



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

“ΥΛΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ
ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΑΡΓΟΥΣ ΟΡΕΣΙΚΟΥ”

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ

ΓΚΟΛΑ ΝΑΥΣΙΚΑΣ

ΑΕΜ: 5065



ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2024

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1.Επόπτης:.....
.....

Βαθμός:.....

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος

Βαθμολογητής.....
.....

Βαθμός:.....

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός:.....

Ο/Η

συγγραφέας.....

..... βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι
αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις
εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της
ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	5
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο	8
1.1. Υλικός πολιτισμός	8
1.1.1. Η έννοια του πολιτισμού	8
1.1.2. Υλικός πολιτισμός	9
1.1.3 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις του υλικού πολιτισμού	10
1.1.3. Αρχαιολογία και εκπαίδευση	14
1.1.4. Μουσειακή εκπαίδευση	15
1.2. Ιστορική κατανόηση	18
1.2.1 Η έννοια της ιστορικής κατανόησης	18
1.2.2. Ιστορική σκέψη και κατανόηση στο μουσείο	22
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογική προσέγγιση	24
3.1. Σκοπός και στόχοι	24
3.2. Μεθοδολογία	24
3.2.1 Δείγμα – μέθοδος δειγματοληψίας	25
3.2.2. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων	25
3.3. Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης	26
3.3.1. Μουσειοπαιδαγωγική μέθοδος	26
3.3.2. Στόχοι διδακτικής παρέμβασης	27
3.3.3. Διάρκεια και φάσεις υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος	28
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	32
4.1. Φύλλα εργασίας στο μουσείο	32
4.2. Σελίδα ημερολογίου	33
4.2.1. Οπτική άνδρα	33
4.2.2. Οπτική γυναίκας	36
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα - Συζήτηση	39
Βιβλιογραφία	42
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I	45
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II	54

Περίληψη

Η μουσειακή εκπαίδευση, έχει γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη σε διεθνή κλίμακα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, με πολλά μουσεία να εστιάζουν στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για σχολικές ομάδες. Η παρούσα έρευνα αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μίας διδακτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης. Ως κύριος στόχος τίθεται η ανάδειξη των στερεοτύπων που έχουν οι μαθητές σχετικά με τον ρόλο των φύλων στην Αρχαία Ελλάδα. Για την διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, χρησιμοποιήθηκε ως δείγμα η Δ' τάξη του 3^{ου} Δημοτικού σχολείου Άργους Ορεστικού, αριθμώντας 15 μαθητές. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι δύο: ομαδικά φύλλα εργασίας στην εξερεύνηση του μουσείου και σελίδα ημερολογίου. Τα πορίσματα της έρευνας μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά έχουν διαμορφώσει στερεότυπα σχετικά με το πώς λειτουργούσαν τα δύο φύλα στην Αρχαία Ελλάδα, ενώ στην αφήγησή τους ήταν έντονα τα στοιχεία του παροντισμού.

Λέξεις – κλειδιά: μουσείο, μουσειοπαιδαγωγική, υλικός πολιτισμός, αρχαιολογία, ιστορική κατανόηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτική παρέμβαση

Abstract

Museum education has experienced a particular development on an international scale over the last three decades, with many museums focusing on the implementation of educational programs for schools. The present research concerns the design and implementation of a teaching intervention in the context of museum education. The main objective is to highlight students' stereotypes about the role of gender in Ancient Greece. For the investigation of this topic, the 4th grade of the 3rd Primary School of Argos Orestiko, with 15 students, was used as a sample. The research tools used were two: group worksheets in the museum exploration and a diary page. The findings of the research lead us to the conclusion that the children have several stereotypes about how the two sheets worked in Ancient Greece, while in their narrative there were strong elements of parochialism.

Keywords; museum, museum pedagogy, material culture, archaeology, historical thinking, Primary education

Εισαγωγή

Η μουσειακή εκπαίδευση, παρόλο που ως επιστημονικός κλάδος έχει υπάρξει το επίκεντρο πολλών ερευνητικών αναζητήσεων, στην Ελλάδα άργησε να σημειώσει ιδιαίτερη ανάπτυξη, καθώς μέχρι σχετικά πρόσφατα ο σχεδιασμός ή η πραγματοποίηση προγράμματος στην χώρα μας βασιζόταν στον ενθουσιασμό, το μεράκι και στην πρακτική εμπειρία μουσειολόγων, εκπαιδευτικών και αρχαιολόγων, ενώ δεν στηρίζονταν σε κάποιο επιστημονικό υπόβαθρο. (Νάκου, 2001). Ως μαθήτρια, οι επισκέψεις στο μουσείο της πόλης μου – το Μουσείο του Άργους Ορεστικού – παρακινούνταν από αυτό ακριβώς το μεράκι των εκπαιδευτικών του σχολείου μου, και έτσι με έμπνευση την προσπάθειά τους, μία δεκαετία μετά το τέλος της φοίτησής μου από το Δημοτικό, αποφάσισα κύριο θέμα της πτυχιακής μου εργασίας να είναι η πραγματοποίηση ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στο ίδιο ακριβώς μουσείο. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση λοιπόν, σχεδιασμένη πάνω στην βάση της μουσειοπαιδαγωγικής θεώρησης, έχει ως κύριο σκοπό να αναδείξει τα στερεότυπα των μαθητών σχετικά με τον ρόλο των φύλων στην Αρχαία Ελλάδα.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και αναλύονται οι έννοιες του υλικού πολιτισμού και της ιστορικής κατανόησης, καθώς και της ιστορικής κατανόησης μέσα στα πλαίσια του μουσείου. Στην συνέχεια, αναλύονται οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας. Στην πορεία, αναφέρεται η μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε καθώς και ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη, με τον απαραίτητο σχολιασμό, ενώ το τελευταίο κομμάτι της εργασίας αρθρώνεται από την συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας.

Η πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την συνεργασία και την στήριξη του Αρχαιολογικού Μουσείου Άργους Ορεστικού, καθώς και του 3^{ου} Δημοτικού σχολείου Άργους Ορεστικού. Ιδιαίτερα ευχαριστώ στον κ. Κωνσταντίνο Κασβίκη, για την κατανόηση, την ενθάρρυνση και βοήθειά του σε όλη την διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την φίλη και συμφοιτήτριά μου Τίνα Καραμούζη για την πολύτιμη βοήθειά της κατά την πραγματοποίηση της διδακτικής αυτής παρέμβασης.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Υλικός πολιτισμός

1.1.1. Η έννοια του πολιτισμού

Ήδη από την αρχαιότητα, παρατηρείται ότι οι άνθρωποι κατάφεραν να αναπτύξουν την πολιτιστική τους δράση, δηλαδή την ανάπτυξη πνευματικών και υλικών έργων, καθώς και την καλλιέργεια της σκέψης και της φαντασίας.. Μέσω λοιπόν των ανθρώπινων επιτευγμάτων, ο πολιτισμός συνδέθηκε με την πρόοδο του ανθρώπινου είδους και σηματοδότησε την εξέλιξή του. (Borowiecki et al., 2006, σελ. 3). Λόγω της σημαντικότητάς του, πολλές προσπάθειες εντοπίζονται από μέρους των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών – ιδιαίτερος από τον κλάδο της ανθρωπολογίας – για να αποσαφηνιστεί ο όρος. Αφετηρία για τον ορισμό του πολιτισμού στην ανθρωπολογική προσέγγιση υπήρξε ο ορισμός του Tylor (1871) που αναφέρεται στον πολιτισμό ως «το περίπλοκο σύνολο που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, τα ήθη, το νόμο, τα έθιμα και οποιεσδήποτε ικανότητες και συνήθειες αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας». Η Μπιτσάνη (2004: 203), δίνει έναν σύγχρονο ορισμό για τον πολιτισμό, χαρακτηρίζοντάς τον ως: «το σύνολο των πνευματικών αξιών και των υλικών τα οποία δημιουργήθηκαν από τον άνθρωπο.» Η έννοια του πολιτισμού, έχει συνδεθεί άρρηκτα με το εύρος των επιστημονικών και υλικών δομών, την τεχνολογία και την τεχνογνωσία (Mormina, 2018, σελ. 671 - 692).

Παράλληλα, υπογραμμίζεται η ενιαία και αδιάσπαστη υπόσταση του άυλου και υλικού στοιχείου του πολιτισμού (Burke 2009: 79-80). Κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται αντιληπτό ότι ο πολιτισμός αποτελείται από δύο βασικές συνιστώσες: τον άυλο πολιτισμό και τον υλικό πολιτισμό. Στην πρώτη περίπτωση, ο άυλος πολιτισμός, ή η άυλη πολιτιστική κληρονομιά όπως συναντάται συχνά στην βιβλιογραφία, ορίζεται, σύμφωνα με την σύμβαση της UNESCO, το 2003, για την Διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, ως : «οι πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις και τεχνικές – καθώς και τα εργαλεία, αντικείμενα, χειροτεχνήματα και οι πολιτιστικοί χώροι που συνδέονται με αυτές και τις οποίες οι κοινότητες, οι ομάδες και, κατά περίπτωση, τα άτομα αναγνωρίζουν ότι αποτελεί μέρος της πολιτιστικής

κληρονομιάς τους». Η έννοια του υλικού πολιτισμού – που αποτελεί και την βασική στην συγκεκριμένη εργασία – θα αναλυθεί διεξοδικά στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.

1.1.2. Υλικός πολιτισμός

Τα πράγματα, είτε βρίσκονται στην φύση είτε έχουν κατασκευαστεί από ανθρώπους, φέρουν πολιτισμικά νοήματα και σημασίες. Αυτό συμβαίνει καθώς, μεταξύ των ανθρώπινων κοινωνιών και του υλικού περιβάλλοντός τους αναπτύσσονται πολύπλευρες, σύνθετες και αμφίδρομες σχέσεις και διαδράσεις. Το φυσικό και ανθρωπογενές υλικό περιβάλλον δηλαδή, συνδέεται με τον ανθρώπινο πολιτισμό, συγκροτώντας τον υλικό πολιτισμό. (Νάκου, 2001).

Κατά αυτόν τον τρόπο, ο όρος υλικός πολιτισμός, ορίζεται ως «ένας γενικός και ευρύς όρος που καλύπτει όλα τα κινητά και ακίνητα, φυσικά και κατασκευασμένα από τον άνθρωπο υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος· ακόμα και τον ανθρώπινο λόγο και τη μουσική που παράγονται με τη χρήση του σώματος και του αέρα» (Νάκου, 2001, σελ. 11 - 12).

Σύμφωνα με την Νάκου (2001), η θεωρία του υλικού πολιτισμού, αν και λαμβάνει σοβαρά υπόψιν της τον βαθμό και την έκταση των αλληλεπιδράσεων που σημειώνουν οι ανθρώπινες κοινωνίες με το υλικό τους περιβάλλον, επικεντρώνεται συνήθως στην ερμηνευτική προσέγγιση των κινητών υλικών πραγμάτων που είναι κατασκευασμένα από τους ανθρώπους. Είναι σημαντικό εδώ να επισημανθεί ότι, εκτός από τα ίδια τα αντικείμενα, περιλαμβάνονται και οι αναπαραστάσεις τους στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Όσον αφορά τώρα τον όρο «αντικείμενα», όταν αυτός αναφέρεται στην θεωρία του υλικού πολιτισμού, δεν περιλαμβάνει την έννοια των μικρών, κινητών και κατασκευασμένων αντικειμένων, αλλά μία διευρυμένη έννοια που καλύπτει όλα τα υπαρκτά στο περιβάλλον στοιχεία. Δεν σχετίζεται σε καμία περίπτωση με την φιλοσοφική διάκριση «αντικειμένου» και «υποκειμένου». Αντιθέτως, «η θεωρία του υλικού πολιτισμού βασίζεται στην παραδοχή ότι η προσέγγιση, η ερμηνεία και η αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού εξαρτώνται από τις αμφίδρομες σχέσεις και διαδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων και των αντικειμένων»

(Νάκου, 2001: 12). Καταλήγουμε δηλαδή στο συμπέρασμα ότι ο υλικός κόσμος που μας περιβάλλει, με όλα τα αντικείμενά του – φυσικά ή κατασκευασμένα, χρηστικά ή μη χρηστικά -, δεν είναι κάτι αποξενωμένο και απομονωμένο από τον άνθρωπο. Τουναντίον, χάρις την καθημερινή διάδρασή του με το ανθρώπινο στοιχείο, το υλικό περιβάλλον αναδιαμορφώνεται και μεταπλάθεται συνεχώς, μέσα από μία σειρά πολυδιάστατων σχέσεων που έχει αναπτυχθεί μεταξύ ανθρώπινης και υλικής υπόστασης (Νάκου, 2001).

Συνοπτικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα αντικείμενα του υλικού αυτού περιβάλλοντός μας, δεν αποτελούν «απλές, μονοσήμαντες, ‘βουβές’ και δεδομένες οντότητες», αλλά συνδέονται με «σύνθετες πολιτισμικές σημασίες και πολλαπλά νοήματα, που μετασχηματίζονται καθημερινά, καθώς διάφορες και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και άτομα συνδιαλέγονται μαζί τους, αναπτύσσοντας πολύπλευρες και αμφίδρομες σχέσεις και διαδράσεις.» (Νάκου, 2001: 9). Η Θεωρία του Υλικού Πολιτισμού, εστιάζει λοιπόν σε ερωτήματα όπως «τι είναι τα πράγματα», «πώς συνδέονται τα πράγματα με τις ανθρώπινες κοινωνίες;», «πώς συνδέονται τα πράγματα με τον πολιτισμό;», προσπαθώντας να δώσει απαντήσεις.

1.1.3 Ερμηνευτικές προσεγγίσεις του υλικού πολιτισμού

Η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει η ερμηνευτική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού, συνίσταται στο γεγονός ότι δεν διαθέτει σταθερό χαρακτήρα, αλλά αντιθέτως έχει την ιδιότητα, σύμφωνα με τις εκάστοτε πολιτισμικές και επιστημολογικές τάσεις, να διαφοροποιεί το περιεχόμενό της. (Νάκου, 2001). Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί και μέσα από την παρατήρηση της αλλαγής του περιεχομένου του όρου στο φάσμα του χρόνου, από την πρώιμη θεώρηση των πραγμάτων ως «υποκειμένων» - του πυρήνα που υπόκειται και κείται κάτω από τα γνωρίσματα που συσσωρεύουν οι ιδιότητες των πραγμάτων - στην Αρχαία Ελλάδα, μέχρι τις απαρχές της ευρωπαϊκής σκέψης, η οποία και αντιμετωπίζει τα αντικείμενα ως συνδυασμό ύλης και φόρμας, αντιληπτό μέσω των αισθήσεων. (Νάκου, 2001· Heidegger, 1986: 37).

Τομή στην θεωρία της ανάπτυξης του υλικού πολιτισμού τα τελευταία τριάντα χρόνια αποτέλεσε το έργο του Μ. Φουκώ [γαλ: Michel Foucault], με το βιβλίο του *Les Mots et les choses* (1966) να ξεχωρίζει ιδιαίτερα. Ο Φουκώ (1970) κάνει λόγο για

τρεις τύπους «επιστήμης», όπως αυτές διαμορφώθηκαν μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης δυτικής σκέψης:

α) την «αναγεννησιακή, η οποία και εστίαζε στην παρατήρηση της μορφής των πραγμάτων, σκοπεύοντας στη ανεύρεση ομοιοτήτων που έφεραν αυτά μεταξύ τους, ώστε μέσω του εντοπισμού των ομοιοτήτων να καταστήσει αντιληπτά τα ορατά και μη ορατά στοιχεία της πραγματικότητας, τα οποία και αποτελούσαν την γνώση (Φουκώ: 17-30).

β) την «κλασική», η οποία και βασίστηκε κατά τα λεγόμενα του Φουκώ σε «κατατάξεις με βάσει μετρήσεις και ιεραρχικές σειρές, που θεωρήθηκαν ότι αποκαλύπτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα των πραγμάτων και τις διαφορές μεταξύ τους», με την γνώση να στηρίζεται στην αντικειμενική παρατήρηση και ανάλυση της πραγματικότητας, κατατάσσοντας τα πράγματα σε ταξινομικούς πίνακες σύμφωνα με τα ορατά διαφοροποιούμενα χαρακτηριστικά που διέθεταν (Φουκώ: 74).

γ) την «μοντέρνα», η οποία και προσέγγισε τα πράγματα ως οργανισμούς, μελετώντας «τις οργανικές δομές, δηλαδή, τις εσωτερικές σχέσεις μεταξύ των διάφορων στοιχείων, των συνόλων των οποίων διαμορφώνει μια λειτουργία», με την κατανόηση της γνώσης των πραγμάτων να υπόκειται στην κατανόηση της διασύνδεσης αυτών με την ορατή επιφάνειά τους και τις οργανικές δομές που διασυνδέονται ποικιλοτρόπως μεταξύ τους (Φουκώ: 218).

Το υπόβαθρο όμως της θεωρίας του υλικού πολιτισμού «απονέμεται» στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ανθρωπολογίας, οι οποίες και διαμορφώθηκαν από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα στην Δύση. Ήδη από τον 17^ο αιώνα, η αντίληψη που εκκολάφθηκε μέσα στους κόλπους της ευρωπαϊκής σκέψης, βλέπει τα αντικείμενα ως σύμβολα των κοινωνιών από τα οποία αυτά προέρχονται, αντικείμενα που μάλιστα αντιπροσώπευαν τις εξωτικές κοινωνίες που είχαν ανταμώσει οι Ευρωπαίοι στα ταξίδια τους.

Αργότερα, αναφερόμενος σε ένα πλαίσιο λειτουργικότητας (functionalism), ο οποίος και επικράτησε κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, ο Ian Haldar σχολιάζει ότι: «ο υλικός πολιτισμός λειτουργεί στο σημείο επαφής του ανθρώπινου οργανισμού και του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, για να διευκολύνει την προσαρμογή. Η

λειτουργία του θεωρούνταν χρηστική. Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή, τα πολιτισμικά κατάλοιπα εκλαμβάνονται σαν να αντανακλούν, με έναν άμεσο τρόπο, τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Αυτή η αντίληψη βασίζεται σε παλαιότερες απόψεις που θεωρούσαν τον υλικό πολιτισμό ως ‘απολιθωμένη πράξη’. Ο υλικός πολιτισμός εκλαμβάνεται απλώς ως ένα παθητικό αντικείμενο λειτουργικής χρήσης, ένα απλό επιφανόμενο της ‘πραγματικής’ ζωής. Όμως ο πολιτισμός είναι κάτι περισσότερο από λειτουργίες και δραστηριότητες. Πίσω από τη λειτουργικότητα και την πράξη υπάρχουν δομή και περιεχόμενο που πρέπει να γίνουν μερικώς κατανοητά με τους δικούς τους όρους, με τη δική τους λογική και συνοχή» (παρατίθεται στην Νάκου, 2001: 15-16).

Η έμφαση όμως αυτήν στο κομμάτι της λειτουργικότητας των αντικειμένων, οδήγησε στον παραγκωνισμό της έννοιας της ιστορικότητας των αντικειμένων και της αναγκαιότητας της ιστορικής εξήγησης. Ο D. Miller (παρατίθεται στην Νάκου 2001: 15), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «η ερμηνεία του υλικού πολιτισμού, των αντικειμένων και των αντίστοιχων κοινωνικών και πολιτισμικών θεσμών με βάση την λειτουργική τους ιδιότητα και την προσαρμοστική τους καταλληλότητα δεν προϋπέθετε ούτε απαιτούσε την τοποθέτησή τους σε ιστορικό πλαίσιο. Αδιαφορώντας για τις ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, και θεωρώντας τις κοινωνίες ως συστήματα αποκλειστικά οργανωμένα για την επίτευξη συγκεκριμένων κοινωνικών λειτουργιών, οι λειτουργιοκρατικές προσεγγίσεις κατέληγαν σε απλοϊκές γενικεύσεις, που ερμήνευαν μονοσήμαντα τα αντικείμενα, σε σχέση με μηχανικές πλευρές της ζωής.»

Ριζικά διαφοροποιημένος από τον λειτουργισμό, εμφανίζεται την δεκαετία του '70 σύμφωνα με τον R. McGhee (1994: 59) ο δομισμός, ο οποίος και εκλάμβανε τους πολιτισμούς ως συστήματα επικοινωνίας. Η θεωρία του δομισμού, συνδύασε την λειτουργική ερμηνεία του υλικού πολιτισμού σε συνάφεια με τις συμβολικές διασυνδέσεις και τις σχέσεις των αντικειμένων με άλλες πλευρές των πολιτισμών, χωρίς να παραβλέπει τις πολύπλευρες αυτές διασυνδέσεις των αντικειμένων με άλλα πολιτιστικά στοιχεία, δοξασίες, μύθους, φόβους και θρησκευτικές αντιλήψεις. (Schvimmer, 1974: 233).

Ως προς τον κλάδο τη αρχαιολογίας – αναφερόμενος πάντα στο κομμάτι του υλικού πολιτισμού -, ξεχώρισε η οπτική του I. Hodder, κατά τον οποίο ο υλικός πολιτισμός

αποτελεί ένα σημαυτόμενο σύστημα, όπου και τα εξωτερικά φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων και οι μεταξύ τους σχέσεις αποκαλύπτουν, μέσα από την ερμηνευτική διαδικασία, εσωτερικές δομές και αρχές που παραπέμπουν στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Γι' αυτό και το ενδιαφέρον της αρχαιολογίας στράφηκε κυρίως στην κατανόηση της δυναμικής της ερμηνείας και της συγγραφής (Νάκου, 2001).

Όσον αφορά το νέο παράδειγμα της αρχαιολογίας σχετικά με την θεωρία του υλικού πολιτισμού – το οποίο και δέχθηκε έντονες επιρροές από την σημειολογία της δεκαετίας του '60 – υποστηρίζει ότι οι διαφορετικές πλευρές ενός πολιτισμού δύναται να μελετηθούν ως συστήματα επικοινωνίας, εφόσον η γλώσσα αποτελεί μία ανταλλαγή μηνυμάτων που συγκροτούνται με την διασύνδεση διαφορετικών σημείων, όπως αυτό ορίζεται από ένα υποκείμενο σύστημα κωδίκων και γραμματικών κανόνων (C. Levi-Strauss, 1969). Κατά αυτόν τον τρόπο, καθίστανται και τα αντικείμενα ως ένα σύστημα επικοινωνίας και αναλόγως την σημαίνουσα αξία που διαθέτουν, ερμηνεύονται και κατανοούνται διαφορετικά (Νάκου, 2001).

Ωστόσο, τα αντικείμενα ερμηνεύονται και με βάση σταθερά στοιχεία, όπως είναι η υλική μορφή που διαθέτουν, καθώς και οι διασυνδέσεις τους με τον χώρο. Οι Deetz and Dethlefsen, μέσα στα πλαίσια της αρχαιολογικής ερμηνείας υποστηρίζουν ότι αυτήν «βασίζεται στην μελέτη της φύσης και των αιτίων των παραλλαγών που παρατηρούνται μεταξύ των αντικειμένων ως προς τις τρεις διαστάσεις» (Deetz & Dethlefsen: 1994: 31). Μέσα από την διαδικασία αυτήν μπορεί να εξαχθούν συμπεράσματα για τις ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και επικοινωνιακές σημασίες και αξίες των πραγμάτων και του ευρύτερου πλαισίου τους.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις του υλικού πολιτισμού όμως, δεν εμμένουν μόνο στην εξωτερική μορφή των αντικειμένων και τις διασυνδέσεις τους με τον χώρο και τον χρόνο για να εξαγάγουν συμπεράσματα, αλλά δίνουν έμφαση στην διαμόρφωση της ερμηνείας των πραγμάτων σύμφωνα με το κοινωνικοπολιτισμικό και εννοιολογικό σύστημα. - «Η διαδικασία της ερμηνείας αποκαλύπτει ότι η υλική πραγματικότητα δεν είναι δεδομένη, αλλά γίνεται αντιληπτή με βάση την κοινωνική και πολιτισμική συγκρότηση των ατόμων και των ομάδων και τις ιδιαίτερες σχέσεις που αναπτύσσουν μαζί της. Γι' αυτό, η διαδικασία της ερμηνείας της υλικής πραγματικότητας μπορεί να

λειτουργεί και ως διαδικασία κοινωνικής μελέτης της πραγματικότητας, ως διαδικασία αυτογνωσίας». - (Νάκου, 2001)

1.1.3. Αρχαιολογία και εκπαίδευση

Ο επιστήμη της αρχαιολογίας στοχεύει στην κατανόηση του παρελθόντος μέσα από τα υλικά κατάλοιπα που έχουν διασωθεί. Διαθέτει έναν ευρύ χαρακτήρα, ενώ συμπεριλαμβάνει και τις έννοιες της ανακάλυψης, της καταγραφής, της ανάλυσης και της ερμηνείας. Η αρχαιολογία δηλαδή, δεν περιορίζεται μόνο στην ανασκαφή, η οποία και αποτελεί σημαντικό μέρος της επιστήμης αυτής, αλλά υφίσταται ως ένας συνδυασμός έρευνας και ανάλυσης ευρημάτων μέσα στο εργαστήριο, καθώς και των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό (Renfrew & Bahn, 2013: 9).

Κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί, ότι η αρχαιολογία δεν είναι αυστηρά συνδεδεμένη μόνο με τους αρχαιολόγους, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται λόγος για την «δημόσια αρχαιολογία». Σύμφωνα με τον Κασβίκη (1999) «με τον όρο δημόσια αρχαιολογία περιγράφεται μια ερευνητική περιοχή, η οποία εστιάζει στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των περιπτώσεων όπου η αρχαιολογική δραστηριότητα καθίσταται τμήμα της ευρύτερης δημόσιας κουλτούρας και αλληλοεπιδρά με το κοινό». Το περιοδικό Δημόσια Αρχαιολογία (Public Archaeology), που ιδρύθηκε το 2003, παραθέτει ως θέματα που αφορούν της δημόσια αρχαιολογία τα εξής: αρχαιολογικές πολιτικές, εκπαίδευση και αρχαιολογία, πολιτική και αρχαιολογία, δημόσια εμπλοκή στην αρχαιολογία, αρχαιολογία και νόμος, οικονομία της αρχαιολογίας και πολιτιστικός τουρισμός και αρχαιολογία.

Η αρχαιολογία τώρα, όσον αφορά την εκπαίδευση, αποκτά σε αρχαιολογικά μουσεία, μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους – χώρους άτυπης εκπαίδευσης, έναν χαρακτήρα περισσότερο βιωματικό. Τα τελευταία 35, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας σημειώνει μία συστηματική απόπειρα εκδημοκρατισμού και διάχυσης της αρχαιολογικής γνώσης, διαμορφώνοντας σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις για παιδιά. (Κασβίκης, 2007).

Οι πρώτες απόπειρες αξιοποίησης της αρχαιολογίας στην εκπαίδευση χρονολογούνται από το 1978, στο μουσείο Μπενάκη, αλλά και σε άλλα μουσεία τα οποία έχοντας ως εφόρμηση τον λαϊκό πολιτισμό διαμορφώνουν τα πρώτα

μουσειοπαιδαγωγικά εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά. Με ουσιαστική αφετηρία το έτος 1985, αναλαμβάνουν δράση τόσο τα αρχαιολογικά μουσεία, όσο και το Υπουργείο πολιτισμού, με την εκπαιδευτική έκθεση «Η γέννηση της γραφής». Η ενεργοποίηση αυτήν πραγματοποιείται χάρις την ανάδειξη της Αθήνας ως Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης την ίδια χρονιά. Η έκθεση αυτήν, οδήγησε στην ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΠ), το οποίο στην πορεία έδωσε την θέση του στο ΤΕΠ (Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων) και στο (ΤΕΠΕ) Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας, τα οποία παρουσιάζουν έντονη μουσειοπαιδαγωγική δράση. Σταθμός στην προσπάθεια εισήγησης της μουσειοπαιδαγωγικής στα σχολεία αποτελεί επίσης η περίοδος 1995 – 1996 με το πρόγραμμα «Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός», το οποίο σε συσχέτιση με άλλες δράσεις παρόμοιου τύπου, ήταν υπεύθυνο για την παραγωγή πλήθους εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικών που απευθύνονταν σε μαθητές τόσο του Δημοτικού σχολείου, όσο και του Γυμνασίου.

Σύμφωνα με τον Κασβίκη (2015), οι μορφές που δύναται να περιλαμβάνει η εκπαιδευτική πολιτική για τον υλικό πολιτισμό και την αρχαιολογία στην Ελλάδα, εκφράζονται ως εξής: α) εκπαιδευτικά προγράμματα, εντός ή εκτός σχολικής αίθουσας, β) εκπαιδευτικούς φακέλους, ενισχύοντας τους εκπαιδευτικούς, γ) μουσειοκατασκευές, με στόχο την πρόσβαση του υλικού από όλους, δ) κινητές πολιτιστικές μονάδες, ε) εργαστήρια εκμάθησης τεχνικών, στ) εκπαιδευτικά παιχνίδια, ζ) συμμετοχή σε πραγματικές ή πειραματικές αρχαιολογικές ανασκαφές, η) project μεγάλης διάρκειας.

1.1.4. Μουσειακή εκπαίδευση

Τα αντικείμενα ενδιαφέροντος του υλικού πολιτισμού, συμπίπτουν πολλές φορές με αυτά της σύγχρονης μουσειολογίας, με τις δύο αυτές επιστήμες να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη τόσο του μουσειοπαιδαγωγικού στοχασμού, όσο και της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης. (Νάκου, 2001). Η Λιαντίνη (2001: 24), προσδιορίζει ως σκοπός της μουσειοπαιδαγωγικής «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».

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αποσαφηνιστεί η έννοια της μουσειακής εκπαίδευσης. Η μουσειακή εκπαίδευση λοιπόν συνίσταται ως «η επιστημονική διερεύνηση των παιδαγωγικών και μουσειολογικών αρχών και όρων που διέπουν την πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων και που γενικότερα καθορίζουν το πλαίσιο για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που αποσκοπούν να καλλιεργήσουν στα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, ικανότητες και ηλικία, δεξιότητες για πολύπλευρη δημιουργική αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού, γενικά, και των μουσείων, ειδικότερα.» (Νάκου, 2001: 183). Η Νικονάνου αναφέρει ότι ενώ ο όρος «μουσειοπαιδαγωγική» είναι αρκετά ικανοποιητικός, δέχεται όμως, αρκετά συχνά κριτική, καθώς ο όρος «παιδαγωγική» ταυτίζει τον κλάδο αυτό μόνο με την ομάδα στόχου των παιδιών και την εξυπηρέτηση των στόχων της σχολικής εκπαίδευσης. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση της χρήσης του όρου «μουσειακή μάθηση», ο οποίος και «δεν αφορά τη μάθηση μόνο 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, δηλαδή τα περιεχόμενα της έκθεσης και όλα τα συμπληρωματικά ερμηνευτικά και εκπαιδευτικά μέσα καθώς και τη λειτουργία του μουσείου στο σύνολό του» (Νικανάνου, 2015: 14).

Ο νέος αυτός επιστημονικός κλάδος δημιουργείται μέσω του ανοίγματος των μουσείων προς την κοινωνία, τα σχολεία και λοιπούς εκπαιδευτικούς φορείς, παράλληλα με το ενδιαφέρον που έχει δημιουργηθεί από το κοινό σχετικά με τους πολιτιστικούς χώρους – και τα μουσεία – ειδικότερα, διασυνδέοντας τις επιστήμες της μουσειολογίας και της παιδαγωγικής μέσω ενός γόνιμου στοχασμού και διαλόγου. (Νάκου 2001).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η μουσειοπαιδαγωγική συνδέεται στενά με τις αρχές της μουσειολογίας και του υλικού πολιτισμού, ενώ είναι προφανές ότι είναι άμεσα σχετιζόμενη και με τα πορίσματα της παιδαγωγικής. Υιοθετεί όμως και μία μεγαλύτερη διεπιστημονική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας πορίσματα και από άλλους κλάδους όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η επιστημολογία, η θεωρία της

ερμηνείας και της επικοινωνίας, της αισθητικής της ιστορίας της τέχνης, της αρχαιολογίας, της ιστορία και των φυσικών επιστημών (Νάκου, 2001).

Η εξέλιξη του κλάδου αυτού, δεν είναι μη σχετιζόμενη με την κοινωνία, αφού εξελίσσεται παράλληλα με την κοινωνία, την πολιτεία και την οικονομία, καθώς εξαρτάται από τόσο από την ύπαρξη και την χρηματοδότηση αντίστοιχων ερευνητικών κέντρων, την οργάνωση αντίστοιχων πανεπιστημιακών σπουδών και το άνοιγμα του μουσείου προς την κοινωνία (Νάκου, 2001). Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι, η εκπαίδευση στο μουσείο έχει κάνει μεγάλα άλματα προόδου από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα ως σήμερα. Απόπειρες εκπαίδευσης στο μουσείο εμφανίζονται 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 αγγίζουν τα εκθέματα, να πειραματιστούν και να μάθουν με βιωματικό τρόπο. (Μαλαφάντης, 2010). Στα χρόνια που ακολούθησαν τον Α και Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η νέα κοινωνικοοικονομική κατάσταση δημιούργησε μια κατάσταση κρίσης στον χώρο, τη φιλοσοφία και τις προσπάθειες των Μουσείων, ενώ τις επόμενες δεκαετίες ασκήθηκε έντονη κριτική και αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα και στον ρόλο του εκπαιδευτικού (Νικονάνου, 2018: 56 – 57). Από τότε μέχρι σήμερα, ο χώρος του μουσείου παρουσιάζει έντονη κινητικότητα με νέα είδη μουσείων, προσεγγίσεις και πρακτικές, όπως: Παιδικά Μουσεία, Κινητά Μουσεία, Μουσεία της γειτονιάς, Κέντρα Επιστημών, δημιουργία ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού, εκπαιδευτικά έντυπα, εργαστήρια, προγράμματα προσέγγισης (Μαλαφάντης, 2010: 18).

Σήμερα, η ο σχεδιασμός μιας συγκροτημένης πολιτικής και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα Μουσεία, σύμφωνα με την Φιλιππουπολίτη (2015), βασίζεται σε σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής, κάνοντας μια σύνδεση μεταξύ θεωρίας καθημερινής πρακτικής, λειτουργώντας αντίθετα την εμπειρική και μη επιστημονική προσέγγιση παλιότερων χρόνων. Η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική θεωρία έχει ως βάση τις γνωστικές και παιδαγωγικές που υποστηρίζουν τις βιωματικές διαστάσεις της μάθησης, όπως αυτές του Dewey και της Montessori. (Νάκου, 2001). Ο John Dewey (1859-1952) με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης εισήγαγε τις έννοιες της εμπειρίας, της προσωπικής επαφής, της δοκιμής και της ανάπτυξης δημιουργικών ικανοτήτων, οι οποίες και εξασφαλίζουν την τέρψη και την

διασκέδαση μέσα στο πλαίσιο της μάθησης. (Hein, 2012). Η Maria Montessori (1870 – 1952) με την ψυχοπαιδαγωγική της θεωρία εισήγαγε νέες μεθόδους προσέγγισης των εκθεμάτων, υποστηρίζοντας ότι, το Μουσείο οφείλει να είναι ένα χώρος προσφοράς ποικίλων ερεθισμάτων και παρακίνησης των παιδιών να εξερευνήσουν και να μάθουν μέσα από το παιχνίδι, μέσω της δυνατότητας της ελεύθερης επιλογής που θα παρέχει (Μαλαφάντης, 2020).

Οι θεωρίες της μάθησης διακρίνονται σε δύο προσεγγίσεις ανάλογα με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την μάθηση: στις παθητικές που βλέπουν το άτομο ως «κενό δοχείο» που συσσωρεύει πληροφορίες τις ταξινομεί και αυξάνει βαθμιαία τις γνώσεις του και στις ενεργητικές που δίνουν έμφαση στην ενεργητικό συμμετοχή του υποκειμένου το πολιτιστικό υπόβαθρο και περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία.. Ο Hein (1998) διακρίνει τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών θεωριών ως προς την γνώση και την μάθηση: τον διδακτισμό, τον συμπεριφορισμό, την ανακάλυψη και τον κονστρουκτιβισμό (ή εποικοδομισμό). Στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει εστίαση στο γνωστικό αντικείμενο και σε μια «αυθεντία» ως φορέα μετάδοσης της γνώσης, και όχι στις δυνατότητες του μαθητευόμενου. (Μαλαφάντης, 2020). Στην δεύτερη περίπτωση, ο μαθητευόμενος αποκτά τη γνώση μέσω μιας σχέσης ερεθίσματος-αντίδρασης με τον εκπαιδευτή και των συνακόλουθων επιβραβεύσεων των σωστών απαντήσεών του και στην προσαρμογή της νέας γνώσης στις ανάγκες του. (Μαλαφάντης, 2020). Στην τρίτη περίπτωση, 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). Στην τέταρτη περίπτωση, δεν υφίσταται αντικειμενική γνώση, αφού οι εναλλακτικές απόψεις για την πραγματικότητα δεν απορρίπτονται, ενώ η μάθηση είναι μία ενεργητική, ατομική και κοινωνική διαδικασία, η οποία και δομείται από σκεπτόμενα υποκείμενα. (Νάκου, 2001).

1.2. Ιστορική κατανόηση

1.2.1 Η έννοια της ιστορικής κατανόησης

Η ιστορική σκέψη αποτελεί μία πολυσύνθετη διανοητική διαδικασία, η οποία και ανάλογα με την αναδιαμόρφωση των ιστορικών, κοινωνικών, πολιτισμικών,

οικονομικών και πολιτικών δεδομένων, μεταβάλλει το περιεχόμενό της. Επιπροσθέτως, η σκέψη αυτήν νοήθηκε ως ιστορική ως προς την ιστορικότητα τόσο του παρελθόντος, όσο και του παρόντος, ενώ είναι στενά συνδεδεμένη με την χρήση και την ερμηνεία γραπτών, υλικών, προφορικών και πλήθους άλλων μαρτυριών του παρελθόντος. Μέσω των «κληροδοτημάτων» αυτών του παρελθόντος, δύναται είτε να προκύψουν ιστορικά ερωτήματα, είτε συμπεράσματα και υποθέσεις σχετικά με το ίδιο το παρελθόν, αλλά και την σχέση του με το παρόν (Νάκου, 2000). Βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης αποτελούν οι «ιστορικές έννοιες», οι οποίες και διακρίνονται σε έννοιες πρώτου και δεύτερου βαθμού. Οι έννοιες πρώτου βαθμού ή έννοιες περιεχομένου αναφέρονται σε ότι είναι συνυφασμένο με την ιστορία, ενώ οι έννοιες δεύτερου βαθμού ή διαδικαστικές έννοιες αναφέρονται στην προσπάθεια εξήγησης των γεγονότων του παρελθόντος (Lee, 2005, σελ. 29 όπως αναφέρεται στο Κουσερή, 2015).

Υπογραμμίζεται το γεγονός, ότι η ιστορική σκέψη, δεν εξαρτάται από έναν συγκεκριμένο τύπο και ούτε από τον προσανατολισμό της, με αποτέλεσμα να συνδέεται σύμφωνα με την Νάκου (2000: 20), με: α. με κάποιες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες»: το «πραγματικό» παρελθόν, τα κάθε λογής κατάλοιπα του παρελθόντος, τον ιστορικό (τον ιστορικά σκεπτόμενο άνθρωπο), το παρόν και το «ιστορικό» παρελθόν· β. «με κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες: τη χρήση καταλοίπων ως πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών και τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων».

Οι ερμηνείες στις οποίες καταλήγει η ιστορική σκέψη, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την πρόθεση του ιστορικού ο οποίος εκφράζει το εκάστοτε συμπέρασμα. Κατά αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την Νάκου (2000), οι προθέσεις της ιστορικής σκέψης διακρίνονται σε τρεις: την πρόθεση του συγγραφέα-δημιουργού (*intention auctoris*), την πρόθεση του κειμένου ή του αντικειμένου (*intention operis*) και την πρόθεση του αναγνώστη – δηλαδή του ιστορικού – (*intention lectoris*).

Το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης παρουσιάζει αυξημένη ευρύτητα, την οποία μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε μέσα από τον αφορισμό του R. G. Collingwood ότι «όλη η ιστορία είναι η ιστορία της σκέψης». Το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης μπορεί να προσδιοριστεί ως προς τρία σημεία:

α) ως προς την εστίασή της, η οποία και χρησιμοποιεί τα κατάλοιπα ως πηγές και της ερμηνείες τους ως μαρτυρίες, ώστε να διαμορφώσει ιστορικές υποθέσεις και συμπεράσματα. Σε ένα αρχικό στάδιο, η εστίαση γίνεται στην κατανόηση της πηγής ως μαρτυρίας του ιστορικού πλαισίου, ενώ στην συνέχεια εστιάζουμε στην διατύπωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων η διαδικασίες αυτές δύναται να είναι και ταυτόχρονες.

β) ως προς τις διαφορετικές μεταμορφώσεις του καταλοίπου, όπου και κάθε κατάλοιπο του «πραγματικού» παρελθόντος, είναι παράλληλα και ένα αντικείμενο του παρελθόντος στο παρόν. Η κατανόησή του μπορεί να οδηγήσει στην χρήση του ως ιστορικής πηγής και στην ερμηνεία του ως ιστορικής μαρτυρίας, έτσι ώστε να διατυπωθούν ιστορικές υποθέσεις ή συμπεράσματα για το παρελθόν.

γ) ως προς ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο η κατανόηση και η ερμηνεία των καταλοίπων ως πηγών και ερμηνειών προϋποθέτει την κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτά βρίσκονται. «Το ανθρώπινο και κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να εννοηθεί ως η ανθρώπινη και κοινωνική πραγματικότητα του «πραγματικού» παρελθόντος · ως η ανθρώπινη και κοινωνική πραγματικότητα του παρόντος, μέσα στην οποία πραγματοποιείται η ιστορική ερμηνεία· ως η ανθρώπινη και κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία το κατάλοιπο γίνεται κατανοητό ως πηγή και ερμηνεύεται ως μαρτυρία· ως η αναδομούμενη ανθρώπινη και ιστορική πραγματικότητα του «ιστορικού» παρελθόντος (Νάκου, 2000: 66).

Παράλληλα, ο Husbands (1996) αναφέρεται στην «ιστορική κατανόηση» , η καλλιέργεια της οποίας αποτελεί ουσιαστικά το προϊόν που παράγεται πάντοτε μέσα από τον ενεργό διάλογο ανάμεσα στα άτομα που βρίσκονται στο παρόν και στα τεκμήρια του παρελθόντος, με οποιαδήποτε μορφή αυτά έχουν. Ένας τρόπος ,δηλαδή, για να κατανοήσουμε τι εστί παρελθόν, είναι η εξέταση των ιστορικών πηγών – οπτικών, γραπτών, προφορικών, υλικών και όλων των υπολοίπων – μέσα στην τάξη. Αυτό γίνεται δυνατόν, μέσα από την κατάλληλη παρουσίαση στα παιδιά των ιστορικών καταλοίπων που πρόκειται να εξεταστούν, έτσι ώστε να διατυπώσουν και να εξετάσουν μέσω των τεκμηρίων αυτών υποθέσεις που αφορούν το παρελθόν.

Για να φτάσουμε όμως στην εξαγωγή υποθέσεων, ο Bloom σχολιάζει ότι «δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε ή να κρίνουμε οτιδήποτε, αν πρώτα δεν γνωρίσουμε και δεν καταλάβουμε τα δεδομένα που σχετίζονται με αυτό, αν δεν τα εφαρμόσουμε, αν δεν τα ξεχωρίσουμε και δεν τα συνταιριάζουμε κατά τρόπους που να παράγουν νέες προοπτικές» (Husbands, 1996: 36). Η ταξινομία του Bloom εξασφάλισε την δυνατότητα ενός είδους ιεράρχησης των ερωτήσεων που απηύθυναν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με στόχο της ανάπτυξη της σκέψης τους, ιεραρχώντας τις ερωτήσεις από τις απλές στις σύνθετες, από την κατανόηση/ εξαγωγή στοιχείων στην αξιολόγησή τους, από την κατανόηση στο συμπέρασμα, από την εστίαση σε μία και μοναδική πηγή στην σύνθεση αριθμού πηγών, δηλαδή από το ειδικό στο γενικό. Σύμφωνα με τον Husbands (1996), ένα αντικείμενο «αποκτά» νόημα μόνο μέσα από την διατύπωση ερωτημάτων, παράγοντας έτσι την ταυτότητα του εκάστοτε αντικείμενου ως «τεκμηρίου», ώστε αυτό να αποδώσει «πληροφοριακό υλικό». Δύναται να απευθύνουμε στα τεκμήρια αυτά πλήθος ερωτήσεων, η επιλογή των οποίων γίνεται με βάση το είδος της σκέψης που επιθυμούμε να προαγάγουμε για το αντικείμενο μέσα από αυτές.

Παράλληλα, η ιστορική γλώσσα δύναται να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης. Η ιστορική γλώσσα, περιλαμβάνει δύο προσεγγίσεις για να καταστεί κατανοητό το παρελθόν: την γλώσσα ως σύστημα ονοματοδοσίας και την γλώσσα ως ερμηνευτικό σύστημα. Στην πρώτη προσέγγιση, χρησιμοποιούμε την ονοματοδοσία, τις «ετικέτες», ώστε να περιγράψουμε το παρελθόν με τέτοιον τρόπο που θα καθιστά ικανή την κατανόησή του μέσα από την εμπειρία μας. Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τις γλωσσικές διαφορές μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, τότε μας δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουμε το παρελθόν με την γλώσσα του παρόντος. Στην δεύτερη προσέγγιση, προτείνεται από τους σύγχρονους γλωσσολόγους η διάκριση σημαίνοντος, μιας εικόνας που λειτουργεί ως όχημα, και του σημαινόμενου, της έννοιας που αναφέρεται στο σημαίνον. (Husbands, 1996).

Ο Husbands (1996: 52) αναφέρει ότι «η ιστορική διάλεκτος δεν είναι παρά διάφορα 'διανοητικά υπερπροϊόντα', τα οποία ο σπουδαστής μαθαίνει καθώς προχωρά στην διαδικασία κατανόησης του παρελθόντος, εφόσον κάθε φορά συναντά τη γλώσσα σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, το οποίο και προσδιορίζει την γένεση των διάφορων σημασιών.» Η γλώσσα που εντοπίζεται στα ιστορικά κείμενα έχει πολλαπλά νοήματα,

καθώς οι λέξεις στο πέρασμα του χρόνου λαμβάνουν άλλη σημασία και αλλάζουν ανάλογα τα ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται. Οι μαθητές λοιπόν, ερμηνεύουν αυτό που λέει ο εκπαιδευτικός με βάση την σημασία των λέξεων που ήδη γνωρίζουν, καθώς τα παιδιά έχουν ήδη προσδώσει διαφορετικά νοήματα στις λέξεις της γλώσσας που χρησιμοποιούν σήμερα. Για αυτό και είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί στον λόγο τους να εξηγούν και να μεταδίδουν στους μαθητές τους τις πλευρές της γλώσσας που θα τους βοηθήσουν να τις καταλάβουν. (Husbands, 1996).

1.2.2. Ιστορική σκέψη και κατανόηση στο μουσείο

Η Νάκου (2000), αναφέρει για την σχετιζόμενη με την μελέτη των υλικών καταλοίπων ιστορική σκέψη, ότι αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία που αναφέρεται στην «ιστορικότητα» του παρελθόντος, στις διαδικασίες αναδόμησης της ιστορικής γνώσης και την έκφραση ερμηνευτικών συλλογισμών για το ιστορικό παρελθόν στο παρόν. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα υλικά κατάλοιπα, διαθέτουν έναν διττό χαρακτήρα όταν αναφέρονται στην ερμηνεία του παρελθόντος: υφίστανται τόσο ως φυσικά αντικείμενα, όσο και ως αντικείμενα ενσωματωμένα στην ιστορικότητα του πλαισίου τους, τα οποία και διαθέτουν σχέσεις ερμηνείας με το παρόν.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι κεντρική έννοια στην διαδικασία της ιστορικής σκέψης και κατανόησης αποτελεί η ιστορική πηγή (VanSledright, 2011), και στην παρούσα έρευνα η ιστορική πηγή αφορά τα υλικά κατάλοιπα. Ως υλικά κατάλοιπα λοιπόν, νοούνται τα υλικά αντικείμενα, τα αρχαιολογικά λείψανα του παρελθόντος, οτιδήποτε προκύπτει ως ίχνος από την καθημερινή δραστηριότητα των ατόμων, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα μουσειακά αντικείμενα (Νάκου, 2001· Ρεπούση, 2004). Τα υλικά κατάλοιπα δεν αποτελούν από μόνα τους πηγές, καθώς δεν κατασκευάστηκαν με αυτόν τον σκοπό, αλλά μόνο μέσω ιστορικών ερωτημάτων δύναται να μετατραπούν σε ιστορικές μαρτυρίες (Κουσερή, 2015). Για αυτόν τον λόγο και σύμφωνα με την Ρεπούση (2004) υπόκεινται στην μεθοδολογία διερεύνησης των ιστορικών πηγών.

Η ιστορική σκέψη, όσον αφορά το μουσείο, βασίζεται στην παραδοχή ότι «το μουσείο κατασκευάζει αλήθειες και δεν εκθέτει την μοναδική αλήθεια» και στο γεγονός ότι ο κάθε επισκέπτης «μεταφράζει και οικειοποιείται τα μηνύματα» με έναν

ξεχωριστό τρόπο. (Οικονόμου, 2003: 90 – 91). Κατά αυτόν τον τρόπο, η συσχέτιση της υλικότητας των αντικειμένων με τον χώρο και τον χρόνο, όσο και με την μορφή τους αλλά και την σκοπιμότητα της αναπλαισίωσής τους, δύναται να παράγει εναλλακτικές αφηγήσεις. Αυτό συμβαίνει καθώς τα υλικά κατάλοιπα και αποσπώνται από το υλικό τους περιβάλλον και αναπλαισιώνονται με διαφορετικό κάθε φορά σκοπό. Βάση για την έκφραση της ιστορικής σκέψης είναι οι διαφορετικές αφηγήσεις που μπορεί να εκφράσουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας τα υλικά κατάλοιπα ως μαρτυρίες. Σύμφωνα με την Ρεπούση (2015) «χρησιμοποιώντας τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες κατανοούνται τα χαρακτηριστικά του ιστορικού πλαισίου τους μέσω της ανάλυσης των σχέσεων που διαμορφώνονται σε αυτό.»

Συνοπτικά, η ιστορική σκέψη με αντικείμενο μελέτης τα υλικά κατάλοιπα εμπεριέχει τα εξής στάδια: 1.

Τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων βάσει της προϋπάρχουσας κοινωνικής ιστορικής γνώσης 2. Τη συλλογή καταλοίπων και τη χρήση τους ως πηγών 3. τη διατύπωση ερωτήσεων ως προς τις πηγές και την ερμηνεία τους ως μαρτυρίες εντός του ιστορικού πλαισίου 4. Την διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων με πρόθεση την αναδόμηση του παρελθόντος ως «ιστορικού» παρελθόντος την άρθρωση ιστορικού λόγου με ένα ειδικό εννοιολογικό σύστημα και αντίστοιχο «λεξιλόγιο», μέσω του οποίου πραγματώνεται και καταδεικνύεται η ιστορική σκέψη στο σύνολό της 6. τη συμμετοχή στον κοινωνικό ιστορικό, μέσα στο πλαίσιο του οποίου η ιστορική σκέψη ελέγχεται, αξιολογείται και αποκτά νόημα 7. Τον εμπλουτισμό της κοινωνικής ιστορικής γνώσης, ο οποίος επανατροφοδοτεί την ιστορική σκέψη οδηγώντας ξανά στο πρώτο στάδιο, με την διατύπωση νέων ερωτημάτων. (Νάκου 2000, σελ. 41)

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογική προσέγγιση

3.1. Σκοπός και στόχοι

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας με κύριο σκοπό την ανάδειξη των στερεοτύπων που φέρουν οι μαθητές σχετικά με τον ρόλο των δύο φύλων στην Αρχαία Ελλάδα.

Ως επιμέρους στόχοι απαριθμούνται οι εξής:

1. Να εξετασθεί πώς η διερεύνηση των αντικειμένων στο μουσείο του Άργους Ορεστικού μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του ρόλου των φύλων στην αρχαιότητα
2. Να εξετασθεί πώς η γνώση για τα αρχαία αντικείμενα μπορεί να ενσωματωθεί στις αφηγήσεις των μαθητών και των μαθητριών για το παρελθόν

3.2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία και λειτουργεί τοποθετώντας τον παρατηρητή στον κόσμο. Ο τρόπος αυτός διεξαγωγής μίας έρευνας αποτελείται από ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες και καθιστούν τον κόσμο ορατό, μετασχηματίζοντάς τον. Αυτό συμβαίνει καθώς οι εν λόγω πρακτικές μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού του, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων ημερολογίου. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου, αφού οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο δικό τους πλαίσιο. Επιχειρούν κατά αυτόν τον τρόπο να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005: 3).

3.2.1 Δείγμα – μέθοδος δειγματοληψίας

Η έννοια της δειγματοληψίας αφορά την μέθοδο που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για την επιλογή ενός δεδομένου αριθμού ανθρώπων (ή πραγμάτων) από έναν πληθυσμό για να συμπεριληφθούν σε μια μελέτη. Η δειγματοληψία, δηλαδή, αφορά την στρατηγική για την επιλογή του δείγματος της έρευνας, η χρήση του οποίου γίνεται για πρακτικούς λόγους, καθώς τις περισσότερες φορές δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί συλλογή δεδομένων από όλα τα άτομα ενός πληθυσμού. Ο όρος «πληθυσμός» στην συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρεται στο σύνολο των περιπτώσεων το οποίο αποτελεί κέντρο ενδιαφέροντος των ερευνητών, είτε πρόκειται για ανθρώπους, είτε για ομάδες, οργανισμούς, χώρες, ή ακόμη και για καταστάσεις, γεγονότα, χρονικές περιόδους ή κοινωνικό-πολιτισμικές διαδικασίες, κ.ά. Η ιδέα του πληθυσμού λοιπόν συνδέεται με αυτήν του δείγματος, καθώς ένα δείγμα είναι μια επιλογή από έναν πληθυσμό. (Marshall, 1996· Robson, 2007).

Σε αυτήν την έρευνα, το δείγμα το οποίο επιλέχθηκε για την διεξαγωγή της, αποτελείτο από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Δ' Τάξης του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Άργους Ορεστικού, ηλικίας 9 – 10 ετών.

Όσον αφορά την δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα, αυτήν έχει ως στόχο να εντοπίσει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases), δηλαδή, περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας». (Patton, 2002:230). Η δειγματοληπτική στρατηγική η οποία και υιοθετήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα είναι αυτήν της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling), όπου και σύμφωνα με τον Patton (2002), επιλέγονται περιπτώσεις των πλησιέστερων και πιο άμεσα διαθέσιμων αποκρινομένων.

3.2.2. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στα πλαίσια της πραγματοποίησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας, ως ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν ομαδικά φύλλα εργασίας για την εξερεύνηση στο μουσείο (Παράρτημα I) και μία σελίδα ημερολογίου προς συμπλήρωση μετά την ολοκλήρωση της ξενάγησης στο μουσείο (Παράρτημα II).

3.3. Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης, πρέπει να επισημανθεί ότι η έρευνα έγινε με την άδεια τόσο του Αρχαιολογικού Μουσείου Άργους Ορεστικού, όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων της Δ' τάξης του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου. Η διδακτική αυτή παρέμβαση έχει χρονική διάρκεια 4 διδακτικών ωρών και χωρίζεται σε 3 επιμέρους φάσεις.

3.3.1. Μουσειοπαιδαγωγική τεκμηρίωση της διδακτικής παρέμβασης

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, σχεδιάστηκε βάσει της ανακαλυπτικής μεθόδου, η οποία στην περίπτωση του μουσείου εφαρμόζεται στις περισσότερες περιπτώσεις με παιχνίδια εξερεύνησης του μουσειακού χώρου, θέτοντας ως στόχο τη προσέγγιση μουσειακών εκθεμάτων και την γνωριμία με τον μουσειακό περίγυρο. Σύμφωνα με τον Hein (1998: 38) «η μάθηση μέσα από την ανακάλυψη προϋποθέτει μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία οι επισκέπτες έρχονται σε επαφή με τα ερεθίσματα του χώρου και πειραματίζονται, χειρίζονται και εξερευνούν αποκτώντας εμπειρίες».

Η Νικονάνου (2015: 65) αναφερόμενη στην εξερεύνηση υποστηρίζει ότι ο στόχος της εντοπίζεται στο εξής τρίπτυχο: την ενδυνάμωση της αυτόβουλης ενεργητικής στάσης του επισκέπτη κατά την προσέγγιση των εκθεσιακών περιεχομένων, την άμεση επαφή του με τα εκθέματα και την βίωση του εκθεσιακού χώρου. Η εξερεύνηση αυτή, περιλαμβάνει την ελεύθερη – ατομική ή ομαδική - περιήγηση των επισκεπτών μέσα στον μουσειακό περιβάλλον και την άμεση επαφή με τα στοιχεία του – αυθεντικά αντικείμενα, αντίγραφα, κατασκευασμένα εκθέματα, ερμηνευτικά βοηθήματα – και την προσέγγισή τους.

Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής σε δραστηριότητες εξερεύνησης χαρακτηρίζεται από μια έμμεση επικοινωνία, καθώς από τη μία στηρίζεται στη δημιουργία και χρήση εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. φύλλα εργασίας, φωτογραφίες, αντίγραφα αντικειμένων) και από την άλλη αξιοποιεί τον εκθεσιακό και μουσειακό χώρο ως ένα

κατασκευασμένο περιβάλλον μάθησης που στοχεύει στην επικοινωνία και χωρίς τη μεσολάβηση ατόμων. (Hein, 1998: 30 – 33). Επιπλέον, συχνή είναι και η εισαγωγή παιχνιδιών εξερεύνησης με τη χρήση φύλλων εργασίας ως στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως και στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Η εξερεύνηση, λοιπόν, ως στοιχείο του εκπαιδευτικού προγράμματος προϋποθέτει την υποστήριξη της διαδικασίας από έναν ή περισσότερους εμπυχωτές, των οποίων και η στάση δεν είναι κατευθυντική. Αφού προηγηθεί μία εκπαιδευτική ξενάγηση ή συζήτηση υπό την καθοδήγηση των εμπυχωτών, οι επισκέπτες – στην δική μας περίπτωση οι μαθητές και οι μαθήτριες - , αμέσως μετά τον χωρισμό τους σε μικρές ομάδες, προχωρούν στον εντοπισμό των εκθεμάτων και στην προσέγγισή τους απατώντας στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας και συζητώντας με τα άλλα μέλη της ομάδας. Ο χωρισμός αυτός σε υποομάδες επιλέγεται καθώς συνεισφέρει στην επίλυση συχνών και χωρικών προβλημάτων κίνησης, διευκολύνοντας παράλληλα την προσέγγιση εκθεμάτων δύσκολα προσβάσιμων από πολυπληθείς ομάδες. Χαρακτηριστικό αυτής της μορφής εξερεύνησης αποτελεί το γεγονός ότι προσεγγίζονται διαφορετικά εκθέματα από την κάθε υποομάδα, οι οποίες υποομάδες και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στην ολομέλεια των συμμετεχόντων. Η διαδικασία της παρουσίασης αναδεικνύεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της εξερεύνησης (Hilgers 1999: 21). Ο ρόλος των εμπυχωτών σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνοψίζεται στην διευκόλυνση της διαδικασίας της εξερεύνησης, την παρακίνηση για μία σε βάθος επεξεργασία, την διευθέτηση θεμάτων συνεργασίας και τον συντονισμό των παρουσιάσεων. (Νικοκάνου & Νίτσιου, 2004).

3.3.2. Στόχοι διδακτικής παρέμβασης

Μετά το πέρας τη διδακτικής παρέμβασης, επιδιώκεται οι μαθητές να είναι ικανοί:

- Να κατανοήσουν τους διαφορετικούς ρόλους των φύλων στην Αρχαία Ελλάδα
- Να αναγνωρίζουν την χρήση και την λειτουργία μουσειακών αντικειμένων
- Να αποκωδικοποιούν τα νοήματα που μεταφέρει ένα μουσειακό αντικείμενο

- Να συμμετέχουν σε ομάδες και να συνεργάζονται για την παραγωγή ενός έργου.
- Να διαισθάνονται τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ιστορικών υποκειμένων.

3.3.3. Διάρκεια και φάσεις υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος

Α' φάση – Παρουσίαση Power Point

Στο προκαταρκτικό αυτό στάδιο, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας (45'), θα προβληθεί ένα power point το οποίο θα εισάγει τους μαθητές στο θέμα με το οποίο θα ενασχοληθούν. Αρχικά, στο πρώτο slide θα υπάρχει μία φωτογραφία ενός μουσείου, το οποίο και οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν και να ονοματίσουν, ενώ στην συνέχεια, θα γίνει μία μικρή συζήτηση για το αν έχουν επισκεφθεί κάποιο μουσείο ή αν γνωρίζουν κάποιο μουσείο. Μετά από την εισήγηση αυτήν, θα τους απευθυνθεί η ερώτηση «Τι μπορεί να μας δείξει άραγε ένα μουσείο;». Αφού ακολουθήσουν οι απαντήσεις των μαθητών, η παρουσίαση θα συνεχίσει δείχνοντας μουσειακά αντικείμενα, αγγεία ή επιγραφές με απεικονίσεις, οι οποίες και κατηγοριοποιήθηκαν στις εξής 3 κατηγορίες:

1. Πόλεμος
2. Άθληση
3. Καθημερινή ζωή – συμπόσια

Σε κάθε κατηγορία θα απευθύνεται στους μαθητές μία ερώτηση πριν την «αποκάλυψη» των αντικειμένων, όπως, « Τι αντικείμενα μπορεί να δούμε σε ένα μουσείο τα οποία μπορεί να σχετίζονται με τον πόλεμο;»/ « Τι αντικείμενα μπορεί να δούμε σε ένα μουσείο τα οποία μπορεί να σχετίζονται με τις αθλητικές δραστηριότητες;»/ « Τι αντικείμενα μπορεί να δούμε σε ένα μουσείο τα οποία μπορεί να σχετίζονται με την κοινωνική ζωή ή τα συμπόσια;». Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί στους μαθητές η έννοια και η λειτουργία των συμποσίων, καθώς και ποιοι συμμετείχαν σε αυτά (συμποσιαστές και εταίρες).

Για να προχωρήσουμε στην επόμενη υποενότητα της παρουσίασης, θα πρέπει να κατευθύνουμε τους μαθητές στην συνειδητοποίηση ότι όλα τα εικονιζόμενα πρόσωπα στα αντικείμενα είναι άντρες – εκτός από τις εταίρες στα συμπόσια, στις οποίες έγινε

αναφορά κατά την επεξήγηση του συμποσίου. Κατά αυτόν τον τρόπο θα οδηγηθούν στην κρίσιμη ερώτηση «Τι να έκαναν άραγε οι γυναίκες στην Αρχαία Ελλάδα;». Μέσα λοιπόν, από τις απεικονίσεις στα αντικείμενα θα εξάγουμε συμπεράσματα για τις κύριες ασχολίες των γυναικών στην Αρχαία Ελλάδα, όπως ήταν η ενασχόληση με τις δουλειές του σπιτιού, ο καλλωπισμός και η ύφανση.

Στο τέλος της παρουσίασης αυτής, θα ρωτήσουμε τους μαθητές τι θα περιέμεναν να δουν στο Αρχαιολογικό Μουσείο του Άργους Ορεστικού, μετά από όσα συζητήσαμε σχετικά με τα αντικείμενα που μπορεί να υπάρχουν σε ένα μουσείο. Η ερώτηση αυτήν αποσκοπεί στο να προϊδεάσει τους μαθητές για την διαδικασία της εξερεύνησης, καθώς μετά τις απαντήσεις τους θα προβληθούν αντικείμενα παρόμοια με αυτά που υπάρχουν στο μουσείο, όπως αγγεία, πολεμικά όπλα και κοσμήματα, ώστε να είναι εύκολος ο εντοπισμός τους. Η εισαγωγή στην φάση της εξερεύνησης θα πραγματοποιηθεί εξάπτοντας το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από την παρότρυνση «Πάμε τώρα να εξερευνήσουμε το μουσείο για να δούμε τι αντικείμενα βρίσκονται σε αυτό!».

B' Φάση – Εξερεύνηση στο μουσείο

Αφού μετακινηθούμε με ασφάλεια στο αρχαιολογικό μουσείο του Άργους Ορεστικού, θα συγκεντρώσουμε τους μαθητές και θα τους επισημάνουμε το γεγονός ότι ως επισκέπτες του μουσείου, σεβόμαστε τον χώρο και το προσωπικό, δεν κάνουμε φασαρία και δεν μετακινούμε απρόσεκτα στον χώρο αγγίζοντας τα αντικείμενα. Στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε στον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες, όπως προβλέπεται από την διαδικασία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Μέσω κλήρωσης, οι μαθητές θα χωριστούν σε 4 ομάδες, κάθε μία από τις οποίες αντιπροσωπεύει ένα χρώμα: κόκκινο, μπλε, πράσινο και κίτρινο. Επιπλέον, θα δοθεί σε κάθε μαθητή από ένα χάρτινο βραχιολάκι με το χρώμα της ομάδας του, ώστε να είναι πιο εύκολο να αναγνωρίζεται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του αλλά και από τους εμψυχωτές. Στην συνέχεια, θα δοθούν στις ομάδες τα φύλλα εργασίας. (Παράρτημα 1). Οι μαθητές καλούνται εντοπίσουν ανάμεσα στα εκθέματα του μουσείου τα αντικείμενα που απεικονίζονται στις φωτογραφίες και να απαντήσουν στις σχετικές ερωτήσεις. Οι εμψυχωτές σε όλη την διάρκεια της εξερεύνησης θα μετακινούνται από ομάδα σε ομάδα για να λύσουν θέματα συνεργασίας ή αποσαφηνίσουν τις ερωτήσεις των μαθητών.

Τα φύλλα εργασίας της κάθε ομάδας διαρθρώνονται ως εξής:

1^η ομάδα – Κόκκινο: Καθημερινή ζωή (4 άτομα)

Οι μαθητές θα πρέπει να αναζητήσουν στον χώρο ένα αγγείο (1), έναν κλίβανο (2), ένα πιάτο (3) και έναν αρύβαλλο (4).

Οι ερωτήσεις αφορούν κυρίως το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένο το κάθε αντικείμενο, τι θυμίζει στους μαθητές το αντικείμενο αυτό, για ποιο σκοπό το χρησιμοποιούσαν εκείνα τα χρόνια και από ποιον γινόταν χρήση του, καθώς και το πώς χρησιμοποιείται σήμερα.

Σχετικά με τον κλίβανο, θα δοθεί στους μαθητές η πληροφορία ότι χρησιμοποιείτο ως φούρνος, προς διευκόλυνσή τους.

2^η ομάδα – Μπλε: Οπλισμός (4 άτομα).

Οι μαθητές θα πρέπει να αναζητήσουν στον χώρο μία ασπίδα (1), ένα σπαθί (2), ένα δόρυ (3) και μια περικεφαλαία (4).

Σε αυτό το φύλλο εργασίας τα παιδιά καλούνται να ονοματίσουν τα αντικείμενα και στην συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν το υλικό από το οποίο αυτά είναι κατασκευασμένα τα όπλα και τον σκοπό τον οποίον εξυπηρετούσαν, ποιος τα κατασκεύαζε και ποιος τα χρησιμοποιούσε, καθώς και το πόσο έχουν αλλάξει τα αντικείμενα αυτά από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα καθώς και ποιος τα χρησιμοποιεί πλέον.

3^η ομάδα – Κόκκινο: Κοσμήματα (3 άτομα)

Οι μαθητές θα πρέπει να αναζητήσουν στον χώρο ένα σετ κοσμημάτων (1), βραχιόλια (2), μία πόρπη (3) και έναν καθρέφτη (4).

Οι ερωτήσεις αφορούν κυρίως το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένο το κάθε αντικείμενο, τι θυμίζει στους μαθητές το αντικείμενο αυτό, για ποιο σκοπό το χρησιμοποιούσαν εκείνα τα χρόνια και ποιος τα χρησιμοποιούσε και τα κατασκεύαζε, καθώς και τους λόγους και τις περιστάσεις στις οποίες τα χρησιμοποιούσαν.

Σχετικά με την πόρπη, θα δοθεί στους μαθητές η πληροφορία ότι χρησιμοποιείται ως παραμάννα, προς διευκόλυνσή τους, ενώ θα πρέπει και να απαντήσουν τον τρόπο με τον οποίον θεωρούν ότι την χρησιμοποιούσαν.

4^η ομάδα – Κίτρινο: Κοινωνική ζωή (4 άτομα)

Οι μαθητές θα πρέπει να αναζητήσουν στον χώρο μία στλεγγίδα (1), ένα αγγείο (2), ένα πιάτο (3) και ένα κύπελο (4).

Σε αυτό το φύλλο εργασίας τα παιδιά καλούνται να ονοματίσουν τα αντικείμενα και στην συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αφορούν το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένο το κάθε αντικείμενο, ποιος έκανε χρήση τους και σε ποιες περιστάσεις/εκδηλώσεις καθώς και σε ποιους επιτρεπόταν να συμμετέχουν, όπως και το ποιος χρησιμοποιεί τα αντικείμενα αυτά σήμερα και κατά ποιον βαθμό έχουν αλλάξει.

Τέλος, αφού όλες οι ομάδες συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας τους, η κάθε μία ομάδα ξεχωριστά θα κληθεί να παρουσιάσει τα όσα έμαθε από την εξερεύνηση και την ανάλυση των δεδομένων και στις υπόλοιπες ομάδες.

Γ' Φάση – Συμπλήρωση σελίδας ημερολογίου

Μετά την επιστροφή από το μουσείο, οι μαθητές θα κάνουν ένα διάλειμμα να ξεκουραστούν. Στην συνέχεια, θα κληθούν να γράψουν 2 σελίδες ημερολογίου, μία από την οπτική ενός άντρα στην Αρχαία Ελλάδα και μία αντίστοιχη σελίδα από την οπτική της γυναίκας. Μέσω της δραστηριότητας αυτής, καλλιεργείται η ιστορική ενσυναίσθηση των μαθητών, σημαντική έννοια για τόσο για την πραγματοποίηση της παρέμβασης αυτής, όσο και για την ιστορική κατανόηση. Σύμφωνα με τον Κουργιαντάκη (2006) «ενσυναίσθηση στην Ιστορία είναι η προσπάθεια προσέγγισης των βιωμάτων, των κινήτρων δράσης, των ηθών και των εθών των νοητικών διεργασιών και της νοοτροπίας των ανθρώπων τους παρελθόντος, σε μια προσπάθεια να ερευνηθεί, να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί αποτελεσματικότερα το παρελθόν και η δράση των ατομικών υποκειμένων σε αυτό.»

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1. Φύλλα εργασίας στο μουσείο

Η εξερεύνηση στο μουσείο στέφθηκε με επιτυχία, καθώς όλες οι ομάδες κατάφεραν τόσο να εντοπίσουν τα ευρήματα στο μουσείο, όσο και να συμπληρώσουν κατάλληλα τα φύλλα εργασίας. Αναλυτικότερα:

1^η – Κίτρινη ομάδα: Οι μαθητές συμπλήρωσαν επιτυχημένα τις ερωτήσεις που αφορούσαν το υλικό – πηλός σε όλες τις περιπτώσεις - και την λειτουργία των αντικειμένων. Επιπλέον, τα μέλη της ομάδας δεν δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν ακόμα και την χρήση του αρύβαλλου, όπου και απάντησαν ότι μέσα σε αυτά τα μικρά αγγεία μπορεί να έβαζαν μέσα «Αρώματα και μοιάζουν σαν δείγματα αρωμάτων».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις τους αναφορικά με ποιος έκανε χρήση του αγγείου, του κλίβανου και του αρύβαλλου, όπου και στις 3 περιπτώσεις η απάντηση ήταν η ακόλουθη: κυρίως οι γυναίκες, αλλά και οι άντρες.

2^η – Μπλε ομάδα: Οι μαθητές κατάφεραν να ονοματίσουν όλα τα αντικείμενα, αλλά και να καταγράψουν το υλικό από το οποίο και είναι κατασκευασμένα τα όπλα, αυτ' του σιδήρου. Επιπλέον, οι απαντήσεις τους ήταν σωστές τόσο για την χρήση των όπλων -«τα χρησιμοποιούσαν για να προστατεύονται από τον πόλεμο» - , όσο και για το ποιοι τα κατασκεύαζαν – «άντρες τεχνίτες» - και ποιοι τα χρησιμοποιούσαν – «άντρες πολεμιστές». Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απαντήσεις τους σχετικά με την αλλαγή των αντικειμένων από τη αρχαιότητα μέχρι σήμερα, καθώς όπως ανέφεραν οι σημερινοί άνθρωποι «χρησιμοποιούν σημερινά όπλα και πολεμικά αεροπλάνα», αλλά και για την αλλαγή στο φύλο των χρηστών τους αφού «τα χρησιμοποιούν και οι άντρες αλλά και οι γυναίκες».

3^η – Κόκκινη ομάδα: Οι μαθητές κατάφεραν να ονοματίσουν με επιτυχία τα κοσμήματα, όπως και το γεγονός ότι ήταν «χάλκινα» , αλλά και ότι κατασκευάζονταν από «σιδηρουργούς». Στην ερώτηση αν τα κοσμήματα χρησιμοποιούνταν μόνο από τις γυναίκες ή και από τους άντρες, οι μαθητές απάντησαν ότι «τα χρησιμοποιούσαν μόνο οι γυναίκες», ενώ στην ερώτηση αν τα φορούσαν καθημερινά ή μόνο για συγκεκριμένους λόγους η απάντηση των μαθητών ήταν «τα φορούσαν κάθε μέρα.» Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση των μαθητών ότι χρήση των κοσμημάτων ήταν

«για να είναι όμορφες», η οποία και προηγούνταν πριν από την ερώτηση για το ποιο φύλο έκανε χρήση των αντικειμένων αυτών. Παρόμοια είναι και η απάντηση στην ερώτηση σχετικά με τον καθρέφτη, όπου και οι μαθητές απάντησαν «κυρίως οι γυναίκες». Τέλος, τα μέλη της ομάδας κατάφεραν να προσδιορίσουν την χρήση της παραμάνας, απαντώντας ότι «δένανε το ρούχο και το κουμπώνανε», ενώ σχολίασαν ότι μοιάζει με «τυλιγμένο σκουλήκι».

4^η – Πράσινη ομάδα: Οι μαθητές κατάφεραν να ονοματίσουν όλα τα αντικείμενα, εκτός από αυτό της στλεγγίδας, της οποίας το όνομα και την λειτουργία εξήγησαν οι εμπυχωτές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις τους σχετικά με το ποιοι χρησιμοποιούσαν τα αντικείμενα αυτά, καθώς ανέφεραν ότι τα χρησιμοποιούσαν «αθλητές, νοικοκυρές οι οποίες ήταν μορφωμένες και δεν ήταν παντρεμένες, άντρες στα συμπόσια». Επιπλέον ανέφεραν ότι στα «συμπόσια» (όπου χρησιμοποιούνταν το αγγείο, το πιατάκι και το κύπελλο) και στους «Ολυμπιακούς Αγώνες» (όπου χρησιμοποιούνταν η στλεγγίδα) έπαιρναν μέρος «αθλητές και άντρες στα συμπόσια, ενώ η συμμετοχή στις εκδηλώσεις αυτές δεν επιτρεπόταν σε όλους σύμφωνα με την απάντηση των μαθητών οι οποίοι ανέφεραν «όχι στις γυναίκες εκτός αν δεν ήταν παντρεμένες».

4.2. Σελίδα ημερολογίου

Στο ημερολόγιο απάντησαν συνολικά 15 μαθητές, εκ των οποίων 9 ήταν αγόρια και 6 ήταν κορίτσια.

Αναφέρεται σε αυτό το σημείο το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, συνέταξαν το ημερολόγιό τους χρησιμοποιώντας Ενεστώτα χρόνο ή και σε ορισμένες περιπτώσεις Μέλλοντα.

4.2.1. Οπτική άνδρα

Σε σελίδα του ημερολογίου που αφορούσε την περιγραφή μιας ημέρας ενός άνδρα και συμπληρώθηκε από τα αγόρια της τάξης, οι περισσότερες αναφορές είναι παρόμοιες. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι μαθητές περιέγραψαν την μέρα τους, με κάποιες διαφορές προς την χρονολογική σειρά ως ακολούθως: πρωινό ξύπνημα, γυμναστική, γεύμα, ξεκούραση, συμπόσιο και ύπνος. Επιπλέον, δύο μαθητές ανέφεραν ότι πήγαν στους Ολυμπιακούς αγώνες, ενώ άλλοι δύο στον πόλεμο, με τον

έναν από αυτούς να συμπληρώνει μάλιστα ότι «γύρισα στο σπίτι νικητής». Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι ένας μαθητής έγραψε στο ημερολόγιό του μόνο ότι πήγε στους Ολυμπιακούς Αγώνες και με βάση την περιγραφές του μαθητή φάνηκε ότι ενέπλεξε στην αφήγησή του και τον μύθο της Καλλιπάτειρας: «κατάλαβα πώς του αντίπαλου παίχτη ήταν η μητέρα μεταμφιεσμένη», «εγώ δεν την πρόσεξα γιατί δεν υπήρχε καμία γυναίκα» και «μετά από λίγο κατάλαβαν την μητέρα του νεαρού και την έδιωξαν».

Το πιο συχνό άθλημα στο οποίο έγινε αναφορά ήταν αυτό της πάλης και του δρόμου – τρεξίματος -, ενώ μερικοί μαθητές ανέφεραν το παγκράτιο και την δισκοβολία. Όλοι οι μαθητές – εκτός από έναν που το ενέταξε ως μέρος της πρωινής του ρουτίνας – ανέφεραν ότι προς το τέλος της μέρας πήγαν στο συμπόσιο. Συχνή ήταν η αναφορά στους «φίλους» που είδαν εκεί καθώς και στις «συζητήσεις» που έλαβαν χώρα κατά το συμπόσιο. Χαρακτηριστικά ένας μαθητής αναφέρει ότι «στα συμπόσια τρώμε, πίνουμε και συζητάμε», ενώ ένας άλλος μαθητής ότι «φάγαμε, ήπιαμε και μιλήσαμε για σημαντικά θέματα.» Επιπλέον, ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι δύο μαθητές συμπεριέλαβαν στην αφήγησή τους και τις εταίρες που βρίσκονταν στα συμπόσια, με τον έναν από αυτούς να αναφέρεται σε αυτές μάλιστα ως «μορφωμένες γυναίκες» και ο άλλος να περιγράφει πως «μερικές γυναίκες με το που μπήκα μου έδωσαν κρασί.»

Εκτός από την έμμεση αναφορά στον μύθο της Καλλιπάτειρας και στις εταίρες, μόνο ένας ακόμα μαθητής έκανε λόγο για την παρουσίαση μίας άλλης γυναίκας, γράφοντας ότι «η γυναίκα μου είναι στο σπίτι μαγειρεύει και κάνει τις δουλειές του σπιτιού.» Αντίθετα, κάποιος άλλος μαθητής έγραψε στο ημερολόγιό του ότι «μαγείρεψε» εκείνος, χωρίς να κάνει κάποια αναφορά σε μία σύζυγο υπεύθυνη για το μαγείρεμα.

Τέλος, όσον αφορά την συμπερίληψη των αντικειμένων που είδαμε στο μουσείο στην αφήγηση των μαθητών, μόνο 3 μαθητές χρησιμοποίησαν κάποιο από αυτά στο ημερολόγιό τους. Και στις 3 περιπτώσεις το αντικείμενο αυτό ήταν η στλεγγίδα, με τον πρώτο μαθητή να αναφέρει «μετά για να βγάλω το λάδι χρησιμοποίησα την στλεγγίδα», τον δεύτερο «με έξυσαν με την στλεγγίδα» και τον τρίτο «καθαρίστηκα με την στλεγγίδα».

Όσον αφορά τώρα την σελίδα του ημερολογίου για τη ζωή ενός άνδρα που συμπληρώθηκε από τις μαθήτριες της τάξης, τα πορίσματα διαφοροποιούνται λίγο σε ορισμένα σημεία. Και σε αυτήν την περίπτωση η διάρθρωση της ημέρας είναι παρόμοια: πρωινό ξύπνημα, γυμναστική, γεύμα, ξεκούραση, συμπόσιο και ύπνος. Μία μαθήτρια μάλιστα έγραψε ότι «πήγα να σκοτώσω ζώα για να φάμε το βράδυ», αναφερόμενη προφανώς στο κυνήγι.

Τα αθλήματα για τα οποία έγινε λόγος ήταν το τρέξιμο, η πάλη, η ιππασία, η πυγμαχία και δισκοβολία, ενώ μόνο μία μαθήτρια έκανε λόγο για τους Ολυμπιακούς Αγώνες και καμία για τον πόλεμο. Όλες οι μαθήτριες συμπεριέλαβαν στην αφήγησή τους την συμμετοχή στα συμπόσια, με 3 από αυτές να αναφέρονται αναλυτικότερα μάλιστα και στο τι ακριβώς έκαναν εκεί: «είδα όλους τους φίλους μου, καθίσαμε, φάγαμε, ήπιαμε κρασί [...] εκεί στα συμπόσια γέλασα πάρα πολύ με τους φίλους μου» «εκεί μιλήσαμε, φάγαμε και ήπιαμε», «είδα τους φίλους μου και ήπιαμε κρασί και φάγαμε και μιλήσαμε για διάφορα και σοβαρά θέματα.» Μέσα από την αφήγηση των μαθητριών δόθηκε έμφαση και στο φαγοπότι εκτός από τις συζητήσεις και την συναναστροφή με φίλους. Μόνο μία μαθήτρια αναφέρθηκε στις εταιρές, γράφοντας πως «τα ποτά που πίναμε μας τα σερβίρανε οι γυναίκες από τα αγγεία»

Η ειδοποιός διαφορά σε σύγκριση με την αφήγηση των αγοριών είναι ότι όλα τα κορίτσια – εκτός από μία μαθήτρια - ανέφεραν στις αφηγήσεις τους την ύπαρξη μιας γυναίκας στο πλαίσιο των συμποσίων. Εκτός από τη μαθήτρια που έγραψε για την εταιρά, 3 ανέφεραν ότι η γυναίκα ασχολήθηκε με την μαγειρική, «η γυναίκα μου μου είχε φτιάξει φαγητό»/ «το φαγητό το είχε ετοιμάσει η γυναίκα μου»/ «μαγείρευε η γυναίκα μου»/ «έφαγα αυτό που μου έκανε η γυναίκα μου», ενώ σε ένα από τα ημερολόγια αναφέρθηκε ότι «πήγα να πάρω κοσμήματα για την γυναίκα μου».

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι μόνο μία μαθήτρια δεν συμπεριέλαβε στην αφήγησή της κάποιο αντικείμενο, με τις υπόλοιπες να χρησιμοποιούν και τουλάχιστον από ένα στην αφήγησή τους. Πιο συγκεκριμένα, δύο μαθήτριες αναφέρθηκαν στην στλεγγίδα, με την μία να γράφει «καθαρίστηκα με την στλεγγίδα» και την άλλη «έξυσα το λάδι με την στλεγγίδα». Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χρησιμοποιήθηκαν στην αφήγηση και τα κοσμήματα και τα αγγεία, ενώ μία μαθήτρια αναφέρθηκε «στον ξύλινο φούρνο», εννοώντας λογικά τον κλίβανο.

4.2.2. Οπτική γυναίκας

Στη σελίδα του ημερολογίου που αφορούσε την ημέρα μια γυναίκας, οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές της τάξης είναι αρκετά πανομοιότυπες. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ότι η μέρα τους απαρτίζεται κυρίως από τις δουλειές τους σπιτιού, όπως το μαγείρεμα και το ξεσκόνισμα, και τον καλλωπισμό, όπως το χτένισμα των μαλλιών και τον στολισμό. Παρατίθενται ως χαρακτηριστικά παραδείγματα ορισμένες απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το νοικοκυριό «καθάρισα το σπίτι, έπλυνα τα ρούχα και τα σεντόνια [...] ετοίμασα το φαγητό για βράδυ», «καθάρισα το σπίτι, μαγείρεψα, ξεσκόνισα», «καθάρισα το σπίτι, μαγείρεψα για το μεσημέρι και ξεσκόνισα», αλλά και των καλλωπισμό «φόρεσα τα κοσμήματά μου», «μετά έβαψα τα μαλλιά μου, βάρηκα και έβαλα πάρα πολλά κοσμήματα» «έφτιαξα τα μαλλιά μου και ντύθηκα ωραία». Επιπλέον, δύο μαθητές αναφέρουν την ύφανση των ρούχων, με τον έναν να γράφει «έραψα καινούργια ρούχα» και τον άλλον «έκανα τα ρούχα μου με τον εργαλειό». Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απαντήσεις δύο μαθητών, όπου ο ένας αναφέρει ότι «πήγε στον μανάβη» και ο άλλος «βγήκα με τις φίλες μου».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η αφήγηση δύο μαθητών παρουσιάζει την ζωή μίας εταίρας η οποία και συμμετέχει στα συμπόσια, καθώς όπως σχολιάζει ένας εκ των δύο «πήγα στο συμπόσιο, έφαγα, συζήτησα αφού δεν ήμουν παντρεμένη έκασα όση ώρα ήθελα». Ο δεύτερος μαθητής αναφέρει «σέρβιρα πολλούς άνδρες», ενώ στην περιγραφή ενός άλλου μαθητή βλέπουμε τον διαχωρισμό μεταξύ παντρεμένων και μη παντρεμένων γυναικών, αφού γράφει ότι «βοήθησα τον άντρα μου να ντυθεί για να πάει στα συμπόσια, εγώ δεν πήγα γιατί οι παντρεμένες γυναίκες σαν εμένα δεν μπορούν να πάνε».

Εκτός από τις παραπάνω αναφορές στο αντρικό φύλο, όπου και αφορούν το σερβίρισμα στα συμπόσια και την βοήθεια στην προετοιμασία, δύο μαθητές περιγράφουν το μαγείρεμα και το σερβίρισμα του φαγητού ως ένα από τα καθήκοντα της γυναίκας απέναντι στον άντρα της, καθώς όπως γράφουν στο ημερολόγιό τους «έκανα το φαγητό για να φάει ο άντρας μου» και «μόλις ήρθε ο άντρας μου τον έβαλα να φάει του έδωσα να πει κρασί».

Τέλος, όσον αφορά την συμπερίληψη των αντικειμένων που είδαμε στο μουσείο στην αφήγηση των μαθητών, αυτές δεν ήταν πολλές, καθώς μόνο 3 μαθητές ανέφεραν τα κοσμήματα.

Όσον αφορά τώρα την σελίδα του ημερολογίου για την ημέρα μιας γυναίκας που συμπληρώθηκε από τις μαθήτριες της τάξης, τα πορίσματα δεν διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό. Και σε αυτήν την περίπτωση, οι κύριες ασχολίες που ανέφεραν οι μαθήτριες ήταν οι δουλειές του σπιτιού, όπως το μαγείρεμα, και ο καλλωπισμός, όπως το χτένισμα και ο στολισμός. Παρατίθενται ως χαρακτηριστικά παραδείγματα ορισμένες απαντήσεις των μαθητριών σχετικά με το νοικοκυριό: «μόλις μαγείρεψα πήγα να καθαρίσω όπως να σφουγγαρίσω και να σκουπίσω», «έπλυνα τα πιάτα και ξεσκόνισα». «μαγείρεψα και έκανα τις δουλειές του σπιτιού» και τον καλλωπισμό: «έφτιαξα τα μαλλιά, ντύθηκα και στολίστηκα», «περιποιήθηκα, βάφτηκα, έβαλα τα δαχτυλίδια και τα βραχιόλια μου» «έβαλα τα κοσμήματά μου, χτένισα τα μαλλιά μου και έβαλα το άρωμά μου». Επιπλέον, 3 μαθήτριες ανέφεραν την ύφανση ως μία από τις κύριες ασχολίες των γυναικών, με την πρώτη να γράφει «έπλεξα με τον εργαλειό», την δεύτερη «πήγα στον εργαλειό να κάνω μερικά ρούχα» και την τρίτη να αναφέρει «το πλεκτό φόρεμα που έκανα στον εργαλειό μου». Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μία εκ των τριών μαθητριών συμπεριέλαβε παρακάτω στην αφήγησή της και την ύφανση ρούχων για τον άντρα της, γράφοντας «πήγα στον εργαλειό μου εκεί πέρα έπλεξα ρούχα για εμένα και τον άντρα μου».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η αφήγηση δύο μαθητριών παρουσιάζει την ζωή μίας εταίρας η οποία και συμμετέχει στα συμπόσια, καθώς όπως σχολιάζουν και οι δύο «εκεί σέρβιρα πολλούς άνδρες» και «σέρβιρα στο συμπόσιο».

Εκτός από τις παραπάνω αναφορές στο αντρικό φύλο, όπου και αφορούν το σερβίρισμα στα συμπόσια και το πλέξιμο ρουχισμού, μία μαθήτρια γράφει ότι «ετοίμασα τον άντρα μου να πάει να γυμναστεί», ενώ άλλες δύο ότι περίμεναν να φάνε το γεύμα τους όταν επιστρέψει ο άντρας τους στο σπίτι, γράφοντας «έφαγα με τον άντρα μου» και «ήρθε ο άντρας μου να φάμε αυτό που μαγείρεψα».

Σχετικά με την συμπερίληψη των αντικειμένων στο αφήγησή τους, μόνο δύο μαθήτριες ανέφεραν κάποιο αντικείμενο. Συγκεκριμένα και στις δύο περιπτώσεις αυτά ήταν μόνο τα κοσμήματα, με την μία να γράφει απλώς «έβαλα τα κοσμήματα»

και την άλλη να αναφέρει συγκεκριμένα τι κοσμήματα φόρεσε: «έβαλα τα δαχτυλίδια μου, τα βραχιόλια μου».

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα η οποία και διεξήχθη στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας, θέτει ως κύριο στόχο να διερευνήσει τα στερεότυπα τα οποία έχουν διαμορφώσει μαθητές του Δημοτικού σχετικά με τον ρόλο των φύλλων στην Αρχαία Ελλάδα, μέσα από μία μουσειοπαιδαγωγική διδακτική παρέμβαση. Η παρέμβαση αυτήν δημιουργήθηκε με τον γνώμονα ότι 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), λειτουργώντας παράλληλα ως μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης μη τυπικών χώρων εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός έγινε με βάση τις αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής, υπό το πρίσμα ότι η σωστή αξιοποίηση των προσφερόμενων δυνατοτήτων της μουσειοπαιδαγωγικής, χρειάζονται έναν άρτια καταρτισμένο εκπαιδευτικό (Κύρδης, 2006).

Μέσα από την ανάλυση της σελίδας του ημερολογίου, προκύπτει ότι οι μαθητές παρουσιάζουν ορισμένα στερεότυπα σχετικά με πως λειτουργούσαν οι άντρες και οι γυναίκες στην Αρχαία Ελλάδα, με πολύ έντονο το στοιχείο του παροντισμού στην αφήγηση και για τα δύο φύλα. Ως κύριες ενασχολήσεις των αντρών αναδεικνύονται οι συμμετοχή στα συμπόσια, η άθληση και ο πόλεμος, ενώ ο καλλωπισμός και οι δουλειές του σπιτιού αποτελούν υποχρεώσεις της γυναίκας.

Επιπλέον, τα αντικείμενα που συμπεριέλαβαν τα παιδιά στην αφήγησή τους είχαν έναν μεγάλο διαχωρισμό, καθώς η «στλεγγίδα» παρουσιάστηκε ως ένα αντικείμενο αποκλειστικά ανδρικής χρήσης και τα κοσμήματα ως γυναικείας. Μάλιστα ένας μαθητής γράφει «αγόρασα κοσμήματα για την γυναίκα μου», αναπαριστώντας τον άντρα ως τον οικονομικά υπεύθυνο για να παρέχει στην γυναίκα του ακόμα και τον στολισμό της.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες οι οποίοι συνέθεσαν την σελίδα του ημερολογίου τους από την οπτική μίας εταιράς, επικεντρώθηκαν κυρίως στο σερβίρισμα προς τους άντρες, ενώ παράλληλα εκτός από την συμποσιακή συμμετοχή ανέφεραν και πάλι τις δουλειές του σπιτιού ως καθημερινή ενασχόληση ακόμα και μίας πιο απελευθερωμένης γυναίκας. Επίσης, και τα αγόρια και τα κορίτσια στην σελίδα του ημερολογίου τους αναφέρονται στην

συμμετοχή των ανδρών στα συμπόσια με πιο ενεργητικό τρόπο, αναδεικνύοντας το γεγονός ότι εκτός από το φαγοπότι συζητούσαν για σημαντικά θέματα, εν αντιθέσει με τις γυναίκες που τους σέρβιραν ποτό. Μάλιστα, μία μαθήτρια γράφει πως «η μέρα μου ήταν γεμάτη από χαρά και αυτό θα το έκανα κάθε μέρα γιατί μου αρέσει», δήλωση η οποία δείχνει τον βαθμό που θεωρεί ότι μία γυναίκα εκείνης της εποχής έχει εσωτερικεύσει τον ρόλο της στην κοινωνία «απολαμβάνοντας» τις περιορισμένες ελευθερίες της.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι μέσα από τον γραπτό λόγο των παιδιών, εκτός από τα στερεότυπα εντοπίζονται ιδιαίτερα έντονα στοιχεία παροντισμού. Ο παροντισμός αποτελεί συγκεκριμένη πρόσληψη αναφορικά με γύρω από τον ιστορικό χρόνο, ο οποίος και διαμορφώνεται από τη συλλογική μνήμη και γενικότερα από τη μνήμη, την πολιτιστική κληρονομιά και την ταυτότητα (Lorenz, 2019:23-24). Κύριο χαρακτηριστικό του αποτελεί η τάση των σύγχρονων ανθρώπων να μην διαφοροποιούν το παρελθόν από το παρόν και να επιβάλλουν τις τωρινές αξίες και νόρμες στους προγόνους τους (Levesque, 2008:75). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το γεγονός ότι ένας μαθητής γράφει «να πάω στον μανάβη» και ένας άλλος πως «πήγα στο δοκιμαστήριο», ενσωματώνοντας έννοιες της δικής τους πραγματικότητας στα αρχαία χρόνια. Ένας μαθητής επίσης περιγράφει στην σελίδα του ημερολογίου ότι «βγήκα με τις φίλες μου», παίρνοντας ως δεδομένη για τη αρχαιότητα την ελευθερία και την ανεξαρτησία των γυναικών που υπάρχει στις μέρες μας.

Ερευνητικά πορίσματα δεν αποτελούν όμως μόνο τα γραπτά ημερολόγια. Σε όλες την διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές προβληματίστηκαν σχετικά με ορισμένα θέματα, ή οδηγήθηκαν σε ορισμένες συνειδητοποιήσεις τις οποίες και μοιράστηκαν με την ολομέλεια. Πιο συγκεκριμένα, έντονη απορία γεννήθηκε στους μαθητές σχετικά με τον κλίβανο και την λειτουργία του, καθώς και την επιλογή υλικού. Τους δημιουργήθηκε λοιπόν η εύλογη ερώτηση «Γιατί χρησιμοποιούσαν πηλό; Δεν έπαιρνε φωτιά;». Επιπλέον, κατά την διάρκεια της εξερεύνησης στο μουσείο, πολλοί μαθητές ενθουσιάστηκαν με τα κοσμήματα και την στλεγγίδα, τα οποία και χρησιμοποίησαν έντονα στην αφήγησή τους, ενώ απόρησαν με το πώς σκέφτηκαν να κατασκευάσουν ένα αντικείμενο σαν την στλεγγίδα και πως κατάφερναν να φτιάχνουν τόσο περίτεχνα κοσμήματα εκείνη την εποχή.

Επιπλέον, η πόρπη κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι ενώ στην αρχή απόρησαν για το πώς μπορεί να χρησιμοποιούνταν, μόλις τους υποδείχθηκε μία ανάγλυφη επιγραφή στο μουσείο όπου απεικόνιζε μία γυναίκα να φοράει έναν χιτώνα στερεωμένο με πόρπη, υπήρχαν πολλοί μαθητές οι οποίοι δήλωσαν ότι ξέρουν πως χρησιμοποιούσαν το αντικείμενο από ταινίες όπου στερέωναν με αυτό «τα άσπρα φορέματά τους». Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι οι μαθητές στην επιστροφή από το μουσείο προς το σχολείο, συζητώντας μεταξύ τους εξέφρασαν τον ακόλουθο προβληματισμό «Οι αρχαίοι Έλληνες είχαν μουσεία για να πηγαίνουν να βλέπουν πώς ζούσαν οι πρόγονοί τους όπως εμείς;». Μέσα από τις ερωτήσεις και τις δηλώσεις αυτές των μαθητών, δύναται να δούμε τον βαθμό που η διδακτική αυτή παρέμβαση επηρέασε την ιστορική σκέψη των μαθητών και τον τρόπο που προσεγγίζουν το παρελθόν μέσα από τα μουσειακά αντικείμενα αλλά και τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος από τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Τέλος, άξια αναφοράς είναι και τα σχόλια που έκαναν δύο μαθητές όταν παρέδιδαν την σελίδα του ημερολογίου τους. Πιο συγκεκριμένα, η μία μαθήτρια δήλωσε πως της άρεσε ιδιαίτερα η δραστηριότητα αυτήν καθώς «γράφοντας στο ημερολόγιο ένιωσα να ταξιδεύω μέσα στον χρόνο». Πολλοί συμμαθητές και συμμαθήτριές της συμφώνησαν με αυτήν την δήλωση, λέγοντας πως ένιωσαν σαν να ζούσαν όντως εκείνη τη εποχή και να έγραφαν στο ημερολόγιό τους. Τέλος, ένας μαθητής έθεσε την εξής ερώτηση, η οποία και συνοψίζει το έμμεσο ερώτημα που απορρέει από αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μα γιατί τις γυναίκες τις έβλεπαν τόσο κατώτερες;». Η ερώτηση αυτήν φάνηκε να προβληματίζει και τους υπόλοιπους μαθητές, αποτελώντας ίσως την αρχή για μετέπειτα προβληματισμό και έρευνα από μέρους τους στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Bahn, P., Renfrew, C. (2001). *Αρχαιολογία: Θεωρίες, μεθοδολογία και πρακτικές εφαρμογές*. (μετφρ. Λίλιαν Καραλή-Γιαννακοπούλου). Καρδαμίτσα.
- Black, Gr. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο: Μουσεία και επισκέπτες* (μτφρ. Σόνια Κωτίδου). Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Borowiecki, K.J., Forbes, N. & Fresa A. (2016). *Cultural Heritage in a Changing World*. Springer Open.
- Burke, P. (2009). *Cultural hybridity*. Polity Press.
- Deetz, J. Dethlefsen, E. (1994), ‘Death’s head, cherub, urn and willow’. In S. Pearce (επιμ.), *Interpreting Objects and Collections*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1–32). Sage Publications Ltd.
- Foucault, M. (1970). *The Order of the things*. Routledge.
- Heidegger, M. (1969). *Die Kunst und die Raum*. St. Gallen.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hein, G.E. (2012). *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*. Left Coast Press.
- Hilgers, W. (1999). “Grundschüler gehen ins Museum“, *Grundschulunterricht*, 3, 21-23.
- Husbands, Ch. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Μεταίχμιο.
- Κασβίκης, Κ. (2015). «Το «άλλο» παρελθόν: Δημόσιες χρήσεις της αρχαιολογίας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση». Στο Ανδρέου, Α. Κουκουριώτης, Σ. Κόκκινος,

Γ. Λεμονίδου, Ε. Παπανδρέου, Ζ. Πασχαλούδη, Ε. (Επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα, χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, (σ. 331-351). Επίκεντρο.

Κασβίκης, Κ. (2008), «Υλικός πολιτισμός και αρχαιολογικές αφηγήσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας για το Δημοτικό Σχολείο». Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σς. 157-203). Μεταίχμιο.

Κουργιαντάκης, Χ. Σ. (2006), *Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση – λογική κατανόηση*. Στο Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σς 449-40). Μεταίχμιο.

Κουσερή Γ. (2019). *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο*. Επίκεντρο.

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 αφηγήσεις, παιδαγωγικές πρακτικές* (σς 259-282). Πατάκη.

Κωτσάκης, Κ. (2008), Υλικός πολιτισμός και ερμηνεία στη σύγχρονη αρχαιολογική θεωρία,. Στο Ν. Νικονάνου – Κ. Κασβίκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, (30-65). Πατάκη.

Λιαντίνη, Δ. (2001). *Το Μουσείο και η διδακτική της ιστορίας του πολιτισμού και της τέχνης*. Βιβλιογονία.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty- First Century*. University of Toronto Press.

Levi-Strauss, C. (1969). *Totemism*. Penguin books.

Lorenz, Chr. (2019). Out of Time?: Some Critical Reflections on François Hartog's Presentism. In M.& L. Olivier (ed.), *Rethinking Historical Time: New Approaches*, 23-42

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2020) Η μουσειοπαιδαγωγική ως κλάδος της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής. *MusEd*, 1(1), 12-29. Εκδόσεις Μένανδρος

- Marshall, M.N. (1996) Sampling for Qualitative Research. *Family Practice*, 13, 522-525.
- McGhee, R. (1944), Ivory fore the sea woman: the symbolic attributes of a prehistoric technology», In S. Pearce (ed.), *“Interpreting Objects and collections”*. Routledge.
- Mormina, M. (2018). *Science, Technology and Innovation as Social Goods for Development: Rethinking Research Capacity Building from Sen’s Capabilities Approach*. *Science and Engineering Ethics*, 25, 671-692.
- Μπιτσάνη, Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη*. Διόνικος.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία*. Μεταίχμιο.
- Νικονάνου, Ν. (2015), Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα: Εισαγωγή, Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα* (σσ 13-23). Ελληνικά Ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα.
- Νικονάνου, Ν. (2015), Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα: Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία, στο Ν. Νικονάνου (επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα* (51-85.). Ελληνικά Ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα.
- Νικονάνου, Ν. (2018). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από την θεωρία στην πράξη*. Πατάκη.
- Νικονάνου, Ν. & Νίτσιου, Π. (2004). «Ο ρόλος του εμπνευστή. Εμπειρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία για σχολικές τάξεις», στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα ΕΜΜΕ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Επιστημονική συνάντηση «Το πάσχον σώμα; Οι πολιτισμικές σπουδές σήμερα και αύριο»*, 23-24-26 Μαΐου 2003, Αθήνα, 22-26.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή Ζωντανός Οργανισμός; Εκδόσεις Κριτική*.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage publications.

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Καστανιώτης.

Van Sledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories and policy*. Routledge.

Schvimmer, E., (1974). "Objects of irradiation: myth and praxis" In I. Rossi (ed.), *The Unconscious in Culture*". Dutton.

Shaw, T. (2007). Review: Colin Robson (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students* : Oxford, UK: Blackwell Publishing. *Qualitative Research in Psychology*, 4(4), 349.

Tylor, E.B. (1871). *Primitive Culture*. London: John Murray, Albert Street.

Φιλίππουπολίτη, 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.

Χαλκιά, Α. (2002). Ένα βήμα πιο κοντά στο Μουσείο: Σχεδιάζουμε ένα φύλλο εργασίας και οργανώνουμε ένα εκπαιδευτικό Πρόγραμμα σε Μουσείο. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξιάκη (επιμ. έκδ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Μεταίχμιο, 297-307.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Λόγω πνευματικών δικαιωμάτων, οι φωτογραφίες των αντικειμένων δεν θα συμπεριληφθούν στο αρχείο.

Μικροί εξερευνητές...

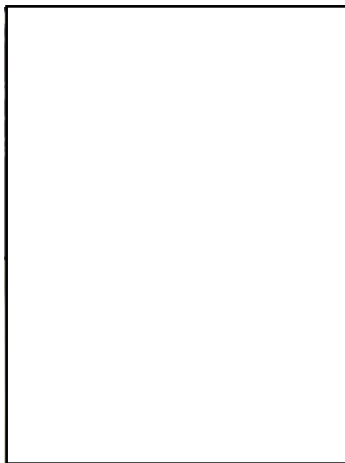
ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ!



1^η ομάδα/ Κίτρινο (Θα ερευνήσετε την καθημερινή ζωή)

➔ Αναζητήστε στο χώρο (με προσοχή πάντα!) τα αγγεία του σπιτιού.

❖ Βρείτε τα αντικείμενα στην έκθεση και απαντήστε!



➔ Από τι υλικό είναι κατασκευασμένο;

➔ Με τι μοιάζει το αντικείμενο;

➔ Τι θα μπορούσαν να βάζουν σε αυτό το αγγείο;

➔ Ας σκεφτούμε, ποια θα μπορούσε να είναι η χρήση του;

➔ Ποιος θα μπορούσε να το χρησιμοποιεί μέσα στο σπίτι;

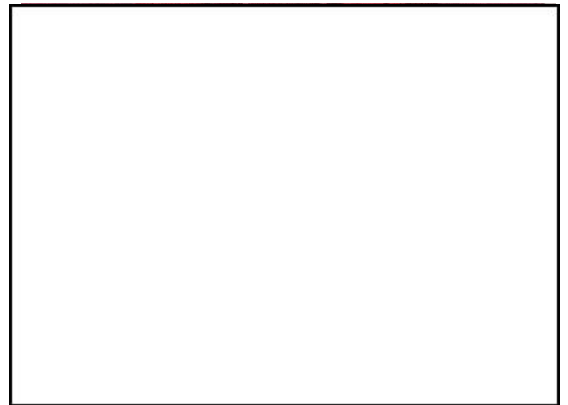


➔ Σήμερα χρησιμοποιούμε αντικείμενα σαν αυτό; Αν ναι, ποιος τα χρησιμοποιεί;

Το συγκεκριμένο αντικείμενο, είναι ένας φούρνος (κλίβανος) εκείνης της εποχής! Ας σκεφτούμε λοιπόν...

➔ Από τι υλικό είναι κατασκευασμένος;

➔ Σε τι χρησίμευε;





➔ Ποιος λέτε ότι το
χρησιμοποιούσε;

.....

.....

.....

.....

➔ Από τι υλικό είναι κατασκευασμένο το αντικείμενο;

.....

➔ Τι σας θυμίζει το συγκεκριμένο
αντικείμενο;



➔ Από τι υλικό είναι κατασκευασμένα ;

.....

➔ Τα δύο αγγεία είναι πολύ μικρά. Τι θα
μπορούσαν να βάζουν μέσα;

.....

➔ Ποιος θα μπορούσε να τα χρησιμοποιεί;

.....

.....

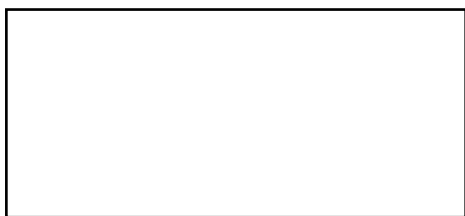
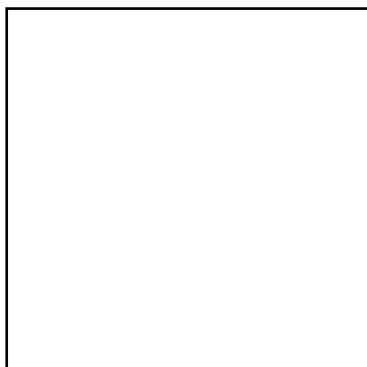
Μικροί εξερευνητές...

ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ!



2^η ομάδα/ Μπλε (Θα ερευνήσετε τον οπλισμό)

! Αναζητήστε (με προσοχή πάντα!) τα όπλα στις εικόνες και γράψτε το όνομά τους;



Ας σκεφτούμε!

Άραγε...

➔ Από τι υλικό είναι κατασκευασμένα τα όπλα;

A. Χαλκός

B. Πέτρα

Γ. Σίδηρος

Δ. Ατσάλι

➔ Ποια ήταν η χρήση τους;

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

➔ Ποιος τα κατασκεύαζε;

.....
.....

➔ Ποιος τα χρησιμοποιούσε;

.....
.....

➔ Αν αυτά τα όπλα χρησιμοποιούνταν σε μία μάχη, ποια είναι για επίθεση και ποια για προστασία;

.....
.....

➔ Τα αντικείμενα αυτά έχουν αλλάξει από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας;

.....
.....

➔ Σήμερα χρησιμοποιούμε παρόμοια αντικείμενα; Αν ναι, ποιος τα χρησιμοποιεί;

.....
.....

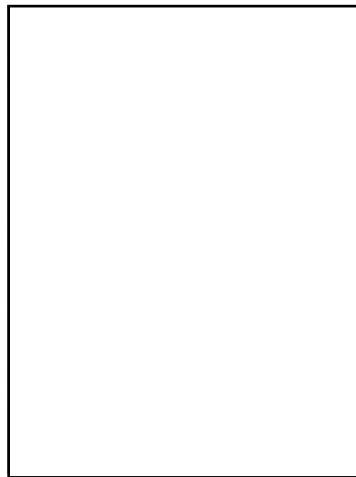
Μικροί εξερευνητές...

ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ!



3^η ομάδα/ Κόκκινο (θα ερευνήσετε τα κοσμήματα)

➔ Αναζητήστε στο χώρο (με προσοχή πάντα!) τα κοσμήματα στις εικόνες.



➔ Τι είδους κοσμήματα βλέπετε;

1.
2.
3.
4.
5.

➔ Από τι υλικό είναι κατασκευασμένα αυτά τα κοσμήματα;

.....

➔ Ποια είναι η χρήση τους;

.....

➔ Ποιος τα κατασκεύαζε;

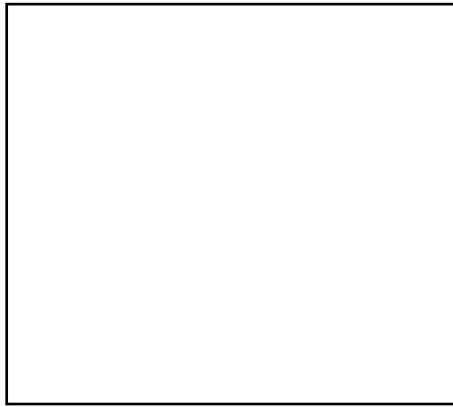
.....

➔ Τα φορούσαν μόνο οι γυναίκες ή και οι άντρες;

.....

➔ Πιστεύετε ότι τα φορούσαν κάθε μέρα ή για συγκεκριμένους λόγους;

.....



→ Από τι υλικό είναι κατασκευασμένο;

.....

→ Σας θυμίζει κάτι;

.....



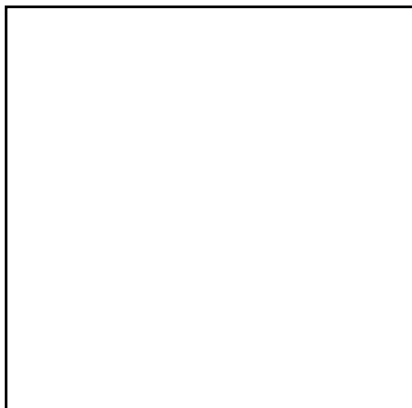
Αυτό το αντικείμενο λέγεται πόρπη και ήταν σαν τις σημερινές παραμάνες για τα ρούχα.

→ Σκεφτείτε πώς το χρησιμοποιούσαν

.....

→ Από τι είναι κατασκευασμένο το αντικείμενο;

.....



→ Ποιος θα μπορούσε να το χρησιμοποιεί;

.....

Μικροί εξερευνητές...

ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ!

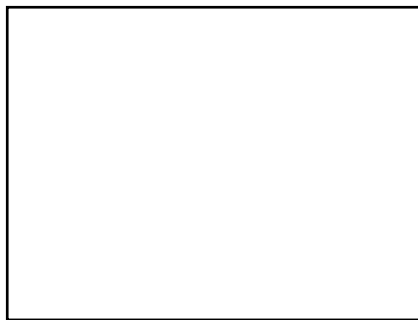
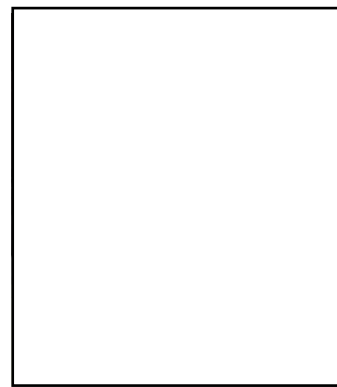


4^η ομάδα/ Πράσινο (θα ερευνήσετε την κοινωνική ζωή)

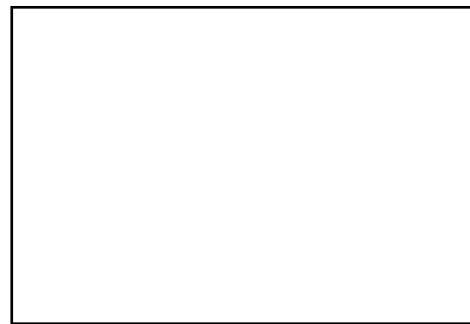
➔ Αναζητήστε στο χώρο (με προσοχή πάντα!) τα αντικείμενα στις εικόνες.



1



2



3

4.....

Ας σκεφτούμε!



Άραγε...

➔ Από τι υλικά είναι κατασκευασμένα τα αντικείμενα;

.....
.....

➔ Ποιοι τα χρησιμοποιούσαν;

.....
.....

➔ Σε ποιες περιστάσεις/εκδηλώσεις χρησιμοποιούσαν το κάθε αντικείμενο;

1^ο αντικείμενο:

2^ο αντικείμενο:

3^ο αντικείμενο:

4^ο αντικείμενο:

➔ Ποιοι έπαιρναν μέρος σε αυτές τις εκδηλώσεις;

.....
.....

➔ Επιτρεπόταν σε όλους να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις αυτές;

.....
.....

➔ Σήμερα χρησιμοποιούμε αυτά τα αντικείμενα; Αν ναι, ποιος τα χρησιμοποιεί;

.....
.....

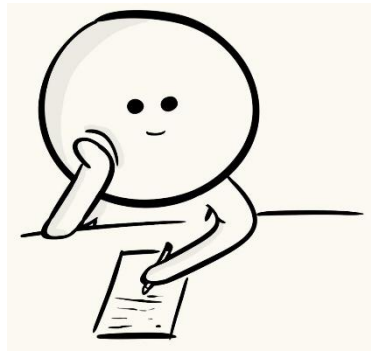
➔ Τα αντικείμενα αυτά έχουν εξελιχθεί από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας;

.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Φύλο:

Αγόρι Κορίτσι



Φαντάσου ότι είσαι ένας άντρας που ζεις στο Άργος Ορεστικό στα αρχαία χρόνια! Γράψε στο ημερολόγιό σου τι κάνεις μέσα στην μέρα σου.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

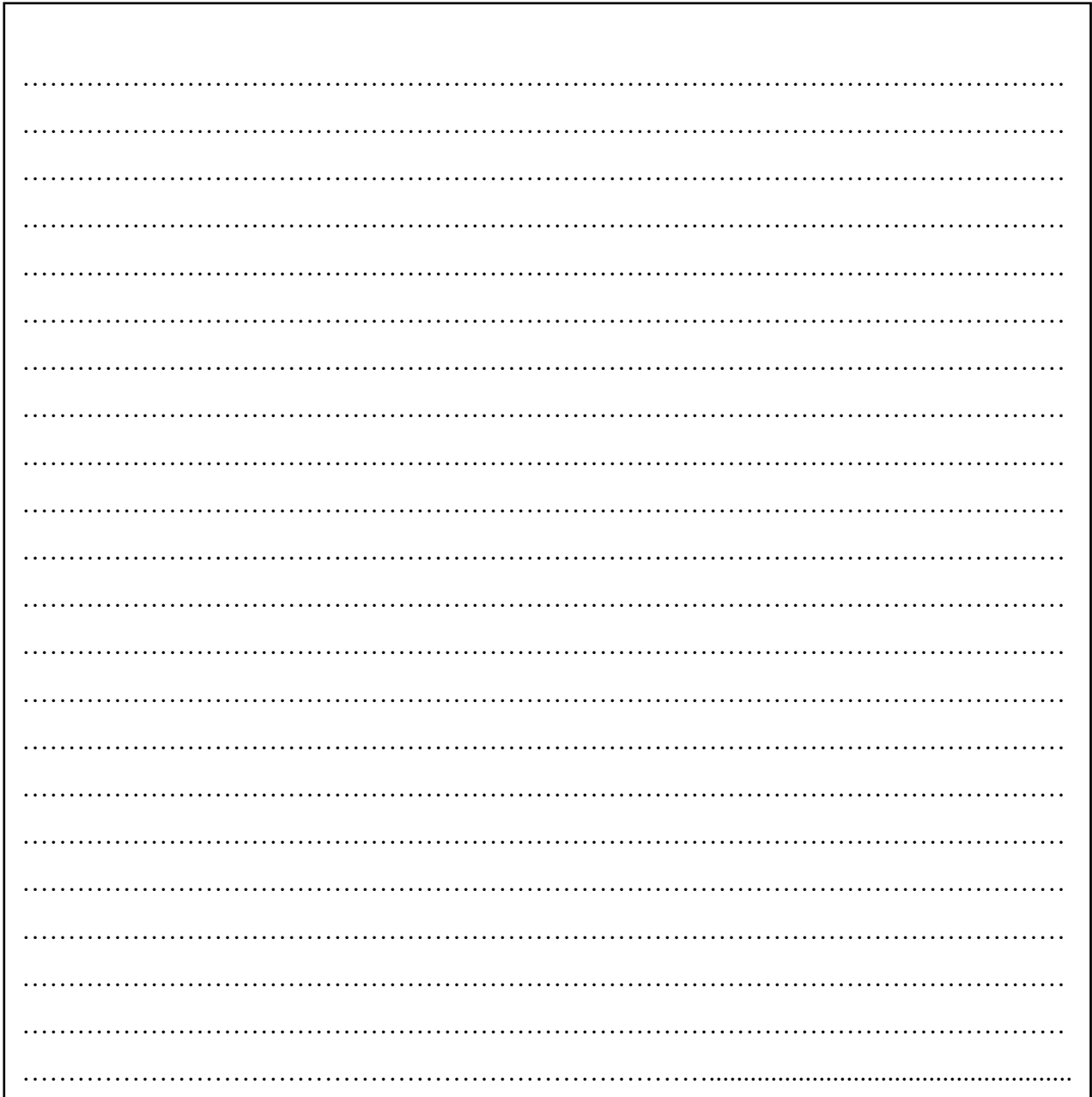
.....

.....

.....

.....

Τώρα φαντάσου ότι είσαι μια γυναίκα που ζεις στο Άργος Ορεστικό στα αρχαία χρόνια! Πόσο διαφορετική θα ήταν η μέρα σου;

A large rectangular box with a solid black border, containing 20 horizontal dotted lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box.