισσότερο και γιατί;

Φύλλο εργασίας 10

► Αφού μελετήσεις τα παραπάνω στοιχεία σε σχέση με τη Γραμμική γραφή Β', να εντοπίσεις στον χώρο του Μουσείου πινακίδες ή άλλα εκθέματα στα οποία να εμφανίζεται η συγκεκριμένη γραφή. Ποια αντικείμενα- εκθέματα εντόπισες;

.....

.....

.....

► Προσπάθησε να αντιγράψεις μερικά στοιχεία - σύμβολα, όπως αποτυπώνονται στην πινακίδα:

.....

.....

.....

► Αφού εστιάσετε σε μία συγκεκριμένη προθήκη, γράψτε μια σύντομη ιστορία με την ομάδα σου αξιοποιώντας με κάποιον τρόπο το υλικό σχετικά με τη Γραμμική Β' γραφή που σας δόθηκε, καθώς και τα ονόματα των ηρώων της μυκηναϊκής εποχής (ρόλοι).

Δόθηκαν κάρτες (μία για κάθε ομάδα) με τους εξής ρόλους:

Ομάδα Μύρτις- προθήκη "πανοπλίας Δενδρών"- ρόλοι: **Μύρτις** (νεαρή κόρη από τη Μιδέα), **Ινία** (φίλη Μύρτιδας), **Αμφιδώρα** (φίλη Μύρτιδας), **Αμνία** (μητέρα Μύρτιδας), **Αγεύς** (πατέρας Μύρτιδας).

Ομάδα Σμίλα- προθήκη με ευρήματα από την ακρόπολη της Ασίνης - ρόλοι: **Σμίλα**, **Γλαύκος**, **Ίων**, **Σμίλα** (γιαγιά), **Γαύδα** (φίλη Σμίλας).

Ομάδα Αμαρύνθα - προθήκη με εκθέματα που αφορούν στην καθημερινή ζωή από την ακρόπολη της Τίρυνθας- ρόλοι: **Αμαρύνθα** (γυναίκα δούλη), **Αδράστιος** (επέτης από την Τίρυνθα), **Άλκιθος** (νεαρός πολεμιστής από την Τίρυνθα), **Αθάνα** (γυναίκα Αδράστιου), **Αγησία** (υφάντρα).

Ομάδα Αίγλα, προθήκη που αναφέρεται στο εμπόριο - ρόλοι: **Εύπορος, Αίγλα, Φιλοπάτρα, Περιμήδης** (έμπορος από την Ασίνη), **Πλουτεύς** (ναυτικός από την Ασίνη).

11η Παρέμβαση

ΘΕΜΑ	Ολοκλήρωση του "ταξιδιού στον Μυκηναϊκό κόσμο"
ΕΡΩΤΗΜΑ	Τι ξέρω για τον άνθρωπο των μυκηναϊκών χρόνων;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> •Νιώθω ενδιαφέρον για να μάθω περισσότερα για τον Μυκηναϊκό πολιτισμό; •Ποιον τομέα θα ήθελα να μελετήσω περισσότερο; •Η γνώση αυτή μπορεί να μας βοηθήσει και να μας δώσει απαντήσεις σε σχέση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σήμερα;
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> •Τα μουσειακά εκθέματα • Μουσική σε cd
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	Επιλέγουν μόνο τους του ρόλους που επιθυμούν από την ιστορία
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΣΤΟΧΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> •Να νιώσουν ελεύθερα τα παιδιά και να κινηθούν με δική τους πρωτοβουλία μέσα στον χώρο του Μουσείου, ο οποίος είναι ιδιαίτερα οικείος για αυτά. •Να μπουν στη θέση του μελετητή που προσπαθεί να παρουσιάσει τα αρχαιολογικά ευρήματα με τέτοιον τρόπο, ώστε να μαρτυρούν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων που τα κατασκεύασαν. •Να αυτενεργήσουν •Να μπουν στη θέση των ανθρώπων της εποχής

Σχέδιο δράματος - μουσειοπαιδαγωγικής παρέμβασης

A) Ασκήσεις προετοιμασίας - συγκέντρωσης της ομάδας :α. Με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά περπατούν στον χώρο του μουσείου. β. Άσκηση εμπιστοσύνης σε ζευγάρια : "Δώσε μου το χέρι σου" - εξοικείωση με τον μουσειακό χώρο. Ο Α οδηγεί τον άλλο στον χώρο του μουσείου, ενώ ο Β έχει τα μάτια κλειστά (χορός με τον "τυφλό").

B) Μπαίνω στη θέση του ήρωα : Η εμπυχώτρια τους ζητά να ταυτιστούν με έναν από τους μυκηναίους ήρωες-ηρωίδες που έχουν γνωρίσει και να θυμηθούν το όνομά του.

Γ) Ανίχνευση σκέψης: (ποιος είσαι, γιατί διάλεξες αυτόν τον ήρωα, τι νομίζεις ότι σε ενώνει με τον ήρωα;)

Δ) Ρόλος στον τοίχο : μέσα από το ταξίδι σου στον Μυκηναϊκό κόσμο έχετε "γνωρίσει" πολλούς ήρωες και πολλές ηρωίδες. Φανταστείτε έναν ήρωα/μια ηρωίδα και τοποθετήστε τον στον χώρο και στον χρόνο. **Ζωγραφίστε τον ήρωα ή την ηρωίδα σας σε φυσικό μέγεθος.** Στη συνέχεια διαλέξτε από το Μουσείο τα προσωπικά του αντικείμενα, οργανώστε μια νέα έκθεση αφιερωμένη στον ήρωά σας. Ποια εκθέματα περιλαμβάνονται στην έκθεσή σας; Παρουσιάστε στις υπόλοιπες ομάδες τον/την ήρωα/ηρωίδα σας και τα προσωπικά του αντικείμενα.

Ε) Μετά την παρουσίαση των ηρώων, οι ομάδες γράφουν γύρω από το ομοίωμα του κάθε ήρωα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και ολοκληρώνουν το προφίλ του.

ΣΤ) **Αναστοχαστική συζήτηση:** Τι νιώσαμε, τι μάθαμε, τι θα θέλαμε να μελετήσουμε περισσότερο, θα θέλαμε να βρεθούμε ξανά σε έναν μουσειακό χώρο;

Φύλλο εργασίας 11

► Με ποιον από τους ήρωες του μυκηναϊκού κόσμου που γνώρισες ταυτίστηκες και γιατί; Ποιο είναι το όνομά του και ποια η θέση του στη μυκηναϊκή κοινωνία;

.....
.....

► Διάλεξε μέσα από τον χώρο του μουσείου τα προσωπικά αντικείμενα του ήρωά σου και οργάνωσε μια έκθεση αποκλειστικά γι' αυτόν. Ποια αντικείμενα - εκθέματα επέλεξες που θα μπορούσαν να τον πλαισιώσουν; Ποια η χρήση τους;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Τεστ που δόθηκε για την αξιολόγηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης

Μελετώντας τη Μυκηναϊκή εποχή (1600 π.Χ. - 1100 π.Χ.)

Πολιτική οργάνωση - κοινωνική διαστρωμάτωση



Μυκηναϊκό νεκροταφείο Δενδρών, ο Τάφος της Πανοπλίας (12), τέλος 15ου αιώνα π.Χ. Χάλκινη πανοπλία και οδοντόφρακτο κράνος

Κατά τη διάρκεια του 15ου αιώνα π.Χ. οι μυκηναίοι ηγεμόνες υιοθέτησαν τα πρότυπα κοινωνικής οργάνωσης της Μινωικής Κρήτης και της Εγγύς Ανατολής και τα εφάρμοσαν δημιουργώντας "ανακτορικά κράτη". Στην κορυφή της ιεραρχίας βρισκόταν ο *Wanax* (άνακτας), ο οποίος ασκούσε συγχρόνως πολιτική και θρησκευτική εξουσία. Τα κατώτερα διοικητικά καθήκοντα και οι εξουσίες μοιράζονταν σε τοπικούς άρχοντες και ελεγκτές, ενώ για την ασφάλεια του κράτους φρόντιζε ο *Lawagetas* (λαός + ηγουμαι), ο αρχηγός του στρατού. Το πολιτικό σύστημα ήταν απόλυτα συγκεντρωτικό και στηριζόταν στη γαιοκτησία.

Πηγή : *Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Κόμβος Ελληνική Ιστορία*

Α. Αφού διαβάσεις το παράθεμα και παρατηρήσεις την χάλκινη πανοπλία των Δενδρών, που φανταζόμαστε σήμερα ότι τη φορούσε κάποιος μυκηναίος αξιωματούχος από την περιοχή της Μιδέας, ποιος ήταν - πιστεύεις- ο ρόλος και τα καθήκοντα των μυκηναίων αξιωματούχων;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ταφικά έθιμα

Τα μυκηναϊκά έθιμα ταφής μάς είναι αρκετά γνωστά από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό νεκροταφείων ή και μεμονωμένων τάφων που έχουν ερευνηθεί αρχαιολογικά. Τα μυκηναϊκά νεκροταφεία βρίσκονταν σε μικρή απόσταση από τους οικισμούς. Σε αρκετές περιπτώσεις είναι γνωστά τα νεκροταφεία αλλά όχι και οι οικισμοί στους οποίους ανήκαν. Η γενική εικόνα των μυκηναϊκών νεκροταφείων δείχνει μια ομαλή εξέλιξη από τα ταφικά έθιμα της Μεσοελλαδικής εποχής. Οι Μυκηναίοι τοποθετούσαν μέσα στους τάφους πλούσια κτερίσματα, συνήθως κοσμήματα, όπλα και χρηστικά σκεύη που ήταν πάντα ανάλογα με την κοινωνική θέση του νεκρού, αλλά, όταν επερχόταν η αποσύνθεση, δε γινόταν καμία προσπάθεια διατήρησης της ενότητας του σκελετού. Τα οστά των προηγούμενων ταφών παραμερίζονταν, για να εξοικονομηθεί χώρος για τις νεότερες ταφές, και τα παλαιότερα κτερίσματα μετακινούνταν. Έτσι, άθικτη βρίσκεται συνήθως μόνο η τελευταία ταφή. Παρόλο που οι επιδράσεις της Κρήτης στο μυκηναϊκό κόσμο είναι γενικά έντονες, ωστόσο η πλούσια κτέριση δεν ήταν γνώρισμα των μινωικών ταφικών εθίμων. Αυτό δείχνει ότι οι Μυκηναίοι υιοθέτησαν το έθιμο των πολυτελών κτερισμάτων μάλλον από την Αίγυπτο. Το γεγονός όμως ότι δε φρόντιζαν τη διατήρηση του σώματος ή την ενότητα του σκελετού μετά τον ενταφιασμό δείχνει ότι δεν πίστευαν στη μεταθανάτια ζωή όπως οι Αιγύπτιοι.

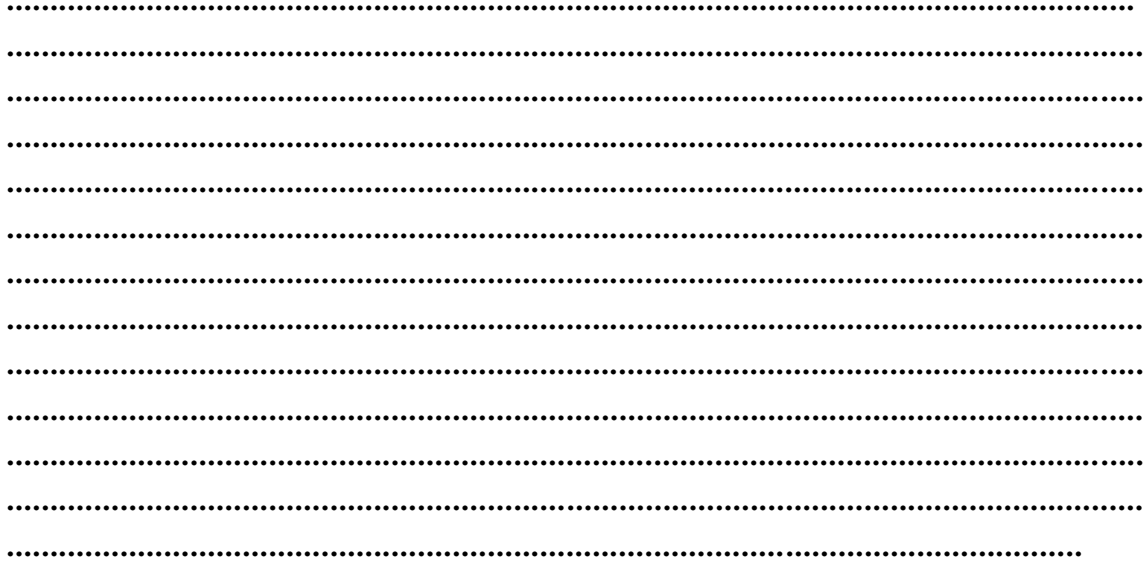
Πηγή : Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Κόμβος Ελληνική Ιστορία



Αρχαιολογικό Μουσείο Ναυπλίου, τελετουργικά αγγεία που βρέθηκαν σε διάφορες μυκηναϊκές ταφές στην περιοχή της Αργολίδας

Στ. Ένα μεγάλο μέρος της μυκηναϊκής τέχνης (θολωτοί τάφοι, αγγεία, πλούσια κτερίσματα κ. α.) είναι αφιερωμένο στην τελετουργία της ταφής. Με βάση τα παραπάνω, πώς αντιμετώπιζαν - πιστεύεις - τον θάνατο οι άνθρωποι της μυκηναϊκής εποχής και για ποιον λόγο έδιναν τόσο μεγάλη σημασία στα ταφικά έθιμα; Γράψε αναλυτικά τις σκέψεις σου.

.....



Γραμμική Β'

Η αποκρυπτογράφηση της μυκηναϊκής Γραμμικής Β γραφής το 1952 από τους Μ. Ventris και J. Chadwick αποκάλυψε προς μεγάλη έκπληξη των ελληνοιστών της εποχής ότι τα συλλαβογράμματα της Γραμμικής Β σχημάτιζαν λέξεις της ελληνικής γλώσσας. Η σταδιακή ανάγνωση πολλών κειμένων της γραφής αυτής αποκάλυψε ότι ο μυκηναϊκός κόσμος είναι τόσο από γλωσσική όσο και από πολιτιστική άποψη άρρηκτα δεμένος με την ελληνική Αρχαιότητα. Στα μυκηναϊκά κείμενα αναγνωρίστηκαν ελληνικά ονόματα προσώπων και θεοτήτων, ορισμένες από τις οποίες συμπεριλήφθηκαν αργότερα στις σημαντικότερες μορφές του ελληνικού Δωδεκάθεου. Τα τοπωνύμια που συναντώνται στις πινακίδες βοήθησαν την ταύτιση πολλών μυκηναϊκών οικισμών με θέσεις που ήταν γνωστές από την ιστορική τοπογραφία. Τα επαγγέλματα, οι θεσμοί και η ιεραρχία της μυκηναϊκής κοινωνίας κυρίως του 13ου αιώνα π.Χ. φωτίζουν πλευρές της πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης, οι οποίες θα ήταν αδύνατο να προσεγγιστούν μόνο μέσω των αρχαιολογικών μαρτυριών.

Πηγή : Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Κόμβος Ελληνική Ιστορία



.....
.....

- I. Αφού μελέτησες τη συγκεκριμένη περίοδο, πιστεύεις ότι η μυκηναϊκή εποχή μπορεί να μας δώσει ιδέες και απαντήσεις για προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σήμερα; Αν ναι, ποια στοιχεία είναι αυτά και πώς θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σ' ευχαριστώ πολύ! 😊😊😊

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ ²⁰³ : ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΜΕΝΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ - ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ		
Επίπεδο επίτευξης Βαθμός	Κριτήριο	
0	<u>Μη απαντημένες ερωτήσεις</u> - παντελής απουσία κατανόησης του γεγονότος.	
1	<u>Χαμηλό επίπεδο ιστορικής γνώσης, το παρελθόν εμφανίζεται ακατάληπτο.</u> Οι άνθρωποι του παρελθόντος κρίνονται ως διανοητικά καθυστερημένοι, επειδή δεν υιοθέτησαν εμφανώς καλύτερους τρόπους δράσης (Παρελθόν = μια σειρά παράλογων πράξεων).	
2	<u>Χαμηλό επίπεδο ιστορικής γνώσης - ερμηνεία παρελθόντος βάσει γενικευμένων στερεοτύπων,</u> χωρίς να γίνεται προσπάθεια να τοποθετηθούν οι πράξεις σε ένα ιστορικό πλαίσιο.	
3	<u>"Καθημερινή ενσυναίσθηση" : τα γεγονότα ερμηνεύονται λογικά, σύμφωνα με το πώς θα μπορούσαν τα δρώντα πρόσωπα να αντιδρούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις, χωρίς να γίνεται καμία προσπάθεια διάκρισης ανάμεσα στο πώς βλέπουμε εμείς μια συγκεκριμένη περίπτωση και στο πώς μπορεί να την έβλεπαν στο παρελθόν.</u> Συνεπώς, γίνεται προσπάθεια από τους μαθητές να φανταστούν πώς θα είχαν αντιδράσει οι ίδιοι στη συγκεκριμένη κατάσταση και όχι πώς θα αντιδρούσαν οι άνθρωποι της εποχής.	
4	Σαφής διαχωρισμός του παρελθόντος από το σήμερα, καθώς γίνεται κατανοητό ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος είχαν διαφορετικές πεποιθήσεις, στόχους και αξίες από τις δικές μας. Το ενδιαφέρον των μαθητών	

²⁰³ Αικ. Κωστή, ό.π., σσ.429-430.

	επικεντρώνεται στενά σε συγκεκριμένες καταστάσεις, χωρίς διεύρυνση στο ευρύτερο πλαίσιο.	
5	Πλήρης διαχωρισμός του παρελθόντος από το σήμερα, καθώς οι μαθητές τοποθετούν τις πράξεις σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πεποιθήσεων, αξιών και υλικών όρων που ίσχυαν στις κοινωνίες του παρελθόντος.	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ²⁰⁴: ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΜΕΝΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ - ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ		
Επίπεδο επίτευξης Βαθμός	Κριτήριο	
0	Παντελής απουσία ενδιαφέροντος για το παρελθόν, γιατί δεν παρουσιάζει καμία σχέση με το παρόν- είναι κάτι τελειωμένο και δεν έχει νόημα να αναμοχλεύεται	
1	Ενδιαφέρον μόνο για την εθνική ιστορία, ως δημιουργήμα "των ένδοξων προγόνων μας", με ρομαντική διάθεση εξιδανίκευσης του παρελθόντος με βάση το "εθνικό μας μεγαλείο".	
2	Ενδιαφέρον για μελέτη και έμπνευση για περαιτέρω έρευνα.	
3	Διατύπωση ηθικών κρίσεων για το παρελθόν.	
4	Διάθεση να βοηθηθούν "θύματα" και να ανατραπούν δυσάρεστες καταστάσεις στο παρελθόν.	

²⁰⁴ Αικ. Κωστή, ό.π., σσ.431-432.

5	Ενδιαφέρον και προθυμία να εφαρμοστούν τα διδάγματα της ιστορίας στα προβλήματα του σήμερα.	
---	---	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε : Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Παρατίθενται οι ερωτήσεις της ερευνήτριας προς την ομάδα (πειραματική) καθώς και κωδικοποιημένα οι κυριότερες απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές:

- *"Υπήρχε κάτι που σας άρεσε μέσα από αυτή τη διαδικασία που βιώσατε στον χώρο του Μουσείου; Αν ναι, ποιο ήταν αυτό;"*

Μου άρεσε το γεγονός ότι ήρθαμε σε πολύ στενή επαφή με τα αντικείμενα και το μουσείο και ότι μάθαμε πολλά πράγματα./ Με εντυπωσίασε ο τρόπος κατασκευής των αντικειμένων και των κοσμημάτων, η λεπτομέρεια με την οποία ήταν φτιαγμένα./Μπορέσαμε να παρατηρήσουμε περισσότερο τα αντικείμενα και να ανακαλύψουμε περισσότερα γι' αυτά./Μαθαίναμε ευχάριστα./ Σε ένα μάθημα Ιστορίας δεν θα μάθαινα όλα αυτά.../Έχουμε ξαναέρθει πολλές φορές στο μουσείο, αλλά δεν είχαμε ποτέ παρατηρήσει τόσα πολλά πράγματα σε σχέση με τα εκθέματα. / Είχα περισσότερο χρόνο να παρατηρήσω.../Μου άρεσαν ιδιαίτερα οι συναντήσεις μας, οι αφηγήσεις, τα παιχνίδια ρόλων και οι δραματοποιήσεις./Μάθαμε να δουλεύουμε όλοι μαζί, να συνεργαζόμαστε./Μου άρεσε ότι καταλαβαίναμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονταν οι άνθρωποι της εποχής./Μου άρεσε που φτιάχναμε ιστορίες και τις δραματοποιούσαμε./Δεν ήταν καθόλου βαρετό και κατανοούσαμε καλύτερα, επίσης συνδεθήκαμε συναισθηματικά με τα εκθέματα.

- *"Έχει αλλάξει η στάση σας απέναντι στο μουσείο; Θα θελήσετε να επισκεφθείτε κάποιο άλλο μουσείο στο μέλλον ή όχι;"*

"Μάθαμε για την αξία των εκθεμάτων και αυτό θα βοηθήσει στο να επιλέξουμε να ξαναπάμε./ Μέχρι τώρα η επίσκεψη στο μουσείο ήταν βαρετή, τώρα θα μας ενδιαφέρει να γνωρίσουμε κάποια πράγματα./ Η στάση μας έχει αλλάξει επειδή προσεγγίσαμε διαφορετικά τα εκθέματα./Εγώ δεν ξέρω αν θα πάω σε κάποιο άλλο μουσείο, γιατί εδώ μου άρεσε ο τρόπος που τα προσεγγίζαμε./ Έχει αλλάξει, γιατί στην αρχή ήμασταν αδιάφοροι κι εδώ, αλλά με τον καιρό μας άρεσε./ Θα πήγαινα σε άλλο μουσείο αν ακολουθούσαν κι εκεί την ίδια διαδικασία με αυτήν που κάναμε εδώ. /Θα είμαστε - πιστεύω- πιο δεκτικοί όταν θα πάμε σε άλλο μουσείο. /Ναι, γιατί τώρα θα ξέρουμε και πώς να κινηθούμε μέσα σε ένα μουσείο./Επειδή κάθε μουσείο έχει διαφορετικά εκθέματα, θα ήθελα να εξερευνήσω με τον ίδιο τρόπο και ένα άλλο μουσείο..."

- *"Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα εργαστήκατε αρκετά σε ομάδες. Αυτός ο τρόπος "δουλειάς" πιστεύετε ότι λειτούργησε μεταξύ σας ή μήπως υπήρχαν προβλήματα στη συνεργασία μεταξύ σας;"*

"Εγώ επειδή έχω "προβλήματα" και οι αντιλήψεις μου διαφοροποιούνται από των άλλων παιδιών, δεν ξέρω αν λειτούργησε./Εγώ πιστεύω ότι λειτούργησε γιατί συνεργάστηκα με κάποια παιδιά για πρώτη φορά./Αλλάζαμε ομάδες και ο καθένας μέσα στην ομάδα έκανε κάτι

διαφορετικό.../Η ομαδικότητα μας βοήθησε και στο να μάθουμε περισσότερα για τα εκθέματα/ Μπορούσαμε να λειτουργήσουμε γιατί οι ομάδες αποτελούνταν από πέντε παιδιά...ήταν ωραίο που ακούγονταν όλες οι ιδέες και που προσπαθούσαμε να ολοκληρώσουμε κάτι όλοι μαζί./Η ομαδικότητα χρειάζεται παντού.../Γνωρίζαμε καλύτερα ο ένας τον άλλο μέσα από τις ομάδες./ Μας βοήθησε που συνεργαστήκαμε με παιδιά με τα οποία δεν κάναμε παρέα./ Εγώ βοηθήθηκα ιδιαίτερα, γιατί γνώρισα και έκανα παρέα με παιδιά με τα οποία δεν θα έκανα ποτέ παρέα. Ακόμη, ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον, έμαθα ότι δεν μπορώ να είμαι συνέχεια με τους φίλους μου για να κάνω κάτι./Μέσα στην ομάδα ο καθένας παίρνει το ρόλο του, ανάλογα με αυτό στο οποίο είναι καλός./Ήταν ένα κίνητρο για να εργαστούμε περισσότερο και να στηρίξουμε την ομάδα μας./Καταλαβαίναμε τον άλλον, δεν ήταν βαρετό.../Με βοήθησε να γνωρίσω τον εαυτό μου μέσα στην ομάδα, ακόμη κάναμε τις πλάκες μας μέσα στην ομάδα.

- "Σε ποια στιγμή κατά τη διάρκεια του προγράμματος νιώσατε ευχάριστα και σε ποια στιγμή νιώσατε κάτι αρνητικό;"

Όλα ήταν ξεχωριστά και όμορφα/ Εμένα μου άρεσε όταν φέρνατε τα ομοιώματα των ηρώων σε ζωγραφιές, που έρχονταν "άδειοι" και έφευγαν "γεμάτοι" από εδώ με τις ζωγραφιές μας από τα αντικείμενα του μουσείου επάνω τους./ Εμένα μου άρεσε ο κύκλος που κάναμε και στον οποίο φέραμε ο καθένας από ένα προσωπικό αντικείμενο και μιλήσαμε γι' αυτό./ Εμένα μου άρεσαν οι "κύκλοι " μας και τα παιχνίδια συγκέντρωσης./Μου άρεσε, επίσης, όταν κάναμε τα μικρά θεατρικά, όπου κάθε ομάδα παρουσίαζε κάτι διαφορετικό και είχε ενδιαφέρον./Εμένα μου άρεσε - αν μπορούσα να ξεχωρίσω κάτι- εκείνη η μέρα που φέραμε το προσωπικό μας αντικείμενο, η άσκηση συγκέντρωσης σε ζευγάρια και η άσκηση εμπιστοσύνης ("οδήγησε τον τυφλό")./Μου άρεσε ο κύκλος.../Μου άρεσαν τα θεατρικά που κάναμε./Μου άρεσε που φτιάχναμε μόνοι μας μια ιστορία με βάση τα στοιχεία που μας δίνετε./Μου άρεσε εκείνη τη μέρα που κλείσαμε σ' εκείνο το κουτί κάποια αρνητική σκέψη ή εμπειρία μας, γιατί έπρεπε να νιώσουμε άνετα μεταξύ μας για να εκφράσουμε κάτι τέτοιο./Οι κύκλοι μας με τους οποίους μοιραζόμασταν τα συναισθήματά μας./Τα μικρά θεατρικά.../Μου άρεσε ο κύκλος στον οποίο δώναμε ο καθένας ένα δώρο-αντικείμενο στον άλλο./Μου άρεσε όταν παρατηρούσαμε τα αντικείμενα με προσοχή.

-"Μπορείτε να εκφράσετε ένα συναισθημά σας τώρα που ολοκληρώνεται η διαδικασία του προγράμματος;"

Θλίψη που τελειώνει./Ήταν πολύ ωραίο και δεν ξέρω αν θα ξανασυμβεί...είναι λίγο λυπητερό./Ήταν μια εμπειρία που έχει αφήσει κάτι σε όλους./Φτάνεις στο τέλος, στον αποχωρισμό κι εμένα δεν μου αρέσουν ποτέ οι αποχωρισμοί...μια γλυκόπικρη αίσθηση./Όλα τα καλά κάποια στιγμή τελειώνουν...όλοι θα στεναχωρηθούμε, αλλά δεν έχει σημασία που τελειώνει, γιατί έγινε./Χαρά και λύπη μαζί./Σίγουρα είναι πολύ λυπητερό...είχαμε συνηθίσει να πηγαίνουμε κάθε Παρασκευή στο Μουσείο και να κάνουμε ωραία πράγματα./Λύπη που δεν θα ξαναέρθουμε στο μουσείο/Από τη μία μεριά λύπη, αλλά πήραμε πολλά θετικά από αυτή τη διαδικασία./Συγκίνηση./Από τη μία είναι συγκινητικό που ολοκληρώθηκε και λυπάμαι που δεν

έχουν όλοι αυτή τη δυνατότητα να ζήσουν κάτι τέτοιο./Χαρά για όσα έμαθα./Λύπη που τελειώνει, χαρά επειδή φτάσαμε στο στόχο μας./Είναι στενάχωρο...πρέπει να σταθούμε σε αυτό που έχουμε πάρει. /Λύπη που τελειώνουν τα θεατρικά μας.../Θα ήθελα και του χρόνου να κάνουμε κάτι τέτοιο...

Στο σημείο αυτό δυο παιδιά παρενέβησαν ως εξής:

Μαθητής : "Κυρία, μπορείτε του χρόνου να μας πάρετε και να κάνουμε κάτι αντίστοιχο σε αυτό ή σε άλλο μουσείο;" Μαθήτρια : "Κυρία, γιατί δεν δείχνετε και σε άλλους καθηγητές αυτόν τον τρόπο δουλειάς, για να τον εφαρμόσουν κι εκείνοι;"

- "Πιστεύετε ότι θα είχε ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας να διδάσκεται στο μουσείο και μάλιστα με αυτόν τον τρόπο;"

Ήδη έχει γίνει πιο ελκυστική για μας η Ιστορία, στην τάξη αδρανούμε, κοιμόμαστε./Σίγουρα είναι πιο ελκυστικό και είναι πιο εύκολο να την αφομοιώσει έτσι κάποιος./Στην τάξη δεν αφομοιώνει και δεν ακούει την παράδοση ο μαθητής, στο μουσείο όμως μαθαίνεις χωρίς να το καταλαβαίνεις. /Όταν συνδυάσεις κάτι με μια εικόνα, μαθαίνεις πιο εύκολα./Εμένα η Ιστορία δεν μου αρέσει και τόσο πολύ, αλλά το μουσείο μας δίνει ερεθίσματα, καταλαβαίνουμε ότι έχουμε τις ίδιες ανάγκες με τους ανθρώπους του παρελθόντος./Για μένα μετράει ο καθηγητής...και ο τόπος, είναι καλό να αλλάζουμε χώρους, θα γινόταν πιο ενδιαφέρον το μάθημα./Με τον τρόπο που κάνουμε τώρα ο μάθημα μας αποτυπώνεται καλύτερα./Εδώ είναι καλύτερα./Σίγουρα έχει περισσότερο ενδιαφέρον./Όποιος τρόπος (διδασκαλίας) είναι έξω από το βιβλίο και την τάξη είναι πιο ενδιαφέρων./Είναι καλύτερα στο μουσείο./Όταν το μάθημα γίνεται στο μουσείο είναι πιο ευχάριστο και πιο κατανοητό και τα παιδιά θα έχουν καλύτερη επίδοση./Εδώ δεν χρειάζεται να μας επιβάλλει ο καθηγητής να προσέξουμε./Το μουσείο και η ιστορία συνδέονται σίγουρα, γιατί το μουσείο είναι ιστορία. (Πολλές απαντήσεις εδώ ταυτίζονταν γι' αυτό και δεν επαναλήφθηκαν)

- "Ελάτε να κάνουμε κύκλο. Πείτε ο καθένας από μία λέξη που σας εκφράζει σε σχέση με το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε"

Χαρά./Ανάμνηση./Χαρά./Ενθουσιασμός./Διασκέδαση./Αναπάντεχο./Αγάπη./Ευχάριστη εμπειρία./Χαρά....