

# Η Μουσειοπαιδαγωγική ως κλάδος της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**

Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών  
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

## ➤ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Η Μουσειοπαιδαγωγική, ως κλάδος της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής (Ξωχέλλης, 1997: 16), έχει ως αντικείμενο τη σύνδεση της εκπαίδευσης και της μάθησης με τις Τέχνες και τον Πολιτισμό. Μολονότι ως επιστημονικό πεδίο εντάσσεται στην άτυπη και τελευταία στη μη-τυπική εκπαίδευση, μεθοδολογικά συνδυάζει τη θεωρία και την πράξη που απαιτούνται για την προσέγγιση διαφόρων θεμάτων με τρόπο βιωματικό και ψυχαγωγικό και αφορά την ολοκληρωμένη και δημιουργική μεσολάβηση μεταξύ ενός παιδικού ή ενήλικου κοινού και του υλικού πολιτισμού που εκτίθεται στα Μουσεία (Desvallees & Mairesse, 2014: 51).

Η Μουσειοπαιδαγωγική έχει ως χώρο δράσης το Μουσείο και επηρεάζεται από τις αλλαγές και εξελίξεις που συντελούνται σε αυτό, με την ευρύτερη όμως έννοιά του (χώρος, φιλοσοφία, στόχοι, αποστολή κ.λπ.), καθώς και από τις εξελίξεις στον χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης (Νικονάνου, 2018). Έτσι, ακόμη και το τι ορίζεται ως «Μουσείο» και «Μουσειοπαιδαγωγική» έχει υποστεί μεταβολές στο πέρασμα των χρόνων, κυρίως ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντανακλώνται οι αντιλήψεις εκείνων που διατυπώνουν τους ορισμούς. Εύλογα λοιπόν αντιλαμβάνεται κάποιος ότι και η σχετική ορολογία έχει υποστεί μετασχηματισμό και αλλαγές, καθώς οι «λέξεις» ακολουθούν τις εκάστοτε επικρατούσες τάσεις, αλλά και με τη σειρά της διαμορφώνεται από τις τρέχουσες πολιτικές και πολιτιστικές τάσεις και επιρροές. Το γεγονός αυτό αξιολογείται ως θετικό, καθώς καταδεικνύει ότι η κάθε γενιά θέτει υπό επανεξέταση αυτό το οποίο επιθυμεί να ανα-προσδιορίσει (Κακούρου-Χρόνη, 2015; Talboys, 2010).

Σε αυτό το πνεύμα, ακόμη και η λέξη «Μουσείο» έχει υποστεί εννοιολογικές μεταβολές και έχει οπωσδήποτε μετεξελιχθεί. Έτσι, η έννοια «Μουσείο» δεν περιλαμβάνει πλέον μόνο τον χώρο συλλογής, έκθεσης και αποθήκευσης σπάνιων και ιστορικής, συνήθως, αξίας αντικειμένων (Οικονόμου, 2003). Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (International Council of Museums – ICOM) ορίζει το Μουσείο ως «ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοικτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, μελέτη, διατήρηση, γνωστοποίηση και έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και του περιβάλλοντός του, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002: 213-214). Η Ένωση Μουσείων στο Ηνωμένο Βασίλειο (Museums Association – UK) αναφέρει ότι τα Μουσεία επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνήσουν συλ-



λογές για έμπνευση, μάθηση και ψυχαγωγία. Είναι ιδρύματα που συλλέγουν, προστατεύουν και κάνουν προσβάσιμα αντικείμενα και δείγματα, τα οποία διαφυλάσσουν για την κοινωνία (Hohenstein & Moussouri, 2018). Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως οι δύο αυτοί ορισμοί περιλαμβάνουν και τις πινακοθήκες, καθώς και τις ιστορικές συλλογές, αλλά και τις βιβλιοθήκες. Ωστόσο, καθώς η έννοια της πολιτισμικής κληρονομιάς διευρύνθηκε σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, νέοι τύποι Μουσείου περιλαμβάνονται στον όρο, επιπλέον του παραδοσιακού τύπου. Στις μέρες μας λοιπόν, το Μουσείο περιλαμβάνει τόσο ανοιχτούς (υπαίθριοι αρχαιολογικοί χώροι, οικολογικά πάρκα, πολιτιστικά πάρκα κ.λπ.) όσο και κλειστούς χώρους. Ένα παράδειγμα νέου τύπου Μουσείου είναι τα Κέντρα Επιστημών (π.χ. το Κέντρο «Γαία», που λειτουργεί στο Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας), που μπορεί να μην φιλοξενούν τόσο αντικείμενα, αλλά προσφέρουν απτές εμπειρίες στους επισκέπτες.

Παρόμοιας αντίληψης χώροι είναι και τα Παιδικά Μουσεία, τα οποία συνήθως δεν φιλοξενούν κάποια συλλογή, αλλά προσφέρουν την ευκαιρία για δράση και αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα, αλλά και τους ανθρώπους (τόσο τους επισκέπτες όσο και το προσωπικό του Μουσείου). Άλλου τύπου Μουσεία είναι τα αφηγηματικά, όπως για παράδειγμα τα Μουσεία Ολοκαυτώματος. Συναντούμε πλέον Μουσεία Φυσικών Επιστημών, Μουσεία Ανακύκλωσης, Τεχνολογικά Μουσεία, Μουσεία Παιδικής Τέχνης, καθώς και πολλά άλλα ακόμη. Τέλος, στα Μουσεία πλέον συγκαταλέγονται και ιστορικές Οικίες (π.χ. Οικία Π.Σ. Δέλτα, Οικία P. & J. Leigh Fermor κ.ά.), άλλα κτίρια ενδιαφέροντος (π.χ. φάροι, σιδηροδρομικοί σταθμοί, θέατρα), ζωολογικοί και βοτανικοί κήποι, ακόμα και Κοιμητήρια (π.χ. το Κοιμητήριο Père Lachaise στο Παρίσι) (Γκαζή, 2004; Ζαχαροπούλου, 2002; Hohenstein & Moussouri, 2018; Νάκου & Γκαζή, 2015; Πλακίτση, 2016; Talboys, 2010).

Σε κάθε περίπτωση όμως, τα Μουσεία εστιάζουν πλέον στον εκπαιδευτικό τους ρόλο, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον τους ολοένα και περισσότερο στο κοινό τους από ό,τι στα εκθέματά τους, όπως δηλαδή γινόταν παλαιότερα (Hooper-Greenhill, 1994; Hooper-Greenhill, 1999a; Καλεσοπούλου, 2016; Νάκου, 2002; NEMO, 2015; Νικονάνου, 2018; Οικονόμου, 2003). Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής «τα Μουσεία θεωρούνται ο δεύτερος σε σημασία εκπαιδευτικός θεσμός μετά το σχολείο» και πως σε κάποιες χώρες του εξωτερικού υπάρχουν Μουσεία τα οποία «λειτουργούν ως εκπαιδευτικά ιδρύματα, συμπληρωματικά της επίσημης θεσμοθετημένης εκπαίδευσης» (Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2016: 18).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η αξία της Μουσειοπαιδαγωγικής ως έννοια και ως εφαρμογή στη σύγχρονη εκπαίδευση και η ανάγκη αξιοποίησής της από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλες τις βαθμίδες του (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1988: 42-46; Μαρκαντώνης, 1994).

## ➤ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Η Μουσειοπαιδαγωγική είναι ένας όρος που έχει εισαχθεί σχετικά πρόσφατα στην ελληνική πραγματικότητα και ταυτίστηκε με τις οργανωμένες προσπάθειες ορι-



σμένων Μουσείων και του προσωπικού τους, καθώς και εξειδικευμένων παιδαγωγών να φέρουν σε επαφή τη μαθητική κοινότητα με τις μουσειακές συλλογές (Νικονάνου, 2018).

Η Δ. Λιαντίνη (2001: 24) επισημαίνει ότι καθώς διαφαίνεται από τον ίδιο τον όρο, η Μουσειοπαιδαγωγική έχει στενή σχέση τόσο με τη Μουσειοδιδακτική όσο και με τη Μουσειολογία, ενώ ως σκοπό της προσδιορίζει «την οργάνωση της “διαμεσολάβησης” μεταξύ των εκθεμάτων του μουσείου και του φαινομενικού κόσμου από τον οποίο προέρχονται και τον οποίο εκπροσωπούν» με στόχο «τη μόρφωση του ατόμου μέσω των ιδιαίτερων βιωμάτων που δημιουργούνται στα μουσεία αναφορικά με την κατανόηση του κόσμου και τη διαμόρφωση της πραγματικότητας».

Η Ειρ. Νάκου (2001) προσδιορίζει ως σκοπό της Μουσειοπαιδαγωγικής Επιστήμης την εξοικείωση των επισκεπτών, κυρίως των παιδιών και των νέων, με την έννοια του Μουσείου και με το ίδιο το Μουσείο, ως εκθεσιακό χώρο. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα η Μουσειοπαιδαγωγική προσπαθεί, παράλληλα με την ανάπτυξη της σκέψης και των γνώσεων, να μυήσει τα παιδιά στην «ανάγνωση» των αντικειμένων και του υλικού Πολιτισμού. Εξάλλου, η Μουσειακή Εκπαίδευση θέτει ως ακρογωνιαίο λίθο της την εκπαιδευτική αξία των αντικειμένων και τη μάθηση σε ένα οργανωμένο περιβάλλον.

Ειδικότερα, οι Weschenfelder και Zacharias (1992: 131) αναγνωρίζουν στη Μουσειοπαιδαγωγική το εγχείρημα για διασύνδεση με το μαθητικό κοινό, κυρίως ως αποτέλεσμα της προσπάθειας αναμόρφωσης του Σχολείου και συνεργασίας του με εξωσχολικούς φορείς παροχής εκπαίδευσης. Αλλά και ο ίδιος ο φορέας του Μουσείου μετατοπίζει το ενδιαφέρον του στους μαθητές. Η Hooper-Greenhill (1994) επισημαίνει ότι η στροφή αυτή έρχεται ως αποτέλεσμα της ευθυγράμμισης με τις επιταγές του σύγχρονου Σχολείου, στο οποίο τα Αναλυτικά Προγράμματα δίνουν πλέον έμφαση στη βιωματική μάθηση, στην αλληλεπίδραση με πραγματικά αντικείμενα και στην εμπειρία που προσφέρει η επαφή με τις πηγές. Αυτή την έμφαση στο διαδραστικό μοντέλο μουσειακής εμπειρίας και την ανάδειξη της σημασίας της τη βρίσκει κάποιος διάχυτη στη συστηματική μελέτη και το εξαιρετικό έργο των Falk και Dierking (βλ. ενδεικτικά 1992, 2000, 2013). Μερικά χρόνια αργότερα, η Hooper-Greenhill (1999a) προσδιορίζει ως κοινό της Μουσειοπαιδαγωγικής όχι μόνο τα παιδιά, αλλά όλο το κοινό του Μουσείου το οποίο περιλαμβάνει το σύνολο των επισκεπτών (και μη επισκεπτών, π.χ. «εικονικούς» ή εξ αποστάσεως επισκέπτες), ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, δεδομένο το οποίο έρχεται σε συμφωνία και με τις θέσεις του David Vuillaume (2015), προέδρου του Δικτύου Ευρωπαϊκών Οργανισμών Μουσείων (Network of European Museum Organisations – NEMO) από το 2014.

Αξίζει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι ο όρος Μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικά ευρύς. Ωστόσο, θα συναντήσει κανείς στην ελληνική βιβλιογραφία και πρακτική και τους όρους «μουσειακή αγωγή», «μουσειακή εκπαίδευση», «μουσειακή μάθηση», κυρίως ως αποτέλεσμα μετάφρασης από την αγγλοσαξονική και γερμανική βιβλιογραφία των σχετικών όρων, αποδίδοντας όμως ένα κοινό νόημα που είναι: «παιδαγωγικές καταστάσεις σε μουσεία» (Νικονάνου, 2015b: 13). Και ενώ στην Ελλάδα η χρήση του όρου «μουσειακή αγωγή» φθίνει με τα χρόνια,



δίνοντας θέση στον όρο «μουσειακή εκπαίδευση», που θεωρείται πιο κατάλληλος για να αποδώσει τα όσα συντελούνται στο Μουσείο, ο όρος «μουσειακή μάθηση» αναδεικνύεται ως κυρίαρχος διεθνώς, καθώς δεν αφορά μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη και ενίσχυση της προσωπικότητας, στη δημιουργία αξιών, στην ψυχαγωγία, στην έμπνευση, στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Hooper-Greenhill, 2007). Η Ν. Νικονάνου (2015b: 14) φαίνεται να υιοθετεί τον νέο αυτό όρο καθώς όπως επισημαίνει «δεν αφορά μόνο τη μάθηση για το μουσείο και για τα περιεχόμενά του αλλά πρωτίστως, στο μουσείο, προσδιορίζει δηλαδή τον τόπο όπου πραγματοποιείται η μάθηση και ό,τι περιλαμβάνει ο χώρος του μουσείου...». Ας σημειωθεί όμως ότι εργασίες άλλων ερευνητών αναφέρουν ότι η μουσειακή εκπαίδευση – μάθηση μπορεί να λάβει χώρα και έξω από το Μουσείο, οπουδήποτε στην κοινότητα (Hohenstein & Moussouri, 2018; Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2016), διευρύνοντας έτσι την έννοια του χώρου στον οποίο συντελείται η μάθηση.

Η υλικότητα, η αυθεντικότητα και η αισθητική είναι αξίες των μουσειακών αντικειμένων που επιτρέπουν εποπτικότητα, προσφέρουν πλούσια ερεθίσματα, προσωπικές εμπειρίες, αλλά και έμπνευση για ένα ταξίδι στον χώρο και στον χρόνο (Νικονάνου, 2010: 48; 2018). Επομένως, ένας ακόμα στόχος της Μουσειοπαιδαγωγικής είναι η πρόκληση της φαντασίας και της περιέργειας, που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες και αφηγήσεις. Ταυτόχρονα, μια από τις βασικές προθέσεις της Μουσειοπαιδαγωγικής είναι να εντάξει στη σχολική ζωή τον Πολιτισμό και να συνδέσει τις μουσειακές γνώσεις με τις καθημερινές εμπειρίες (Τράντα, 2013).

## ➤ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΕ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΑΜΕΡΙΚΗ

Η Μουσειοπαιδαγωγική Επιστήμη έχει κάνει μεγάλα άλματα προόδου από τα μέσα του 19ου αιώνα ως σήμερα, όπως φαίνεται από την ιστορική αναδρομή. Τα πρώτα βήματα της Μουσειακής Εκπαίδευσης εντοπίζονται στα τέλη του 19ου αιώνα στη δυτική Ευρώπη, στο Victoria and Albert Museum του Λονδίνου και λίγο αργότερα το 1885 στο Μπρούκλιν των Η.Π.Α., όπου ιδρύεται το πρώτο Παιδικό Μουσείο, στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αγγίξουν τα εκθέματα, να πειραματιστούν και να μάθουν με βιωματικό τρόπο. Αυτή η στροφή των Μουσείων οφείλεται ασφαλώς στις νέες τάσεις της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, αλλά και στον διαχωρισμό της παιδικής ηλικίας από την ενήλικη ζωή (Νικονάνου, 2018: 48).

Κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου, εμφανίζεται στην Αμερική η «Ώρα του Μουσείου», κατά την οποία τα παιδιά εξοικειώνονται με τα εκθέματα και το Μουσείο αναλαμβάνει να παίξει τον ρόλο του Σχολείου, φέρνοντας τα παιδιά σε κοινωνική επαφή. Ταυτόχρονα, δρομολογούνται επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και τους παρέχεται εποπτικό υλικό για την προετοιμασία της τάξης πριν από την επίσκεψη στο Μουσείο. Το 1946, με πρωτοβουλία του Αμερικανού Chauncey J. Hamlin, ιδρύεται το International Council of Museums (ICOM) στο Παρίσι, όπου σήμερα αποτελεί και την



έδρα του και το οποίο εκπροσωπεί πλέον τα Μουσεία και τους εργαζόμενους σε αυτά. Καθοριστικό ρόλο στην καθιέρωση της εκπαιδευτικής υπόστασης του Μουσείου και επομένως στην ανάπτυξη της Μουσειοπαιδαγωγικής, διαδραματίζει η ίδρυση μιας εκ των Επιτροπών του ICOM, με αντικείμενο την «Εκπαιδευτική και Πολιτιστική Δράση στα Μουσεία» (Committee for Education and Cultural Action - C.E.C.A.), η οποία συσπειρώνει ενδιαφερόμενους σε παγκόσμιο επίπεδο και παρέχει μια ισχυρή ώθηση για την ανάπτυξη της Μουσειοπαιδαγωγικής Επιστήμης (Χατζηνικολάου, 2002).

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος όμως αναστέλλει τη δράση των Μουσείων, χωρίς να λείπουν οι εξαιρέσεις. Ιδρύεται Παιδικό Μουσείο στη Βοστώνη, πρότυπο για την δημιουργία των επόμενων, το οποίο παρακινεί τους μικρούς επισκέπτες να ανακαλύψουν και να «ζωντανέψουν» τα εκθέματα. Οι πρακτικές αυτών των πρωτοποριακών Μουσείων θεμελιώνονται στην αρχή ότι οι επισκέπτες μαθαίνουν μέσα από τα εκθέματα που προωθούν την ανακάλυψη και την ενεργό συμμετοχή. Το 1951 το ICOM και η UNESCO ξεκινούν τη «Σταυροφορία των Μουσείων», εδραιώνοντας όλο και περισσότερο τον παιδαγωγικό ρόλο των Μουσείων και διοργανώνοντας ειδικά συνέδρια και σεμινάρια.

Σε κάθε περίπτωση, οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι με τις ιδιαίτερες συνθήκες που δημιούργησαν στην εκπαίδευση και στο μουσειακό γίνεσθαι, διαφοροποίησαν σημαντικά την ανάπτυξη της Μουσειοπαιδαγωγικής στην κάθε χώρα (Νικονάνου, 2018). Αν θα επιχειρούσαμε να συνοψίσουμε τις εξελίξεις στον χώρο μέχρι και λίγο μετά τη λήξη του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, θα διαπιστώσουμε ότι γίνεται μια προσπάθεια να διευρυνθεί ο εκπαιδευτικός ρόλος του Μουσείου στη Μ. Βρετανία κυρίως και λιγότερο στη Γερμανία, αξιοποιώντας τη γνώση και την εμπειρία από πρακτικές στις Ηνωμένες Πολιτείες. Έτσι, επιχειρείται η εφαρμογή νέων παιδαγωγικών μεθόδων στον χώρο του Μουσείου, που δεν έχουν να κάνουν με τις συνηθισμένες ξεναγήσεις, αλλά περισσότερο με μια ποικιλία δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχει και ο ίδιος ο επισκέπτης (hands-on activities). Παράλληλα, ενισχύονται και οι συνεργασίες με τα Σχολεία (π.χ. δημιουργία ενημερωτικών εντύπων των Μουσείων για τους εκπαιδευτικούς, δημιουργία δανειστικών συλλογών για Σχολεία, κ.λπ.), ενώ γίνεται και μια σαφής προσπάθεια σύνδεσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του Μουσείου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Σχολείων (Κόκκοτας & Πλακίτση, 2016; Νικονάνου, 2018). Εντούτοις, η περίοδος μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και έως τη δεκαετία του '60, χαρακτηρίζεται ως «περίοδος με περιορισμένη δράση» (Χορταρέα, 2002: 184-185).

Μολοντί καθίσταται αντιληπτός ο σαφής εκπαιδευτικός προσανατολισμός των Μουσείων στα μεταπολεμικά χρόνια, τα νέα κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά δεδομένα δημιουργούν μια κατάσταση κρίσης στον χώρο, τη φιλοσοφία και τις προσπάθειες των Μουσείων. Οι δεκαετίες που ακολούθησαν χαρακτηρίστηκαν από έντονη κριτική και αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα και στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτά. Η Μουσειοπαιδαγωγική πρακτική δε φαίνεται να επηρεάζεται από τις εξελίξεις αυτές παρά μόνο μετά το 1970, όπου και γνωρίζει ανάπτυξη (Νικονάνου, 2018: 56-57). Τις επόμενες δεκαετίες μέχρι και σήμερα παρατηρείται έντονη δραστηριότητα με ίδρυση νέων θέσεων, προσεγγίσεων και πρακτικών στον



χώρο του Μουσείου. Παιδικά Μουσεία, Κινητά Μουσεία, Μουσεία της γειτονιάς, Κέντρα Επιστημών, δημιουργία ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού, εκπαιδευτικά έντυπα, εργαστήρια, προγράμματα προσέγγισης, είναι μόνο μερικά παραδείγματα από τις εξελίξεις κατά τα νεώτερα χρόνια στον χώρο του Μουσείου και της Μουσειοπαιδαγωγικής πρακτικής. Το πλέον χαρακτηριστικό όμως είναι η τάση για μάθηση μέσα από τα αντικείμενα και με βιωματικό τρόπο, έτσι ώστε να συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις (ακόμη και η αφή, που απουσίαζε στο παρελθόν) και να δημιουργείται έτσι μια προσωπική αλληλεπίδραση του ατόμου, φυσική και πνευματική-αισθητική, με τα εκθέματα, τα υλικά αλλά και τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται εντός και εκτός του Μουσείου, από ή/και για το Μουσείο (Csikszentmihályi & Robinson, 1990). Είναι η εποχή πλέον της «ενεργητικής μάθησης», όπου κυριαρχεί η έννοια της «εμπειρίας». Το Μουσείο αναδεικνύεται έτσι σε χώρο παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό και εξόχως ψυχαγωγικό, ανοιχτό σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως προέλευσης και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (Βέμη & Νάκου, 2010; Hein, 2016; Hohenstein & Moussouri, 2018; Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2016; Νάκου, 2001; Νικονάνου, 2015α; Νικονάνου, 2018).

## ➤ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Παρά το γεγονός ότι στην Ευρώπη και στην Αμερική, ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα, συνειδητοποιήθηκε η δυνατότητα του Μουσείου να λειτουργεί ως εκπαιδευτικός φορέας και χώρος μάθησης, οι νέες αυτές ιδέες άργησαν να επηρεάσουν την ελληνική πραγματικότητα. Άλλωστε τα ιστορικά γεγονότα που έλαβαν χώρα από τις αρχές του 20ού αιώνα έως και τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες κατέστησαν κάθε προσπάθεια για ίδρυση Μουσείων –και πολύ περισσότερο για εκπαίδευση στο Μουσείο– αίτημα πολυτέλειας.

Στην Ελλάδα η Μουσειοπαιδαγωγική Επιστήμη έχει γίνει γνωστή εδώ και τέσσερις σχεδόν δεκαετίες και έκτοτε το ενδιαφέρον γύρω από τη Μουσειακή Αγωγή και την εκπαιδευτική αξιοποίηση του Πολιτισμού και της υλικής κληρονομιάς αυξάνεται συνεχώς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Στον τόπο μας οι πρώτες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για την αξιοποίηση του Μουσείου εντοπίζονται στα τέλη της δεκαετίας του '70 και τις αρχές της δεκαετίας του '80. Την αρχή έκανε το Μουσείο Μπενάκη το 1978, το οποίο, με αφορμή το Διεθνές Έτος του Παιδιού (1979), σχεδίασε ειδικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Μερικά χρόνια αργότερα (1985) ιδρύθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού στην Πλάκα το Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (το 2003 μετονομάστηκε σε Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας και εντάχθηκε στη Διεύθυνση Αρχαιολογικών Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων). Το 1987 εγκαινιάστηκε το Κέντρο Μελετών Ακροπόλεως (ΚΕΜΑ) με στόχο τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για μαθητές, τη δημιουργία μουσειοσκευών, που θα διακινούνταν στην Ελλάδα και το εξωτερικό, καθώς και την αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτι-



κών. Με σύνθημα «Όταν το Σχολείο δεν πάει στο Μουσείο, τότε το Μουσείο πηγαίνει στο Σχολείο», το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης φτιάχνει την πρώτη «Μουσειοσκευή» το 1987, εξυπηρετώντας έτσι Σχολεία και μαθητές που δεν μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στα Μουσεία. Την ίδια χρονιά ιδρύθηκε το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, το οποίο ακόμα και σήμερα σημειώνει αξιόλογη παιδαγωγική δράση.

Το 1988 αποτελεί έτος ορόσημο, λόγω της Διεθνούς Συνάντησης C.E.C.A. με θέμα «Ίδρυση, Οργάνωση, Λειτουργία Εκπαιδευτικών Τμημάτων». Από το 1990 μετατρέπεται σε ετήσιο θεσμό με το μήνυμα «Ανοικτό Μουσείο-Ανοικτό Σχολείο». Το πρώτο σεμινάριο με θέμα «Μουσείο-Σχολείο» διοργανώνεται το 1990 στο Ναύπλιο από το ICOM και την UNESCO με τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Πολιτισμού, με στόχο τη σύνδεση Μουσείων και Σχολείων και ακολουθούν ανάλογα σεμινάρια στην Πάτρα (1993), στα Γιάννενα (1994), στην Καλαμάτα (1997) και στην Καβάλα (2002).

Μια ακόμα αξιομνημόνευτη προσπάθεια υπήρξε το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός», το οποίο εφαρμόστηκε πειραματικά σε Δημοτικά Σχολεία (1995-2001), με στόχο να αναδείξει την πολιτιστική παράμετρο της Εκπαίδευσης με πολλές μορφές και να δημιουργήσει ένα δίκτυο Σχολείων που θα είχε τη δυνατότητα να έρθει σε συστηματική επαφή με χώρους πολιτιστικής αναφοράς (Μουσεία, Βιβλιοθήκες, Θέατρα κ.ά.) (Ζαφειράκου, Ροτίν, Ξανθοπούλου, Πεδιαδιπάκη & Buffet, 2000: 29-34). Την ίδια χρονιά ξεκίνησε και το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Το Σχολείο υιοθετεί ένα Μνημείο», αποσκοπώντας να δημιουργήσει μια σχέση διάρκειας μεταξύ μαθητών και Μνημείων και να ενσωματώσει στη σχολική ζωή την ιστορία των Μνημείων και γενικότερα τον Πολιτισμό (Χατζηνικολάου, 2002). Αναμφισβήτητα, η δεκαετία του '90 είναι για τη Μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα μια πολύ εποικοδομητική περίοδος, καθώς διαπνέεται από έναν δημιουργικό ενθουσιασμό. Το γεγονός αυτό την κατέστησε γνωστή στο ευρύτερο κοινό και είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πλήθους εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονταν σε σχολικές ομάδες, ως πυρήνα της πολιτικής πολλών Μουσείων.

Επιπρόσθετα, στα χρόνια που ακολούθησαν ελήφθησαν αξιόλογες πρωτοβουλίες που συνέβαλαν στην ενίσχυση της Μουσειοπαιδαγωγικής, όπως ο θεσμός των Ευρωπαϊκών Ημερών Πολιτιστικής Κληρονομιάς, ο ετήσιος εορτασμός της Διεθνούς Ημέρας των Μουσείων, καθώς και ανάλογες δράσεις του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, του Οργανισμού Παιδικών και Εφηβικών Βιβλιοθηκών κ.ά.

Σήμερα, η Μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα έχει εξελιχθεί σημαντικά και επιτελεί ένα αξιόλογο έργο. Τα Μουσεία έχουν αναπτύξει πλέον πολλές και διαφορετικές μορφές επικοινωνίας και διαλόγου με το κοινό τους, ενώ τα εκπαιδευτικά προγράμματά τους θεωρούνται αυτονόητη και όχι πλεοναστική λειτουργία (Χατζηνικολάου, 2010). Στα πλαίσια αυτής της άνησης, έχουν αναπτυχθεί διεπιστημονικές συνεργασίες οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα καινοτομίες που περιλαμβάνουν μουσειακές προσεγγίσεις διαφορετικών κοινοτήτων και δράσεις ένταξης κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων (π.χ. Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Προγράμματα εκπαίδευσης για άτομα με κινητικές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, ακοής, κ.ά., Προγράμματα για μετανάστες και πρόσφυγες κ.λπ.). Επίσης, αναπτύσσεται αξιόλο-



γο πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό και έντυπα, όπως εκπαιδευτικά παιχνίδια, εκπαιδευτικοί φάκελοι, εκπαιδευτικά σακίδια, μουσειοσκευές κ.ά.

Η Μουσειοπαιδαγωγική της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας ανοίγεται και στο κοινό των ενηλίκων, ενισχύεται με δρώμενα για όλη την οικογένεια και προτείνει ποικίλες δράσεις για τον ελεύθερο χρόνο (π.χ. καλοκαιρινά προγράμματα κ.λπ.). Επιχειρεί επίσης να συνδεθεί με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και, τέλος, πραγματοποιεί εντυπωσιακή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (διαδραστικά εκθέματα και προγράμματα, περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας, εφαρμογές κινητού, ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά.) (Γιαννούτσου, 2015; Κακούρου-Χρόνη, 2015; Μπούνια, 2015; Νικονάνου, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2018; Φιλίππουπολίτη, 2015; Χατζηνικολάου, 2010). Μια σχετικά πρόσφατη καινοτομική πρόταση της Μουσειοπαιδαγωγικής αποτελούν και οι εξίσου μορφωτικές «Πολιτιστικές διαδρομές» (Κύρδη, 2016).

Με δεδομένα τα παραπάνω δεν θα ήταν υπερβολή να έλεγε κάποιος ότι η Μουσειοπαιδαγωγική στην πατρίδα μας έκανε ένα σημαντικό άλμα προόδου, αν αναλογιστεί κανείς και τις δεκαετίες της στασιμότητας, ικανό όχι μόνο να την τοποθετήσει επάξια δίπλα σε μουσειοπαιδαγωγικές εμπειρίες που προσφέρονται σε Μουσεία του εξωτερικού, τα οποία έχουν διαγράψει μακρά πορεία και έχουν παράδοση στην καινοτομία, αλλά και να χαράξει νέους δρόμους στη συνέργεια Μουσείου-Σχολείου.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να διαλάθει της προσοχής μας και ο διάχυτος προβληματισμός αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικές δράσεις των Μουσείων ανταποκρίνονται όντως στα νέα κοινωνικά δεδομένα και λαμβάνουν υπόψη τις νέες ανάγκες, αν καλύπτονται οι διάφορες κατηγορίες κοινού και αν υπάρχει θεσμικός και ακαδημαϊκός υπεύθυνος για τον έλεγχο της ποιότητας και της καταλληλότητας των παρεχόμενων Προγραμμάτων. Η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τα Μουσεία καθιστά οπωσδήποτε απροσδιόριστο το αν τελικά τα Προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά και αν έχουν όντως επίδραση στο κοινό που τα παρακολουθεί. Ακόμα κι αν υποθέσουμε ότι υπάρχει επίδραση, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε το είδος αυτής. Διατυπώνεται λοιπόν ένα εύλογο αίτημα για μια συστηματική και επιστημονική αξιολόγηση των Μουσειοπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, που θα αρχίζει από την έρευνα κοινού για την κατανόηση και την ανίχνευση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε ομάδας επισκεπτών και θα συμπεριλαμβάνει αξιολογήσεις για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των μουσειοπαιδαγωγικών εφαρμογών (Νικονάνου, 2018: 72; Χατζηνικολάου, 2010: 123; Φιλίππουπολίτη, 2015: 113-127).

## ➤ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Η προγραμματισμένη μάθηση στο Μουσείο σχετίζεται ασφαλώς με τη διδακτική διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων που προκύπτουν από τα είδη των συλλογών, όπως π.χ. η Αισθητική Αγωγή, η Διδακτική της Ιστορίας ή των Φυσικών Επιστημών. Τα μουσειακά αντικείμενα που χαρακτηρίζονται από ποικιλία, υλικότητα και αυθεντικότητα απαιτούν ιδιαίτερη διδακτική προσέγγιση και ποιότητα μάθησης.





Όπως ήταν επόμενο, οι μεταβολές στον χώρο των παιδαγωγικών αντιλήψεων δεν άφησαν ανεπηρέαστη και την αντίληψη για τη μάθηση που πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια του Μουσείου, ούτε τον σχεδιασμό των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η σχέση της Μουσειακής Αγωγής και ειδικότερα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων με τις θεωρίες μάθησης, αλλά και ο τρόπος που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την τέχνη και/ή μαθαίνουν σε ένα πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης (Csikszentmihályi & Hermanson, 1995; Mai & Gibson, 2009), αναγνωρίζοντας τελικά το Μουσείο ως ένα αυτόνομο περιβάλλον μάθησης.

Η έννοια της μάθησης ως απόκτηση γνώσεων υπάρχει στη βάση της διδακτικής προσέγγισης σε κάθε Μουσείο, με διαφορετικό όμως τρόπο από εκείνον κατά τον οποίο ο δάσκαλος μεταδίδει γνώσεις και ο μαθητής τις απορροφά παθητικά (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002). Στο παρελθόν, η προσέγγιση του μουσειοπαιδαγωγού, λόγω της απουσίας ενός θεωρητικού υπόβαθρου, ήταν κυρίως εμπειρική. Πλέον, ο σχεδιασμός μιας συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα Μουσεία απαιτεί και στηρίζεται σε σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής, συνδέοντας την καθημερινή πρακτική με τη θεωρία (Φιλιππουπολίτη, 2015). Το Μουσείο, αντίθετα από το Σχολείο, προσφέρει αυτοτελείς γνώσεις, ευνοεί τη διαθεματικότητα, την ομαδοκεντρική μάθηση και την επικοινωνία, που πραγματοποιούνται σε ένα διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Νάκου, 2001: 199-203).

Ήδη από πολύ νωρίς ο φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey (1859-1952) με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης (1934/1980) επηρέασε και την εξέλιξη της Μουσειοπαιδαγωγικής. Ο Dewey εισήγαγε την έννοια της εμπειρίας, της προσωπικής επαφής, της δοκιμής, της ανάπτυξης δημιουργικών ικανοτήτων, τα οποία αποτελούν αφετηρία της μάθησης, ώστε να συμπεριλαμβάνεται σε αυτήν τη διαδικασία η τέρψη και η διασκέδαση (Hein, 2012). Ακόμη και η ψυχοπαιδαγωγική θεωρία της Maria Montessori (1870-1952) επηρέασε και εισήγαγε εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης των εκθεμάτων. Σύμφωνα με αυτήν, το Μουσείο οφείλει να παρέχει τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, να προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα και να παρακινεί τα παιδιά να εξερευνήσουν και να μάθουν παίζοντας.

Οι θεωρίες μάθησης, ανάλογα με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη μάθηση, διακρίνονται σε παθητικές και ενεργητικές. Κατά την παθητική προσέγγιση, το άτομο συσσωρεύει πληροφορίες, τις ταξινομεί και αυξάνει βαθμιαία τις γνώσεις του (Hein, 2012). Πρόκειται για μια προσθετική, ποσοτική διαδικασία μάθησης, κατά την οποία το υποκείμενο είναι ένα «κενό δοχείο», ένας «άγραφος χάρτης». Αντίθετα, η ενεργητική προσέγγιση τονίζει την ενεργό συμμετοχή του υποκειμένου, το πολιτιστικό υπόβαθρο και περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, τα νέα αισθητηριακά δεδομένα δεν συσσωρεύονται απλώς, αλλά δέχονται κριτική επεξεργασία και η γνώση αναδιοργανώνεται.

Ο Hein (1998) διακρίνει τέσσερις τύπους Μουσείων και Εκθέσεων, με βάση τέσσερις θεωρίες μάθησης: τον διδακτισμό, τον συμπεριφορισμό, την ανακάλυψη και τον κονστρουκτιβισμό (ή εποικοδομισμό). Ο διδακτισμός και ο συμπεριφορισμός εκλαμβάνουν τους μαθητευόμενους ως παθητικές οντότητες, που συσσωρεύουν και αφομοιώνουν τα δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, ο διδακτισμός είναι ένα παραδοσιακό μοντέλο,



που εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο και σε μια «αυθεντία» ως φορέα μετάδοσης της γνώσης, και όχι στις δυνατότητες του μαθητευόμενου και στην προσαρμογή της νέας γνώσης στις ανάγκες του. Έτσι, στα πλαίσια ενός παραδοσιακού Μουσείου ο επιμελητής μιας έκθεσης οργανώνει τις πληροφορίες με σειριακό χαρακτήρα, με υπότιτλους και πινακίδες, απευθυνόμενος σε ένα ευρύ αδιαφοροποίητο κοινό (Taylor et al. 2008). Αποτελεί ουσιαστικά ένας είδος διάλεξης, μια ξενάγηση τουριστών «διδασκτικής» προσέγγισης, στην οποία απουσιάζει η έννοια της διαδραστικότητας.

Παρομοίως, σύμφωνα με το συμπεριφοριστικό μοντέλο ο μαθητευόμενος αποκτά τη γνώση μέσω μιας σχέσης ερεθίσματος-αντίδρασης με τον εκπαιδευτή και των συνακόλουθων επιβραβεύσεων των σωστών απαντήσεών του. Σε ένα τέτοιου τύπου Μουσείο αναμένεται μια προκαθορισμένη συμπεριφορά από τους επισκέπτες, ενώ τα Εκπαιδευτικά Προγράμμάτα του περιέχουν σύντομες δοκιμασίες, στις οποίες η σωστή απάντηση επιβραβεύεται από τον εκπαιδευτή (Taylor et al., 2008).

Σταδιακά, όμως, οι συμπεριφοριστικές ψυχολογικές θεωρίες, η μηχανική διδασκαλία και η συνεπαγόμενη αυταρχική μετάδοση των γνώσεων, που στόχο είχαν την επίτευξη της μάθησης, υποχώρησαν και έδωσαν τη θέση τους στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης της Γνωστικής Ψυχολογίας. Έγινε, πλέον, κατανοητό ότι η γνώση ενός αντικειμένου εδραιώνεται όταν αυτό εντάσσεται στα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα. Η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον (Τράντα, 2013: 52-59; Hein, 1998; Black, 2009). Πέρα από αυτό, οι θεωρίες της Γνωστικής Ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι κάθε άτομο μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό. Ως εκ τούτου, παρατηρείται μια στροφή στον χώρο των Μουσείων από τις ξεναγήσεις και την αφήγηση έτοιμων γνώσεων, σε συμμετοχικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και στη συμμετοχή των μαθητών στη δόμηση της μουσειακής εμπειρίας (Τζιαφέρη, 2005: 44-45).

Η μετάβαση από την προσφορά στην πρόσκτηση των γνώσεων και η παραδοχή ότι η γνώση δεν είναι αντικειμενική και έξω από το άτομο οδήγησαν από τις παθητικές στις ενεργητικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι η θεωρία της ανακάλυψης και ο κονστрукτιβισμός (ή εποικοδομισμός). Το ενεργό υποκείμενο αναδιαμορφώνει την ήδη κατακτηθείσα γνώση του με νέες πληροφορίες, με έμφαση στην εμπειρία και το βίωμά του ως γενική διδακτική αρχή. Σύμφωνα με τον Bruner, το υποκείμενο αφήνεται να εξερευνήσει και να επιλύσει τα προβλήματά του μόνο του (Black, 2009). Έτσι, η βιωματική μάθηση αποτελεί συχνά τον κεντρικό άξονα τέτοιων μουσειακών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Κανένα Μουσείο δεν θεωρείται ακατάλληλο για τα παιδιά, αρκεί η διδακτική μέθοδος να προσαρμοστεί στο αναπτυξιακό επίπεδο και τις δυνατότητές τους (Νάκου, 2002), ώστε να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν μέσω των αισθήσεων και να αφομοιώσουν τα μουσειακά αντικείμενα (Νικονάνου 2010).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ανακάλυψης, η μάθηση παίρνει τη μορφή ενός πειραματισμού, κατά τον οποίο το άτομο επιλέγει, δοκιμάζει διαρκώς και μετασχηματίζει τις νέες πληροφορίες κατά τρόπο επαγωγικό (Black, 2009). Σε ένα Μουσείο τέτοιου τύπου ο επισκέπτης μπορεί να ακολουθήσει διάφορα θεματικά μονοπάτια εξερευνώντας την έκθεση και τον χώρο, χωρίς να είναι αναγκασμένος να ακολουθήσει γραμμική πορεία. Οι παρόντες μουσειοπαιδαγωγοί ωθούν εμμέσως το υποκείμενο, χωρίς



να υποδεικνύουν μια συγκεκριμένη πορεία, ενώ η ίδια η έκθεση έχει τη μορφή ενός διαδραστικού εργαστηρίου, όπως είναι ένα παιχνίδι εξερεύνησης ή ένα παιχνίδι χαμένου θησαυρού (Φιλιππουπολίτη, 2015).

Ουσιαστική εφαρμογή στη Μουσειοπαιδαγωγική εμφανίζει οπωσδήποτε ο κονστρουκτιβισμός (ή εποικοδομισμός) της γνώσης του Ρώσου αναπτυξιακού ψυχολόγου Lev Vygotsky (1896-1934), μια θεωρία ιδεαλιστική. Σε ένα περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει τον κονστρουκτιβισμό, η ποιοτική εμπειρία, η πρότερη γνώση και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο είναι σημαντικά στη δόμηση της νέας γνώσης. Το υποκείμενο κατασκευάζει τη νέα γνώση με ενεργό τρόπο, και σε αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτής έχει περιφερειακό/διευκολυντικό ρόλο, υποβοηθώντας την ανακάλυψη. Η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα, που εμπιρεύει τη γλώσσα, γι' αυτό αναδεικνύεται εντός ενός πλαισίου αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Falk & Dierking, 1992; Hein, 1998).

Ο κονστρουκτιβισμός βρίσκει μεγαλύτερη απήχηση στα μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα από κάθε άλλη μαθησιακή θεωρία. Το Μουσείο αποτελεί έναν πρόσφορο χώρο για μάθηση, που συμπεριλαμβάνει ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Σε ένα Μουσείο οργανωμένο σύμφωνα με το μοντέλο του κονστρουκτιβισμού δεν είναι απαραίτητη η γραμμική παρουσίαση, αλλά παρουσιάζεται μια ποικιλία απόψεων, προσεγγίσεων και ερμηνειών, ενώ υπάρχει η δυνατότητα ο μουσειοπαιδαγωγός να συνδυάσει διαφορετικούς τρόπους μάθησης, να κινητοποιήσει όλες τις αισθήσεις και να προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τα εκθέματα (Hooper-Greenhill, 1999b: 47-49). Σε αυτή την περίπτωση, η διαδραστικότητα των εκθέσεων/μουσειακών εκθεμάτων και των επισκεπτών καθίσταται «διαλογική» (dialogically interactive), καθώς επιδιώκεται η επικοινωνία με τον επισκέπτη (Witcomb, 2012: 497).

Μέσα από μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης σε φυσικό, νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και μέσω της χρήσης των αντικειμένων, μπορούν τα παιδιά να αντλήσουν πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο (Simon, 2010; Staure, 2012: 10-11). Σε αυτή την περίπτωση τα παραγόμενα μηνύματα βασίζονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και συνδέονται με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Γκαζή, 2004: 3-12; Οικονόμου 2003: 86-91). Ο μαθητής μεταβάλλεται σε καθοριστικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ο Μουσειοπαιδαγωγός περιορίζεται στο να δίνει ώθηση στη συνεργασία των μαθητών και να διευκολύνει τη σύνδεση των γνώσεων με την «εμπειρία» που δίνει το διαδραστικό έκθεμα στον χρήστη-επισκέπτη (Τζιαφέρη, 2005: 44-45; Witcomb, 2012: 495).

Στα Μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα μπορεί να συνδυαστεί με την κονστρουκτιβιστική θεωρία και η θεωρία του Howard Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner, 1993). Ενώ το Σχολείο δίνει βαρύτητα στη γλωσσική και λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, το Μουσείο καταφέρνει να ενσωματώσει πολλούς τρόπους μάθησης και γνώσης, δομώντας δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε όλα τα είδη νοημοσύνης, ώστε να ανταποκριθεί σε όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις επισκεπτών και να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή. Δεδομένου μάλιστα ότι στο Μουσείο η μάθηση είναι οικειοθελής, στόχος του είναι να προκαλέσει



ουσιαστική έκπληξη και απορία στους μαθητές, παρέχοντας κατ' αυτόν τον τρόπο αποτελεσματικά κίνητρα για μάθηση (Οικονόμου, 2003).

Είναι σημαντικό ακόμη να αναφερθεί το πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας στο σύγχρονο Μουσείο. Σταδιακά το ενδιαφέρον των ερευνητών προσανατολίστηκε στη μελέτη του κοινού ως μουσειακού επισκέπτη και ενεργού συνομιλητή του Μουσείου, ο οποίος διαθέτει τις δικές του μαθησιακές δεξιότητες και ενδιαφέροντα, αλλά και το δικό του ιδιαίτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο (Φιλιππουπολίτη, 2015). Στο σύγχρονο Μουσείο η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως τελετουργική ή πολιτισμική. Το μουσειακό πλαίσιο διαμορφώνει τους όρους, τους κώδικες και τα μέσα της επικοινωνίας, καθώς αποκτά τον χαρακτήρα ενός διαδραστικού περιβάλλοντος, όπου μπορεί να αναπτυχθεί διάλογος μεταξύ του επισκέπτη και των μουσειακών εκθεμάτων. Το κοινωνικά ενεργό υποκείμενο ενθαρρύνεται να ερμηνεύσει και να αναγνώσει την έκθεση με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά του και τις κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες του. Ο επισκέπτης «κατασκευάζει το δικό του νόημα» με ενεργό τρόπο, ενώ αυτό το μοντέλο επικοινωνίας επιδιώκει την ανάδραση (feedback) από την εμπειρία του επισκέπτη (Hooper-Greenhill, 1999).

Από όσα προαναφέρθηκαν αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου μαθητευόμενου, ως ένα ενεργό υποκείμενο που δομεί τα δικά του νοήματα για τον κόσμο, και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις έννοιες της συμμετοχής και της εμπειρίας στο σύγχρονο Μουσείο (Φιλιππουπολίτη, 2015). Στο επίκεντρο βρίσκονται πλέον έννοιες, όπως «προσωπική μάθηση», «αυτόβουλη (free-choice) μάθηση», «οικειοθελής μάθηση» και «δια βίου μάθηση». Συγκεκριμένα, ο όρος «αυτόβουλη μάθηση» εισήχθη από τον John Falk (Falk & Dierking, 2000) για να τονίσει τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή και την πρωτοβουλία του υποκειμένου, που επιλέγει το πότε, το πού και το τι θα μάθει.

Παρ' όλα αυτά, καμία θεωρία μάθησης δεν μπορεί να εκληφθεί ως ιδανική για όλες τις περιπτώσεις. Κάθε φορά απαιτείται προσαρμογή των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων στις ανάγκες και τη δυναμική της κάθε ομάδας. Εξάλλου, κανένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και κανένα μοντέλο μάθησης δεν μπορούν να εγγυηθούν από μόνα τους την επιτυχή μάθηση. Αυτή πάντα θα εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή, τους τρόπους μάθησης και την επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος (Γλύτση, Ζαφειράκου, Κακούρου-Χρόνη & Πικουπούλου-Τσολάκη, 2002). Σε κάθε περίπτωση όμως, η επίσκεψη στο Μουσείο και η πραγματοποίηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων οφείλει να αποτελεί μια ξεχωριστή εμπειρία με μορφωτικό και συνάμα ψυχαγωγικό χαρακτήρα (Χαλκιά, 2002: 297-307).

Το ερώτημα βέβαια που τίθεται και πάλι είναι ποιος είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία και τον σχεδιασμό τους και, κυρίως, ποιος είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο της ποιότητας και της καταλληλότητας, εφόσον δεν υπάρχουν προς το παρόν συστήματα αξιολόγησης (Νικονάνου, 2018: 62-72). Επίσης, γίνεται σαφές ολοένα και περισσότερο ότι η συνεργασία του Σχολείου με το Μουσείο και του Εκπαιδευτικού με τον Μουσειοπαιδαγωγό είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική επίδραση του Μουσείου.



## ➤ ΜΟΥΣΕΙΟ, ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Το Μουσείο καλείται να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην Αγωγή και την Εκπαίδευση λόγω της φύσης και των λειτουργικών δυνατοτήτων του. Υπερτερεί σε εποπτικότητα και θεματική συνολικότητα, προσφέροντας δυνατότητες συσχέτισμού και κατανόησης των σχολικών γνώσεων και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Επιπλέον, είναι ένας χώρος που επιτρέπει την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής, προσφέρει δυνατότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμβάλλει στην επίτευξη συναισθηματικών και ψυχοκινητικών σκοπών. Και όλα αυτά τα επιτυγχάνει μέσω βιωματικών προσεγγίσεων και ενεργητικών μεθόδων μάθησης (Τζιαφέρη, 2005: 30-45; Lewalter, 2009: 51; Popov- Schober, 2013: 180-181).

Τα Μουσεία έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη μόρφωση και τη διαπαιδαγώγηση, παραμένουν ωστόσο σε απόσταση από το Σχολείο, γεγονός για το οποίο ευθύνονται εξίσου οι δύο φορείς και η διαφορετική μεταξύ τους αντίληψη για τον ρόλο τους (Δάλλκος, 2002; Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002). Ειδικότερα, ο Δάλλκος (2002) εντοπίζει τη διάσταση αυτή στην πεποίθηση ότι το Σχολείο, θεωρώντας τον εαυτό του ως επίσημο διαχειριστή της γνώσης, αντιμετωπίζει την επίσκεψη στο Μουσείο ως μια εξωδιδασκτική δραστηριότητα, αφήνοντας αναξιοποίητες τις μουσειακές γνώσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με δυσπιστία την αποτελεσματικότητα της μη ακαδημαϊκής προσέγγισης της γνώσης στα Μουσεία και δεν τα θεωρούν ισότιμα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στον αντίποδα, τα Μουσεία προτάσσουν την επιστημονικότητα της γνώσης, που μπορούν να προσφέρουν ανεξάρτητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και πολλές φορές αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική τους λειτουργία ως μια ευκαιριακή δραστηριότητα, την οποία εντάσσουν στην επικοινωνιακή πολιτική τους. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι το φαινόμενο αυτό δεν αποτελεί ελληνική ιδιαιτερότητα (βλ. Adams, 1982: 3; Ambrose & Paine, 1993: 38; Council of Europe - Council for Cultural Co-operation, 1997: 9-10; Hein, 1988: 131; King, 2007) ή τουλάχιστον δεν αποτελούσε, θα συμπληρώσουμε εμείς.

Αυτές τις αποκλίσεις στη διαφορετική αντίληψη του ρόλου τους καλούνται να γεφυρώσουν σήμερα τόσο τα Μουσεία με τα Προγράμματά τους, όσο και τα Σχολεία. Πού βρίσκεται όμως ο δάσκαλος-παιδαγωγός στη σχέση αυτή και ποιος είναι ο ρόλος του; Υπάρχει βέβαια διάχυτος προβληματισμός, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με το κατά πόσο ο ίδιος ο δάσκαλος βελτιώθηκε μορφωτικά και επαγγελματικά ή παρέμεινε και εκείνος δέσμιος παλαιότερων αντιλήψεων και πρακτικών. Αναφέρεται ανάμεσα σε άλλα ότι πολλοί δάσκαλοι θεωρούν τα Μουσεία χώρους όπου η μάθηση επιτυγχάνεται αυτόματα, επομένως η επίσκεψη σε αυτά μπορεί να συνεπάγεται ελεύθερο χρόνο για τους ίδιους (Hein, 1988: 12). Ή ότι οι επισκέψεις στα Μουσεία λαμβάνουν τον χαρακτήρα εκδρομών, χωρίς συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχέδιο και προετοιμασία (Adams, 1982). Εντούτοις, είναι χαρακτηριστική η σημασία του ρόλου που αποδίδεται στον δάσκαλο για τη γόνιμη ανάπτυξη της σχέσης Σχολείου – Μουσείου, κατά γενική ομολογία (Κακούρου-Χρόνη, 2015; Κύρδη, 2016; Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002), ενώ παράλληλα γίνεται σαφές και το «ότι καταλληλότεροι για την εκπαίδευση των μαθητών και στα Μουσεία είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοί τους» (Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2016: 36). Χρειάζεται ωστόσο να επισημανθεί ότι η βαθύτερη



αιτία αυτής της απόστασης του ρόλου του δασκάλου απέναντι στη σχέση Σχολείο – Μουσείο φαίνεται να εντοπίζεται στο γεγονός ότι η Μουσειοπαιδαγωγική έχει αγνοηθεί ως απαραίτητο γνωστικό αντικείμενο της ακαδημαϊκής του κατάρτισης, στερώντας του την ειδική γνώση, την εμπειρία και την εκπαίδευση στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιεί τη μουσειακή εμπειρία στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (Ambrose & Paine, 1993; Council of Europe – Council for Cultural Co-operation, 1997; Δάλκος, 2002; Hooper-Greenhill, 1987; Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2016).

Το Σχολείο αποτελεί έναν θεσμό του οποίου αποστολή είναι, μεταξύ άλλων, και η διαμόρφωση στάσεων που συγκροτούν τον καλλιεργημένο άνθρωπο (Κύρδη, 2016), γι' αυτό οφείλει να συνεργάζεται με το Μουσείο και να κινητοποιεί το ενδιαφέρον όλων των παιδιών για συμμετοχή στις εμπειρίες μάθησης που μπορεί εκείνο να προσφέρει. Αυτή η συνέργεια άλλωστε Μουσείου – Σχολείου συνέστησε τη Μουσειοπαιδαγωγική. Σημαντικός παράγων όμως αυτής της σχέσης είναι η προσέγγιση που θα ακολουθηθεί, κυρίως από το Σχολείο, καθώς θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις πολυδιάστατες μαθησιακές ανάγκες των διαφορετικών ομάδων κοινού, λαμβάνοντας ασφαλώς υπόψη και το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας (cultural diversity) (Dodd & Standell, 2001; Lang, 2006; O'Neil, 2005; Standell, 2011).

Οι μαθητές, όταν τους δοθεί η κατάλληλη παρακίνηση για ενεργοποίηση, είναι σε θέση να αναπτύξουν μαθησιακούς κύκλους και παρά το γεγονός ότι τα Μουσειοπαιδαγωγικά Προγράμματα ανταποκρινόμενα στο κάλεσμα για σύμπλευση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου προσανατολίζονται στην κατεύθυνση αυτή, πιο σημαντική κρίνεται η απόκτηση μιας ευχάριστης, μοναδικής και αξιωμακρικής μορφωτικής εμπειρίας για τους μαθητές (Black, 2009: 171, 196-217; Δάλκος, 2000: 27-29; Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η Μουσειοπαιδαγωγική, χρειάζονται άρτια εκπαιδευμένοι δάσκαλοι (Κύρδη, 2016). Οι δάσκαλοι γνωρίζουν τους μαθητές τους και τις διαφορετικές ανάγκες τους και είναι οι πλέον κατάλληλοι για να αξιοποιήσουν τον υλικό πλούτο και τις δραστηριότητες των Μουσείων, αλλά και να συνεχίσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, προκειμένου να δημιουργήσουν περιβάλλοντα ενεργητικής μάθησης και εμπειρίας με ταυτόχρονη αίσθηση ψυχαγωγίας, εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσουν τις «διαδρομές», δηλαδή τις δραστηριότητες, και να αξιοποιήσουν το ταξίδι προς την «Ιθάκη», δηλαδή το μαθησιακό αποτέλεσμα, όπως εμφατικά κάνει τον παραλληλισμό η Σπαθάρη-Μπεγλίτη (2002: 218). Γίνεται όμως επίσης σαφές ότι ένας καλά εκπαιδευμένος δάσκαλος θα πρέπει τουλάχιστον να έχει βιώσει παρόμοιες μαθησιακές εμπειρίες ο ίδιος ως παιδί και ως μαθητής, εντός και εκτός Σχολείου. Ωστόσο, ακόμα και στην περίπτωση που ο ίδιος δεν είχε τέτοια τύχη, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό από την ακαδημαϊκή κοινότητα πως η Μουσειοπαιδαγωγική, με τις σχεδόν απεριόριστες μορφωτικές δυνατότητες που μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές και αυριανούς πολίτες, θα πρέπει να ενσωματωθεί ως απαραίτητο γνωστικό αντικείμενο της βασικής ακαδημαϊκής κατάρτισης στα Προγράμματα Σπουδών των μελλοντικών παιδαγωγών.



## Βιβλιογραφία

- Adams, C. (1982). Museums and the use of evidence in History Teaching. *Teaching History*, 34, 3-6.
- Ambrosse, T. & Paine, C. (1993). *Museum Basics*. London: Routledge.
- Βέμη, Μ. & Νάκου, Ε. (επιμ.) (2010). *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό Μουσείο: Μουσεία και επισκέπτες* (μτφ. Σ. Κωτίδου). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Γκαζή, Α. (2004). Μουσεία για τον 21ο αιώνα. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 1, 3-12.
- Γλύτση, Έ., Ζαφειράκου Α., Κακούρου-Χρόνη Γ. & Πικοπούλου-Τσολάκη Δ. (2002). *Οι διαστάσεις των πολιτισμικών φαινομένων. Πολιτισμός και Εκπαίδευση. Τόμος Γ'.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Council of Europe – Council for Cultural Co-operation (1997). *The Museum as a resource in History Teaching*. European Teachers Seminar, Stockholm, Sweden, 9-13 March.
- Csikszentmihályi, M. & Robinson, R. (1990). *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. Malibu, California: The J. Paul Getty Trust.
- Csikszentmihályi, M. & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: What makes visitors want to learn? *Museum News*, 74 (3), 34-37 και 59-61.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δάλκος, Γ. (2002). Η στρατηγική ανάπτυξης Μουσειοπαιδαγωγικών Προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 163-178). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Desvallees, A. & Mairesse, F. (επιμ.) (2014). *Βασικές έννοιες της μουσειολογίας* (μτφ. Σ. Λάππας), Αθήνα: Εκδόσεις Ι.Κ.Ο.Μ. Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-Ελληνικό Τμήμα.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dodd, J. & Sandell, R. (2001). *Including Museums: Perspectives on Museums*. Leicester: Galleries and Social Inclusion, RCMG.
- Falk, J.H. & Dierking, L.D. (1992). *The Museum Experience*. Washington DC: Whalesback Books.
- Falk, J.H. & Dierking, L.D. (2000). *Learning from Museums. Visitor experiences and the making of meaning*. Lanham, MD: Altamira Press.
- Falk, J.H. & Dierking, L.D. (2013). *The Museum Experience Revisited*. Oxon: Routledge.
- Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Ζαφειράκου, Α., Ροτβίν, Μ., Ξανθοπούλου, Κ., Πεδιαδιτάκη, Α. & Buffet, F. (2000). Στο Α. Ζαφειράκου (επιμ.), *Μουσεία και Σχολεία: Διάλογος και συνεργασίες, αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαχαροπούλου, Κ. (2002). *Τα παιδιά συνομιλούν με τη σύγχρονη τέχνη*. Αθήνα: Νήσος – Αύρα.
- Hein, G.E. (1988). *Teaching Teachers to use Museums*. C.E.C.A. '88 Proceedings, 131-135.
- Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hein, G.E. (2012). *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*. Walnut Creek CA: Left Coast Press.
- Hein, G.E. (2016). Μουσειακή εκπαίδευση. Στο Δ. Καλεσοπούλου (επιμ.) *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο: Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφηγήσεις, παιδαγωγικές πρακτικές* (2η έκδ., σσ. 25-43). Αθήνα: Πατάκη.
- Hohenstein, J., & Moussouri, T. (2018). *Museum learning. Theory and research as tools*



- for enhancing practice. Oxon: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1987). *Museums in Education: Towards the twenty-first century*. Στο T. Ambrose (Ed.) *Education in Museums-Museums in Education*. Edinburgh: Scottish Museums Council.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999a). *The Educational Role of the Museum* (2nd ed.). London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999b). Σκέψεις για την Μουσειακή Εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 47-49.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Oxon: Routledge.
- King, B. (2007). New Relationships with the Formal Education Sector. Στο B. Lord (επιμ.), *The Manual of Museum Learning* (σσ. 77-105). Plymouth: Altamira Press.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2015). *Μουσείο – Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.) (2016). *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο: Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (2η έκδ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1988). *Το Μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής. Θεωρητική-παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κόκκοτας, Π., & Πήλιουρας, Π. (2016). Το Μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Στο Π. Κόκκοτας, & Κ. Πλακίτση (επιμ.), *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Θεωρία και Πράξη* (3η έκδ., σσ. 17-43). Αθήνα: Πατάκη.
- Κόκκοτας, Π., & Πλακίτση, Κ. (επιμ.) (2016). *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες* (3η έκδ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Κύρδη, Κ. (2016). Από τα εκπαιδευτικά προγράμματα στις πολιτιστικές διαδρομές: ένα βήμα μετά. Στο Δ. Καλεσοπούλου (επιμ.) *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο: Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (2η έκδ. σσ. 259-282). Αθήνα: Πατάκη.
- Lang, C. (2006). The Public Access Debate. Στο C. Lang, J. Reeve & V. Woolard (επιμ.), *The Responsive Museum. Working with Audiences in the Twenty-First Century* (σσ. 29-40). Surrey: Ashgate.
- Lewalter, D. 2009. Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen. Στο H. Kunz-Ott, S. Kudorfer, T. Weber (επιμ.), *Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse, Vermittlungsformen, Praxisbeispiele* (σσ. 45-56). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Λιαντίνη, Δ. (2001). *Το Μουσείο και η διδακτική της Ιστορίας του Πολιτισμού και της Τέχνης. Συμβολή στη Μουσειοπαιδαγωγική*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Mai, L. & Robyn Gibson (2009). The Young Child and the Masterpiece: A Review of the Literature on Aesthetic Experiences in Early Childhood. *The International Journal of the Arts in Society*, 4 (3), 357-368.
- Μαρκαντώνης, Ι. (1994). Το Μουσείο στο Σχολείο του μέλλοντος, *Πρακτικά της Α΄ Συνάντησης Λαογραφικών Μουσείων των χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας «Ο ρόλος των Λαογραφικών Μουσείων της Ενωμένης Ευρώπης»* (1-5 Οκτωβρίου 1992) (σσ. 265-272). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Λαογραφικής Μουσειολογίας.
- Μπούνια, Α. (2015). Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα. Στο *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (κεφ. 6, σσ. 129-149).





- Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης Μουσείου, Εκπαίδευσης και Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 115-128). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νάκου, Ε. & Γκαζή, Α. (επιμ.). (2015). *Η προφορική ιστορία στα Μουσεία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- NEMO (The Network of European Museum Organisations) (2015) *Revisiting the educational value of Museums. Connecting to audiences*. 23rd Annual Conference, 5-7 November. Pilsen: Czeck Republic.
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Νικονάνου, Ν. (2010). Η Μουσειοπαιδαγωγική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (επιμ.) *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ. 47-55). Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (επιμ.) (2015a). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Νικονάνου, Ν. (2015b). Εισαγωγή. Στο *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (κεφ. 1, σσ. 13-23). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Νικονάνου, Ν. (2015c). Εκπαιδευτικά εργαλεία: Έντυπα και υλικά. Στο *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (κεφ. 9, σσ. 203-224). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Νικονάνου, Ν. (2015d). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (κεφ. 4, σσ. 89-112). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Νικονάνου, Ν. (2015e). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-Εμπειρία-Δημιουργία. Στο *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (κεφ. 3, σσ. 51-85). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Νικονάνου, Ν. (2018). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη* (8η έκδ.) Αθήνα: Πατάκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης* (6η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- O' Neil, M. (2005). Commentary 4. John Holden's Capturing Cultural Value: How Culture has Become a Tool of Government Policy. *Cultural Trends*, Vol. 14, No. 1, σσ. 113-128.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Popov-Schober, S. (2013). Chinesischer Korb ist nicht gleich chinesischer Korb. Στο Ch. Schrübbers (επιμ.), *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung* (σσ. 179-190). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Πλακίση, Κ. (2016). Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες με τη Μουσειοπαιδαγωγική. Στο Π. Κόκκοτας, & Κ. Πλακίση (επιμ.), *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Θεωρία και Πράξη* (3η έκδ., σσ. 44-66). Αθήνα: Πατάκη.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*, Museum 2.0: Santa Cruz, <http://www.participatorymuseum.org/> (προσπέλαση 14/9/2015).



- Sandell, R. (2011). On Ethics, Activism and Human Rights. Στο J. Marstine (επιμ.), *The Routledge Companion to Museum Ethics. Redefining Ethics for the Twenty-first Century Museum* (σσ. 129-145). London & New York: Routledge.
- Staupe, G. (2012). "Museen – Orte des Sehens und des Lernens, der Musse und der Bildung". Στο G. Staupe (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele* (σσ. 7-15), Köln: Schriften des Deutschen Hygiene-Museums. Dresden: Böhlaus Verlag.
- Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Ε. (2002). Μεθοδολογικές αρχές σύνδεσης Σχολείου και κοινωνίας μέσω της διαδικασίας σύστασης εκπαιδευτικής σκευής και σχολικού Μουσείου: Προετοιμασία του μαθητή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργίας και αξιοποίησής τους στο πλαίσιο ενός ανοικτού στην κοινωνία Σχολείου. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 213-218). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Talboys, G.K. (2010). *Using museums as an educational resource. An introductory handbook for students and teachers*. 2nd ed., Oxon: Routledge.
- Taylor, E., Niell, A. & Banz, R. (2008). Teaching in Situ: Nonformal Museum Education. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, Vol. 21, No. 1, 19-36.
- Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τράντα, Α. (2013). Μουσειακή Εκπαίδευση στην πράξη: Ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τη Νεολιθική Εποχή. *Το Μουσείο*, 8-9, 52-59. Κέντρο Μουσειακών Ερευνών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Vuillaume, D. (2015). Introduction. Στο A-S. Gutsche, M. Höschler, G. Kendall & J. Pagel (Eds.) *Values 4 Museums*. Berlin: The Network of European Museum Organisations – NEMO.
- Weschenfelder, K. & Zacharias, W. (1992). *Handbuch der Museumspädagogik. Orientierung und Methode*. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Witcomb, A. 2012. Διαδραστικότητα: Προχωρώντας πιο πέρα. Στο Sh. Macdonald (επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός* (μτφ. Δ. Παπαβασιλείου) (σσ. 489-500). Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς.
- Φιλιππουπολίτη, Α. (2015). Προγράμματα ελεύθερου χρόνου: Οικογένειες, παιδιά, ενήλικες. Στο *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (κεφ. 5, σσ. 113-127). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα: [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Χαλκιά, Α. (2002). Ένα βήμα πιο κοντά στο Μουσείο: Σχεδιάζουμε ένα φύλλο εργασίας και οργανώνουμε ένα εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε Μουσείο. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ. έκδ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 297-307). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηνικολάου, Τ. (2002). Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η Μουσειοπαιδαγωγική. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ. έκδ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 101-108). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηνικολάου, Τ. (2010). Μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή. Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (επιμ.) *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ. 117-126). Αθήνα: Νήσος.
- Χορταρέα, Ε. (2002). Ιστορική εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Μουσείων. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ. έκδ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 179-188). Αθήνα: Μεταίχμιο.