

ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ  
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

# Τέχνες Διαδίκτυο Δημιουργικότητα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ  
ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ



ΤΕΡΑΕ ΑΠΘ

Εκδότης: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Πάροχος υπηρεσίας ePublishing: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης  
και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (ΕΚΤ)

Copyright © 2024 Αντώνης Λενακάκης & οι συγγραφείς

Όλα τα δικαιώματα διατηρούνται

Σχεδιασμός και γραφιστική επιμέλεια: Άντια Αγγελίδου  
Φωτογραφία εξωφύλλου: Θεατροπαιδαγωγική ομάδα *Paedagogus Ludens*,  
Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ



Η χρήση του περιεχομένου καθορίζεται από την άδεια  
Creative Commons: Αναφορά Δημιουργού  
Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια διανομή 4.0 Διεθνές

Η έκδοση διατίθεται online στη διεύθυνση:  
<https://ebooks.epublishing.ekt.gr/index.php/artoc/catalog>  
**ISBN: 978-960-243-747-6**

Για να παραθέσετε αυτή την εργασία: Λενακάκης, Α. (Επιμ.). (2024).  
Τέχνες, διαδίκτυο και δημιουργικότητα: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές.  
ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. <https://doi.org/10.12681/sece-auth.209>

ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ  
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Τέχνες  
Διαδίκτυο  
Δημιουργικότητα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ  
ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

# Περιεχόμενα

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	
Τέχνες, διαδίκτυο και δημιουργικότητα στην εκπαίδευση	5
<b>ΜΕΡΟΣ Α' - Θεωρητικά στηρίγματα</b>	21
▪ <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	21
Αρχές και πρακτικές εμπύχωσης ενός πολύτεχνου-θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου	21
▪ <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	40
Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο	40
<b>ΜΕΡΟΣ Β' - Καλές πρακτικές</b>	69
▪ <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b>	69
<b>Τα 8 σχέδια μαθήματος</b>	69
1. Αγάπη και οικογένεια	69
2. Σθένος και δύναμη	85
3. Φύση	102
4. Εργασία και βιομηχανία	117
5. Ο κόσμος μας	133
6. Επιστήμη και τεχνολογία	150
7. Ελευθερία	166
8. Πρόσφυγες και μετανάστες	182
▪ <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>	198
<b>Μουσεία, διαδίκτυο και δημιουργικές δράσεις και εφαρμογές</b>	198
▪ <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</b>	214
<b>Άλλες διεθνείς καλές πρακτικές</b>	214
1. Καλή πρακτική από την Αγγλία I, <i>Τέχνη και επικοινωνία</i>	215
2. Καλή πρακτική από την Αγγλία II, <i>Διερευνώντας την τέχνη μέσα στην τάξη</i>	239
3. Καλή πρακτική από την Αγγλία III, <i>Τέχνη και παγκόσμια εκπαίδευση</i>	266
4. Καλή πρακτική από τη Σουηδία, <i>Τέχνη και εμπύχωση αντικειμένου</i>	304
5. Καλή πρακτική από την Ιταλία, <i>Οι 8 θεματικές για παιδιά 4-6 χρονών</i>	314
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	339
▪ Δράσεις διάχυσης του προγράμματος	339
▪ Βιβλιογραφία και ιστογραφία για περαιτέρω μελέτη	405

ΜΕΡΟΣ Α'

ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΗΡΙΓΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

# Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο

Αντώνης Λενακάκης

## Εισαγωγή<sup>1</sup>

Στις αρχές της δεκαετίας του '90, η νέα οικονομική πραγματικότητα επηρέασε και τη λειτουργία των μουσείων, τα οποία έπρεπε να φροντίσουν για τη βιωσιμότητά τους και να ενισχύσουν την παρουσία τους στη βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου. Η νέα αυτή συγκυρία σηματοδότησε μια αλλαγή στις στοχεύσεις αλλά και στις αναλαμβανόμενες δράσεις του μουσείου ως χώρου πολιτισμού και εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό τμήμα των μουσείων ενισχύθηκε με στόχο την εκπόνηση τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα μπορούσαν να μεταμορφώσουν τη μουσειακή επίσκεψη σε εμπειρία και να αναδείξουν το περιεχόμενο των μουσειακών εκθέσεων. Προς την κατεύθυνση αυτή τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα από τις Επιστήμες της Αγωγής με έμφαση στη βιωματική και πολυαισθητηριακή μάθηση βρήκαν έναν άλλο πρόσφορο τόπο μη τυπικής εκπαίδευσης να ανθήσουν και να δοκιμαστούν. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης, η χρήση εργαλείων από το παιχνίδι και το θέατρο θεωρήθηκε ότι μπορεί να εμπλουτίσει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων και να συμβάλει στην ανάδειξη του μορφοπλαστικού χαρακτήρα του μουσείου.

Η αναγκαιότητα λοιπόν για μια συστηματική ανασκόπηση που θα εξελίσσεται και θα οργανώνεται γύρω απ' το περιεχόμενο, τους όρους και τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη μουσειακή εκπαίδευση και στη θεατροπαιδαγωγική προκύπτει αφενός μέσα από τη σύγχρονη μουσειακή πραγματικότητα και αφετέρου από την περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία που αφορά τα αντίστοιχα πεδία.

Τα παραδείγματα θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων ή προγραμμάτων που περιλαμβάνουν θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές είναι πολλά στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, ωστόσο είναι λίγα αυτά που δίνουν μια συνολική και εποπτική εικόνα για τη σχέση των δύο κλάδων σε επίπεδο όρων, θεωρητικών προσεγγίσεων, στοχεύσεων και πρακτικών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας φιλοδοξούν να συμπληρώσουν το εν λόγω κενό που παρατηρείται στη συναφή ελληνική βιβλιογραφική κινητικότητα και να ενθαρρύνουν τον δημιουργικό διάλογο μεταξύ των εμπλεκόμενων στα συναφή πεδία.

<sup>1</sup> Αναδημοσίευση κειμένου με τα εξής στοιχεία: Λενακάκης, Α., & Παναγή, Α. (2018). Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο: Ζητήματα έρευνας, θεωρίας και πράξης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 88-101.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### Μουσειακή εκπαίδευση

Η εμφάνιση της μουσειοπαιδαγωγικής προκύπτει μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της παιδαγωγικής και του ρόλου του μουσείου. Αφετηρία για την αναπλαισίωσή τους αποτελεί ο τρόπος που νοηματοδοτείται πλέον η πραγματικότητα, η οποία θεωρείται πολύπλοκη και απαιτεί πλουραλιστικές μορφές προσέγγισης της γνώσης (Ασημάκη et al., 2011). Μετά τη δεκαετία του '70, τα μουσεία κινήθηκαν στον ίδιο προσανατολισμό με στόχο να επαναπροσδιορίσουν τις ερμηνευτικές τους επιλογές, καθώς η γνώση πλέον δεν παρέχεται αλλά δομείται μέσα από τις μουσειακές εκθέσεις, ενισχύοντας μια διαλεκτική σχέση που επιχειρεί να συνδέσει τον επισκέπτη με το κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον (Νάκου, 2001).

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, το μουσείο δεν επανεξετάζει μόνο τις ερμηνευτικές του προσεγγίσεις αλλά και τον ρόλο που το ίδιο διαδραματίζει στην κοινωνία. Κατά τη δεκαετία του '90, η μουσειακή επίσκεψη θέτει στο επίκεντρο τις ανάγκες του επισκέπτη και στοχεύει στη διάχυση της πληροφορίας, ώστε ο ίδιος να περάσει από μια διαδικασία ενεργούς αντίληψης νοημάτων, να συμμετέχει στη δημιουργία πολιτισμικού περιεχομένου και να οικοδομήσει μια προσωπική εικόνα για το παρελθόν.

Το νέο μουσείο επιδιώκει να αποκτήσει έναν ανοιχτό χαρακτήρα, ώστε να λειτουργεί πλέον ως χώρος δυνατοτήτων, όπου η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αποκτήσει παιγνιώδη χαρακτήρα (edutainment).

Σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη διαμόρφωση του περιεχομένου του και των λειτουργιών του αποτελούν οι παιδαγωγικές θεωρίες (ενδεικτικά: του κονστρουκτιβισμού) που αναδύονται αυτή την περίοδο (Νάκου, 2009· Φιλιππουπολίτη, 2015).

Οι στόχοι της νέας παιδαγωγικής και οι επιδιώξεις του νέου μουσείου εγκαινιάζουν την ενδυνάμωση της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπου η γνώση δεν προέρχεται μόνο από τον δάσκαλο-αυθεντία, αλλά αντλείται και έξω από το σχολείο, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να συνδεθεί με την καθημερινή ζωή και να αποκτήσει έναν βιωματικό χαρακτήρα.

Η εμφάνιση της μουσειοπαιδαγωγικής αποτελεί το αποτέλεσμα αυτής της πραγματικότητας, και οι θεωρίες του Dewey, του Bruner και του Kolb εξειδικεύ-

ονται για να εξυπηρετήσουν τον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου και να ενισχύσουν την επικοινωνιακή του πολιτική (Hooper-Greenhill, 2007).

Τις επόμενες δεκαετίες, το μουσείο εντάσσεται στη βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου και η μουσειακή επίσκεψη ανάγεται σε εμπειρία, όπου ο κάθε επισκέπτης θα μπορεί να συμμετέχει σε τέτοιες μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες έχουν νόημα γι' αυτόν, του εξασφαλίζουν μια βιωματική/συμμετοχική και ευχάριστη σχέση με τα μουσειακά αντικείμενα και καθιστούν το μουσείο χώρο πολιτισμού (Hooper-Greenhill, 2007 · Νάκου, 2001). Στους στόχους μιας μουσειακής επίσκεψης εντάσσονται η ενεργή συμμετοχή των υποκειμένων, οι διερευνητικές μέθοδοι απόκτησης γνώσης και η πολυαισθητηριακή ευαισθητοποίηση για τη δημιουργία προσωπικών νοημάτων και ερμηνειών του επισκέπτη/μαθητευομένου (Νικονάνου, 2010).

Ο Hein (1998) επισημαίνει την εμπλοκή του μαθητευομένου σε μία πνευματική και σωματική δραστηριότητα που μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση και στη μάθηση (*minds on and hands on activities*). Με αυτήν την έννοια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία οφείλουν να παρέχουν μαθησιακές επιλογές στους συμμετέχοντες, οι οποίες θα ενθαρρύνουν την περιέργεια και θα διαμορφώνονται από εσωτερικά κίνητρα και μέσα απ' την προσωπική, εννοιολογική, συναισθηματική και υποκειμενική αντίληψη (Νικονάνου, 2015). Η μουσειακή εκπαίδευση επιδιώκει να προάγει την εξατομικευμένη και πολυαισθητηριακή μάθηση, το βίωμα και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Νάκου, 2001).

Οι Falk και Dierking (1992) αναφέρονται στη μουσειακή επίσκεψη με τον όρο «εμπειρία» λόγω της δυναμικής της να ενεργοποιεί με πολλούς τρόπους τον επισκέπτη. Στην ίδια κατεύθυνση, το Κέντρο Έρευνας για τα Μουσεία και τα Κέντρα Τέχνης του Πανεπιστημίου του Leicester της Μ. Βρετανίας ανέπτυξε ένα σύστημα αξιολόγησης, ικανό να σκιαγραφήσει το πολύπλευρο μαθησιακό όφελος που προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης. Το προτεινόμενο σύστημα ανέδειξε πέντε διαφορετικά αποτελέσματα μάθησης, τα λεγόμενα Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης (*Generic Learning Outcomes*), τα οποία τονίζουν τη δυναμική των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων να ενισχύσουν το γνωστικό υπόβαθρο του επισκέπτη, την εργαλειοθήκη των δεξιοτήτων του, να διαμορφώσουν τις απόψεις του πάνω σε ποικίλα ζητήματα, να αλλάξουν τη διάθεσή του απέναντι σε μαθησιακές διαδικασίες και να καλλιεργήσουν στάσεις ζωής, οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική πρόοδο (Hooper-Greenhill, 2004 · Φιλιππουπολίτη, 2015).

Σε κάθε περίπτωση, το μαθησιακό αποτέλεσμα διαμορφώνεται γύρω από το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο που αποτελεί τη θεματική του εκπαιδευτικού προγράμματος σε ένα μουσείο και διαθέτει έναν ξεχωριστό επιστημολογικό προ-



σανατολισμό, που καθορίζεται από τη φύση και το περιεχόμενο του ίδιου του κλάδου. Σε μεγάλο αριθμό μουσείων, η στοχοθεσία των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων εκμαιεύεται από το πεδίο της διδακτικής της ιστορίας, η οποία διαμορφώνεται γύρω από τις ερμηνευτικές επιδιώξεις της σύγχρονης ιστορίας και τις σκοπιμότητες της σύγχρονης παιδαγωγικής που έχει ως επίκεντρο τις ανάγκες του παιδιού (Νάκου, 2006). Η κατανόηση της ιστορίας μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στη ζωή ενός μαθητευομένου, καθώς μπορεί να εμπλουτίσει τα νοητικά του σχήματα για τον κόσμο και να αποκτήσει ένα σύστημα συνειδησιακών λειτουργιών, ώστε να ερμηνεύει τα κατάλοιπα του παρελθόντος. Στο σημείο αυτό οι προϋποθέσεις της ιστορικής κατανόησης συναντούν τις επιδιώξεις της σύγχρονης παιδαγωγικής για αυτενέργεια, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και αναστοχασμό, δίνοντας τα απαραίτητα εφόδια στον μαθητευόμενο να διαμορφώσει αξίες και στάσεις απέναντι στη ζωή (Ηλιοπούλου, 2006 · Lee, 2006 · Matozzi, 2006 · Rüsen, 2004).

Στην περίπτωση των μουσείων επιστημών και τεχνών, οι στόχοι διαφοροποιούνται, καθώς αλλάζει το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο. Στα μουσεία των επιστημών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιδιώκουν την ευρύτερη αντίληψη του μαθητευομένου στους κλάδους του επιστημονικού, τεχνολογικού και βιομηχανικού περιβάλλοντος, αλλά και την ευαισθητοποίηση πάνω σε ζητήματα φυσικών επιστημών (Κολιόπουλος, 2005, 2017). Στην περίπτωση των μουσείων τέχνης, οι δραστηριότητες διαμορφώνονται γύρω από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της συγκεκριμένης θεματικής και συνδέονται με την προαγωγή της γνώσης και της εκτίμησης της καλλιτεχνικής δημιουργίας (Charman, 1993).

Ανεξάρτητα από το περιεχόμενο των μουσειακών συλλογών και τους κλάδους με τους οποίους συνδέονται, γίνεται εύληπτη η ανάγκη για την ευρύτερη καλλιέργεια του μαθητευομένου, που θέτει στο επίκεντρο τη γνώση και την κατανόηση αλλά και την ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν τον ευρύτερο κλάδο της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό τα μουσεία αναζήτησαν μεθόδους που θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν τον επισκέπτη σε συναισθηματικό επίπεδο, ώστε ο ίδιος να μπορεί να αναστοχαστεί σε ζητήματα που αφορούν το παρόν του. Σημαντικός αρωγός σ' αυτήν τη νέα κατεύθυνση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων αποτελεί το θεωρητικό και εφαρμοσμένο πεδίο της θεατροπαιδαγωγικής.

### Θεατροπαιδαγωγική

Στα νέα προοδευτικά ρεύματα στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης που εμφανίστηκαν τη δεκαετία του '60 στην Ευρώπη, ο ρόλος του παιδιού μετατοπίζεται από παθητικό δέκτη πληροφοριών σε ενεργό δημιουργό νοημάτων, ο οποίος συμμετέχει στη διαδικασία απόκτησης γνώσης (Scheibe, 2010). Την ίδια περίοδο, οι απόψεις των Vygotsky και Bruner για τον ρόλο του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση εμπλουτίζουν τη διδακτική μεθοδολογία με όρους και πρακτικές που ευνοούν τη βιωματική μάθηση, το παιχνίδι και την κριτική σκέψη (Nickel, 1972· Takhar, 1988). Σε αυτή την κίνηση, η μελέτη για τη μορφοπαιδευτική αξία και τη σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης προσέλκυσε και επικαιροποίησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των μελετητών του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Οι όροι που επιχειρούν να περιγράψουν το νέο πεδίο είναι πολλοί και διαφορετικοί<sup>1</sup>. Στην παρούσα μελέτη αλλά και στις έρευνές μας<sup>2</sup> στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία χρησιμοποιούμε τον όρο «θεατροπαιδαγωγική», γιατί θεωρούμε πως εννοιολογικά και μεθοδολογικά αποδίδει με μεγαλύτερη σαφήνεια τον υπό διερεύνηση τομέα.

Ως θεατροπαιδαγωγική ορίζουμε την καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την παιδαγωγική ως επιστήμη της αγωγής και εκπαίδευσης (Λενακάκης, 2008).

Η άποψή μας είναι ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία που αξιοποιεί εργαλεία από το θέατρο οφείλει να έχει όχι μόνο κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους αλλά και αισθητικές διαστάσεις: είτε το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο οδηγήσει σε ένα δρώμενο σε κοινό εκτός ομάδας είτε παραμείνει στο πλαίσιο της ίδιας ομάδας ως αυτοσχέδια σκηνική δράση.

Η μορφοπαιδευτική αξία της ενσάρκωσης ενός ρόλου για τον παίχτη, η αισθητική εμπειρία από τη συνάντηση του ίδιου με την τέχνη του θεάτρου, ο παιγνιώδης, πειραματικός, συμμετοχικός και διαδραστικός χαρακτήρας ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, επίσης, η πολυαισθητηριακή και διαπολιτισμική επικοινωνία και έκφραση αποτελούν κεντρικά πεδία έρευνας και μελέτης της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας. Ακόμη και αν το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο επιτάσσει την εστίαση σε έναν συγκεκριμένο τομέα ανάλογα με την ομάδα και το πλαίσιο στο

<sup>1</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία τους όρους: drama education, theatre education, educational drama, applied theatre, applied drama κ.ά., και στην ελληνόγλωσση: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, θέατρο στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικό δράμα, θεατρική αγωγή κ.ά.

<sup>2</sup> Βλ. π.χ. Lenakakis, 2004· Λενακάκης, 2013, 2018.

οποίο αυτό υλοποιείται, θεωρούμε πως κοινός τόπος οφείλει να είναι η έννοια της ενσάρκωσης του ρόλου, που απαιτεί εργαλεία και πρακτικές που εξασφαλίζουν ένα υποθετικό/ψευδαισθητικό πλαίσιο στην ομάδα. Το πλαίσιο αυτό θα γοητεύσει τον συμμετέχοντα, θα αφυπνίσει τις αισθήσεις του και θα του επιτρέψει την πολυμορφη, μη συμβατική, πολυαισθητηριακή εξόρυξη, καλλιέργεια και έκφραση ενός αποθέματος ή μιας νοητικής αναπαράστασης

Βασικό συστατικό της θεατροπαιδαγωγικής είναι το παιχνίδι· το παιχνίδι με τους ρόλους, τις φόρμες, τα αντικείμενα, τον χωρο-χρόνο, τους ήχους, την κίνηση, τον λόγο και κάθε είδους τεκμήριο της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Ερευνητικά πορίσματα (Lenakakis, 2004· Wood & Attfield, 2005) επιβεβαιώνουν ότι το παιχνίδι εν γένει βελτιώνει τη διάθεση των παιδιών απέναντι στη μάθηση, τα βοηθά να επιτύχουν γνωστικούς στόχους, ενώ παράλληλα μειώνει την ανεπιθύμητη πίεση και το άγχος της αποτυχίας, οπότε η ομάδα μετατρέπεται σε ένα περιβάλλον ασφαλούς έκφρασης. Προς την ίδια κατεύθυνση, σύμφωνα με τους Martlew et al. (2011), η ενεργή μάθηση ενθαρρύνει τις θετικές στάσεις και τον ενθουσιασμό των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, την ανεξαρτησία τους και τις συνεργατικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, μέσω της παιγνιώδους προσέγγισης η μάθηση γίνεται προσιτή, συμπεριληπτική και πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά (Lenakakis et al., 2018).

Η στοχοθεσία, επομένως, της θεατροπαιδαγωγικής αφορά τρία κατεξοχήν επίπεδα: το ατομικό, το κοινωνικό και το αισθητικό (Λενάκκης, 2008).

Σε προσωπικό/ατομικό επίπεδο, ο παίχτης στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο παίζει, ενσαρκώνει ρόλους και αναστοχάζεται. Το παιχνίδι της ενσάρκωσης εξασφαλίζει στον ίδιο καθρέφτες των δικών του επιλογών και της δικής του δράσης· μέσω αυτού επικαιροποιεί κρυμμένες/ξεχασμένες δεξιότητες, εκτίθεται στην ομάδα, σε ένα υποθετικό και γι' αυτό ασφαλές όμως πλαίσιο, όπου τα όρια ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό είναι, ωστόσο, ασαφή. Η εστίαση και η εμπάθιση για το χτίσιμο του ρόλου εξασφαλίζει μια νέα κατανόηση για τον ίδιο τον παίχτη/δημιουργό και για τον άλλο. Την ίδια στιγμή όμως, στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπο κοινωνικής και αισθητικής μάθησης, καλλιεργείται/εμπνέεται ο σεβασμός στους από κοινού ορισμένους κανόνες του παιχνιδιού, στον συμπαίχτη/συνδημιουργό και στη διαφορετική ματιά (Lenakakis & Koltsida, 2017). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο δημιουργούνται συνθήκες πλαισιοθετημένης μάθησης, όπου η γνώση κατακτάται πολυεπίπεδα και το μαθησιακό όφελος δεν είναι μόνο γνωστι-

κό. Ο παίχτης νιώθει τη χαρά και την ασφάλεια να εμπλακεί στον μαγικό κόσμο του παιχνιδιού, να επεξεργαστεί πληροφορίες και γνώσεις, να δοκιμάσει συνθέσεις με διαφορετικές μορφές και φόρμες και να καλλιεργηθεί ολιστικά (Andersen, 2004· Giotaki & Lenakakis, 2016· Hentschel, 2010· Jackson, 2007· Ο' Toole, 2009· Τσιάρας, 2014).

### *Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα μουσεία*

Οι σύγχρονες πρακτικές των μουσειακών εκθέσεων εστιάζουν στη διαμεσολάβηση περιεχομένων και μορφών που διεγείρουν το συναίσθημα, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα στον επισκέπτη να βιώσει την προοπτική του άλλου. Το συναίσθημα αναγνωρίζεται ως το μέσο που μπορεί να πετύχει τη συμμετοχή του κοινού και να δραστηριοποιήσει τη διαδικασία παραγωγής νοημάτων (Witcomb, 2013). Η Witcomb (2015) χρησιμοποιεί τον όρο «παιδαγωγική του συναίσθηματος» (pedagogy of feeling) για να περιγράψει τη διαπραγματευτική σχέση αντικειμένου-θεατή και τη χρήση διαφόρων μέσων που χρησιμοποιούν τις αισθητηριακές εμπειρίες για να ενθαρρύνουν την ενδοσκόπηση των επισκεπτών. Παράλληλα, η δημιουργία συναισθηματικών εμπειριών μέσα από τις μουσειακές εκθέσεις βοηθά στη διαπραγμάτευση της δύσκολης πλευράς της ιστορίας, η οποία αφορά ευαίσθητα θέματα όπως γενοκτονίες, φυλακίσεις, αποικιοκρατία, ρατσισμός και πόλεμος (Nikonanopou & Venieri, 2017).

Τα τελευταία χρόνια η τάση των μουσείων να ερμηνεύσουν ευαίσθητες όψεις της ιστορίας, έστρεψε το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού τμήματος σε γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες του ανθρώπου, οι οποίες ανάγουν τη γνώση σε βίωμα. Σ' αυτήν την κατεύθυνση οι θεατρικές και δραματικές μέθοδοι στον χώρο του πολιτισμού επιχειρούν να διαμεσολαβήσουν τη γνώση και την κατανόηση στο πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης· μια γνώση που σχετίζεται με τα θεωρητικά πεδία της επιστήμης, της τεχνολογίας, της ιστορίας και της τέχνης (Hughes et al., 2007). Αντίστοιχες πρακτικές που δημιουργούσαν σχέσεις ανάμεσα στο μουσείο και στο θέατρο αρχίζουν να παρατηρούνται ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα στη Σουηδία και στην Αμερική (Tzibazi, 2006).

Ωστόσο, οι έντονοι ρυθμοί μουσειοποίησης της τελευταίας δεκαετίας έπαιξαν αποφασιστικό ρόλο στη συστηματικότερη χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες θα μπορούσαν να καταστήσουν τη μουσειακή επίσκεψη ελκυστική και να ερμηνεύσουν τη σημασία και το περιεχόμενο των μουσειακών εκθέσεων.

Τη δεκαετία του '90 το θέατρο στα μουσεία επανεκτιμήθηκε σε σχέση με τη δυνατότητά του να προσελκύσει ένα ευρύ φάσμα επισκεπτών και να προσφέρει ερμηνευτικά εργαλεία σε σύνθετες ιστορίες (Hughes, 1998). Την ίδια περίοδο ιδρύεται και η Διεθνής Ένωση για το Μουσειακό Θέατρο (International Museum Theatre Alliance), ένας οργανισμός στον οποίο εντάσσονται επαγγελματίες του θεάτρου, με στόχο να συνδυάσουν το μουσείο και το θέατρο σε νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Hughes, 1998). Ο όρος του «μουσειακού θεάτρου» χρησιμοποιείται για να εκφράσει ένα ολόκληρο είδος επιτελεστικής τέχνης (performance), η οποία τυπικά δεν θα εφαρμοζόταν ούτε μόνο σε μία σκηνή θεάτρου ούτε μόνο στο μουσείο (Jackson, 2011). Συνεπώς, το μουσειακό θέατρο αποτελεί μία ευρύτερη κατηγορία στην οποία εντάσσονται είδη όπως επιτέλεση (performance), δημιουργικό θεατρικό εργαστήριο, αφήγηση ιστοριών, performance art, συμμετοχικό θέατρο, δημιουργικό δράμα, κουκλοθέατρο, περιπλάνηση στους χώρους των εκθέσεων ή παράσταση που στηρίζεται σε σενάριο (Hughes, 1998, 2010). Πρόκειται δηλ. για θεατρικές τεχνικές και μεθόδους του δράματος που αξιοποιούνται, για να πετύχουν τη συναισθηματική εμπλοκή των επισκεπτών, με σκοπό την πραγμάτωση εκπαιδευτικών στόχων (Hughes et al., 2007).

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα μουσεία μπορούν είτε να περιλαμβάνουν δραστηριότητες θεατροπαιδαγωγικής, είτε να αποτελούν εξ ολοκλήρου θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Οι ομάδες κοινού στις οποίες απευθύνονται αφορούν παιδικές ηλικίες και οικογένειες και περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως κουκλοθέατρο, αφήγηση ιστοριών, συμμετοχικό θέατρο, δημιουργικό δράμα, παιχνίδια ρόλων και παντομίμας και σχετίζονται με την αναβίωση μιας ιστορικής περιόδου του παρελθόντος ή την αναπαράσταση της ζωής (Hughes, 1998 · Νικονάνου, 2010).

Η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η διαθεματικότητα και οι διερευνητικές διαδικασίες μάθησης αποτελούν κοινούς στόχους της μουσειακής εκπαίδευσης και της θεατροπαιδαγωγικής, ενώ παράλληλα τα δύο θεωρητικά και εφαρμοσμένα πεδία εστιάζουν στα ενδιαφέροντα και τις προσλαμβάνουσες του συμμετέχοντα. Βασική επιδίωξη του σχεδιασμού θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι η δημιουργία ενός ευχάριστου και άνετου περιβάλλοντος, ικανού να μετατρέψει τη μαθησιακή διαδικασία σε παιχνίδι, κάτι που αποτελεί βασική αρχή και της μουσειακής εκπαίδευσης (Hein, 1998 · Hooper-Greenhill, 2007).

## Η έρευνα

### *Σκοπός και στόχοι της έρευνας*

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι τάσεις, οι διαστάσεις και οι στοχεύσεις από τη συνάντηση της θεατροπαιδαγωγικής με τη μουσειακή εκπαίδευση στη διεθνή βιβλιογραφία. Στους επιμέρους στόχους συμπεριλαμβάνονται η οργάνωση και ανάδειξη των θεωρητικών προσεγγίσεων που διαπραγματεύονται τη συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών σε προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης, η διερεύνηση των κοινών τόπων συνάντησης και των κοινών χαρακτηριστικών των εν λόγω κλάδων και η κριτική αποτίμηση για τους περιορισμούς σε επίπεδο στοχεύσεων και μεθόδων εκάστου κλάδου.

### *Μεθοδολογία της έρευνας: Η βιβλιογραφική επισκόπηση*

Για τη διερεύνηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας επιλέχθηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση (Βασιλειάδης, 2007· Howard & Sharp, 2000). Δεδομένης της περιορισμένης βιβλιογραφικής κινητικότητας στο πεδίο σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο κρίθηκαν απαραίτητα αφενός για τη μελλοντική έρευνα αφετέρου για την πράξη η καταγραφή, η οργάνωση και η συζήτηση των τρεχουσών τάσεων, των χρησιμοποιούμενων όρων και πρακτικών στη σχετική έρευνα, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα όσο γίνεται πιο εποπτικό σύνθετο για περαιτέρω διερεύνηση και συναφείς αποτελεσματικές δράσεις. Επιπλέον, η ίδια μέθοδος μάς επέτρεψε τη συναίρεση και κριτική αποτίμηση της τρέχουσας έρευνας στο πεδίο εντοπίζοντας τα ελλειπώς διερευνημένα ζητήματα και τα κενά στη σχετική βιβλιογραφική κινητικότητα.

### *Υλικό της έρευνας και τρόπος οργάνωσης και ανάλυσής του*


Η έρευνα βασίστηκε σε επιστημονικά άρθρα και μελέτες που αναζητήθηκαν στις εξής βάσεις δεδομένων: Web of Science, ERIC, Elsevier, Healink και googlescholar. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε κυρίως με βάση την αγγλική ορολογία και αφορούσε, σε πρώτο στάδιο, τις εξής λέξεις-κλειδιά: θεατροπαιδαγωγική (theatre and drama in education), μουσειακή εκπαίδευση (museum education), μουσειολογία (museology/museum studies) και μουσειακό θέατρο (museum theatre). Σε δεύτερο στάδιο, η αναζήτηση εστιάστηκε σε όρους όπως ιστορική ενσυναίσθηση (historical empathy), σπουδές χρήσης του ελεύθερου χρόνου (leisure studies), ιστορική εκπαίδευση (teaching history), καλλιτεχνική εκπαίδευση (art education), σπουδές που αφορούν τους επισκέπτες (visitor studies), διαδικαστικό δράμα

(process drama), συμμετοχικό θέατρο (participatory theatre) και παιχνίδι ρόλων (role play). Για τον έλεγχο της ποιότητας των πηγών βασιστήκαμε στα εξής κριτήρια: συνάφεια, αντικειμενικότητα, μεθοδολογία, επικαιρότητα και προέλευση καταχώρησης (Λατινόπουλος, 2010). Το χρονικό όριο μέσα στο οποίο εντάσσονται οι αντίστοιχες δημοσιεύσεις αφορά την τελευταία εικοσαετία, καθώς αυτό το χρονικό διάστημα ο κλάδος της θεατροπαιδαγωγικής στα μουσεία, ερευνάται με επιστημονικό και συστηματικό τρόπο.

Η έρευνα γύρω από τις βασικές έννοιες και τους επιμέρους όρους ανέδειξε έναν βιβλιογραφικό περιορισμό στον αντίστοιχο θεωρητικό και εφαρμοσμένο κλάδο, καθώς εντοπίστηκαν συνολικά δεκαέξι<sup>3</sup> έρευνες, εκ των οποίων οι τέσσερις έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, οι οποίες πληρούν τις προϋποθέσεις επιστημονικής εμπριθείας και εγκυρότητας ως προς το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματά τους.

## Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των δεδομένων της βιβλιογραφικής επισκόπησης ανέδειξε τρεις κεντρικές τάσεις (trends) σχετικά με την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών σε προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η συζήτηση επικεντρώνεται στις δυνατότητες της θεατροπαιδαγωγικής (α) να ενισχύσει τη γνώση και την κατανόηση των αντίστοιχων γνωστικών πεδίων που σχετίζονται με το μουσείο, (β) να ενεργοποιήσει τον συμμετέχοντα και να ενισχύσει τη θετική εμπειρία μιας επίσκεψης στο μουσείο και (γ) να συμβάλει στην αλλαγή συμπεριφοράς και στάσης απέναντι σε στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας που σχετίζονται με την ελληνική πραγματικότητα γίνεται σε χωριστή ενότητα στο τέλος του κεφαλαίου.

 Κεντρικές θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές που εμφανίζονται στα προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης που μελετάμε είναι το συμμετοχικό θέατρο, το διαδικαστικό δράμα και το παιχνίδι ρόλων.

Παρόλο που οι στοχεύσεις και η μεθοδολογία εκάστου προγράμματος που παρουσιάζουμε στη συνέχεια ποικίλλουν, ωστόσο, είναι κοινός τόπος η δυνατότητα των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών να δημιουργούν ένα υποθετικό/ψευδαισθητικό πλαίσιο για την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων/επισκεπτών στο μουσείο και την εμπλοκή τους στο περιεχόμενο του μουσειακού εκθέματος.

<sup>3</sup>Baum & Hughes, 2001· Βενιέρη, 2017· Hughes, 2010· Hunt, 2004· Jackson, 2000· Jackson & Leahy, 2005· Jackson & Kidd, 2008· Καλεσοπούλου, 2017· Krakowski, 2012· Nikonanou & Venieri, 2014· Nikonanou & Venieri, 2017· Peleg & Baram-Tsabari, 2017· Price et al., 2015· Savenije & de Bruijn, 2017· Tzibazi, 2014 και Wang, 2014.

### *Το μουσείο ως τόπος μάθησης και γνώσης*

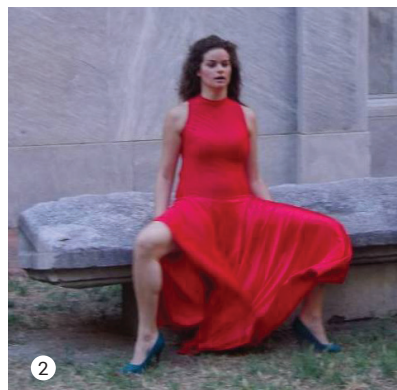
Τα αποτελέσματα των ερευνητικών προγραμμάτων για τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα μουσεία αποκάλυψαν τη συσπείρωση της παιδαγωγικής στοχοθεσίας γύρω από γνωστικούς στόχους που σχετίζονταν με τη θεματική του αντίστοιχου προγράμματος και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου κλάδου. Η πλειονότητα των προγραμμάτων επιδιώκει τη διεύρυνση των νοητικών σχημάτων των συμμετεχόντων πάνω σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και τη δημιουργία νέων μαθησιακών οριζόντων που ενθαρρύνουν τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα.

Μέσα από το ερευνητικό πρόγραμμα που πραγματοποίησε η Tzibazi (2014) σε μαθητές Δημοτικού στην ιστορική τοποθεσία του Clarke Hall στο Wakefield της Μ. Βρετανίας, επιχείρησε να μελετήσει τη συνεισφορά του συμμετοχικού θεάτρου στην ερμηνεία καταλοίπων του υλικού πολιτισμού, αντλώντας στοιχεία απ' τη μεθοδολογία της θεατροπαιδαγωγικής και την παιδαγωγική θεωρία του κονστρουκτιβισμού/ εποικοδομισμού. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της μουσειακής εμπειρίας των μαθητών ανέδειξε τον θετικό αντίκτυπο της θεατροπαιδαγωγικής στην επεξεργασία των πληροφοριών, αποκαλύπτοντας όμως σημαντικούς περιορισμούς ως προς την κατάκτηση της ιστορικής ενσυναίσθησης. Οι μαθητές που δεν συμμετείχαν σε προπαρασκευαστικό στάδιο, ικανό να εμπλουτίσει το θεωρητικό τους υπόβαθρο για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, αδυνατούσαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, αποκαλύπτοντας στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη γνώση και κατανόηση μιας ιστορικής περιόδου και συνδέονται με την προσεκτική οργάνωση αντίστοιχων προγραμμάτων.

Σε συναφή αποτελέσματα καταλήγει και ο Jackson (2000) στο ερευνητικό του πρόγραμμα, το οποίο μελέτησε τη συνεισφορά του συμμετοχικού θεάτρου στην κατανόηση θεμάτων εθνικής ιστορίας. Η έρευνα ανέδειξε την αξία πολλών και διαφορετικών φάσεων κατά τη διεξαγωγή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στα μουσεία, ώστε να υπάρχει πάντα χρόνος για συζήτηση και αναστοχασμό των μαθητών πάνω στο βίωμα που κερδήθηκε κατά το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συγκεκριμένη μορφή μαθησιακής εμπειρίας συντελεί στην κατάκτηση μιας μορφής γνώσης, η οποία δεν δρομολογείται σε συνθήκες τυπικής μάθησης και εν τέλει μπορεί να ενισχύσει την κριτική στάση των μαθητευομένων.

Τη σημασία της ιστορικής ενσυναίσθησης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας τονίζουν οι Jackson και Kidd (2008) στα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Performance, Learning, Heritage». Η γνώση και η κατανόηση της ιστορίας αποτελούν μία από τις παιδαγωγικές σκοπιμότητες του εν λόγω προ-





1. Ο *Raedagogus Ludens* στη Διεθνή Πανεπιστημιάδα, Σέρρες, 2-6-2013
2. Ο *Raedagogus Ludens* στο Γενί Τζαμί Θεσσαλονίκης, 9-6-2013
3. Ο *Raedagogus Ludens* στην Αίθουσα Λόγου και Τέχνης του Πύργου Παιδαγωγικής, 26-11-2012
4. Θεατροπαιδαγωγική και Μουσειοπαιδαγωγική, ΔΠΜΣ Μουσειολογία, ΑΠΘ, 18-2-2014
5. Ο *Raedagogus Ludens* στο Γιαχουντί Χαμάμ, Θεσσαλονίκη, 19-5-2013

γράμματος, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες αναστοχασμού του μαθητευομένου σε ζητήματα που αφορούν όψεις της εθνικής ιστορίας, καθώς και τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στη δημιουργία νοημάτων σε ζητήματα που αφορούν την πολιτιστική κληρονομιά και τις μουσειακές εκθέσεις. Το ίδιο πρόγραμμα αξιοποίησε τα μεθοδολογικά εργαλεία της περιπατητικής παράστασης (performance walk), της ζωντανής ερμηνείας (live interpretation) και την πειραματική επιτέλεση (experimental performances) στους εξής τέσσερις χώρους πολιτιστικής αναφοράς της Μ. Βρετανίας: στο Εθνικό Ναυτικό Μουσείο, στο Μουσείο Μάντσεστερ, στην οικία Llancaiach στο Nelson του South Wales και στην Herbet Art Gallery and Museum. Ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων στηρίχθηκε στη θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb για τη μεθόδευση των εκπαιδευτικών στόχων, και για την αξιολόγησή τους λήφθηκε υπόψη η θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου του Bourdieu. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα θεατροπαιδαγωγικά εργαλεία λειτουργούν θετικά στην κατάκτηση σύνθετων προσλήψεων για τον κόσμο, αλλά έδειξαν περιορισμένες δυνατότητες να εντάξουν οι μαθητές Δημοτικού την ιστορική γνώση στην ευρύτερη ιστορική περίοδο. Η έρευνα καταλήγει στη διαπίστωση ότι υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω η κατάκτηση της ιστορικής ενσυναίσθησης που ενεργοποιείται σε προγράμματα θεατροπαιδαγωγικής.

Η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας των Savenije και de Bruijn (2017), οι οποίοι μελέτησαν τον ρόλο της στην κατάκτηση της ιστορικής κατανόησης, μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συνδυάζει ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και παιχνίδι ρόλων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Museon στη Χάγη της Ολλανδίας. Στόχος των ερευνητών ήταν να εξετάσουν αν η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών σε προγράμματα που αξιοποιούν το παιχνίδι ρόλων μπορεί να διευρύνει την ιστορική τους σκέψη, ώστε οι ίδιοι να είναι σε θέση να τοποθετούν γεγονότα της μικροϊστορίας σε ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το δραματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές υποδύθηκαν ρόλους τούς βοήθησε να επεξεργαστούν πληροφορίες αναφορικά με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, αλλά οι μαθητές παρουσίασαν δυσκολίες στις συνδέσεις των μαρτυριών με το ιστορικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι ερευνητές, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των ερευνών των Tzibazi (2014) και Jackson και Kidd (2008), αποδίδουν αυτή τη γνωστική έλλειψη των μαθητών στις ιδεολογικές σκοπιμότητες των ερμηνευτικών προσεγγίσεων της μουσειακής έκθεσης. Αυτές, σύμφωνα με τους ερευνητές, συνδέονται με το όραμα και την αποστολή του μουσείου και την αδυναμία των μουσειακών αφηγήσεων να δώσουν στην ιστορία τον χαρακτήρα της πολυφωνίας, αναδεικνύοντας σημαντικές παραμέτρους κατά τον σχεδιασμό αντίστοιχων δράσεων στα μουσεία.

Σε άλλα γνωστικά πεδία, όπως στις φυσικές επιστήμες και στην τέχνη, η θεα-

τροπαιδαγωγική διερευνάται ως προς την κατάκτηση του θεωρητικού υπόβαθρου των αντίστοιχων πεδίων και τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να αποδώσουν ουσιαστικό νόημα και αξία στις γνώσεις τους, καθώς και να αναπτύξουν νέους τρόπους σκέψης. Οι Baum και Hughes (2001) εξετάζουν τη δυνατότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων να ενισχύσουν το πληροφοριακό περιεχόμενο αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, την επιστήμη και την τεχνολογία σε μουσειακές εκθέσεις στο Μουσείο Επιστημών της Βοστώνης. Οι συμμετέχοντες εκτίμησαν θετικά την αντίστοιχη εμπειρία, αποδίδοντας της εκπαιδευτική αξία, ενώ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική τους εμπλοκή συντέλεσε στην κατανόηση σύνθετων και αφηρημένων εννοιών.

Σε μεταγενέστερη έρευνά της, η Hughes (2010), εμβαθύνοντας στις προσλήψεις των επισκεπτών σε αντίστοιχα προγράμματα στο Μουσείο Επιστημών στη Βοστώνη και στο Κέντρο Ιστορίας του Κεντάκι, καταλήγει ότι οι αισθητικές αναγνώσεις θεατρικών δρώμενων διαδραματίζουν ενισχυτικό ρόλο στις γνωστικές διαδικασίες, δημιουργώντας συνθήκες ενσώματης μάθησης για την αποκωδικοποίηση νοημάτων. Σε αντίστοιχα ευρήματα κατέληξαν και οι Price et al. (2015) στο πρόγραμμα «Mysthbusters: the explosive exhibition», ένα πρόγραμμα ζωντανής ερμηνείας που πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο Επιστημών και Βιομηχανίας στο Σικάγο. Οι συμμετέχοντες ενίσχυσαν το γνωστικό τους υπόβαθρο και επεξεργάστηκαν νέο πληροφοριακό υλικό που σχετίζεται με αντίστοιχες έννοιες των φυσικών επιστημών. Εν αντιθέσει, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Peleg και Baram-Tsabari (2017) σε ένα μουσείο επιστημών του Ισραήλ, για την κατανόηση εννοιών σχετικά με τη ρομποτική, ανακάλυψαν ότι οι συμμετέχοντες ήταν μεν σε θέση να επεξεργαστούν πληροφορίες με σαφές και εύληπτο περιεχόμενο, ωστόσο, τα υπόρρητα νοήματα της επιστήμης δεν κατανοήθηκαν λόγω της ελευθερίας που επιτράπηκε στους συμμετέχοντες να συνδεθούν συναισθηματικά με τον χαρακτήρα του θεατρικού δρώμενου.

Από την άλλη πλευρά, στο πεδίο της αισθητικής αγωγής, η Krakowski (2012), μέσα από μια έρευνα που πραγματοποίησε στο Andy Warhol Museum στο Pittsburgh των Ηνωμένων Πολιτειών με παιδιά προσχολικής ηλικίας (βλ. επίσης παρακάτω), κατέληξε ότι η παιδαγωγική πρακτική του παιχνιδιού ρόλων ή αλλιώς του δραματικού παιχνιδιού μπορεί να θέσει ένα υποθετικό πλαίσιο για την κατανόηση της εικαστικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, στο ερευνητικό της πρόγραμμα οι μαθητές υποδύθηκαν τους υπερ-ήρωες, με τη χρήση μίας κάπας, και αυτό τους βοήθησε να προωθήσουν την προσωπική, κοινωνικο-συναισθηματική και πολιτισμική ταυτότητα, ενδυναμώνοντας τη συμβολική τους σκέψη, ώστε η φαντασιακή όψη του παιχνιδιού να συνεισφέρει στην κατανόηση της συγκεκριμένης σειράς έργων.

*Το μουσείο ως τόπος ενεργητικής συμμετοχής, κατασκευής πραγματικότητας και παιχνιδιού*

Η δεύτερη κεντρική τάση που εμφανίζεται στα προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης που μελετάμε είναι να διερευνηθεί ο βαθμός ενεργοποίησης του συμμετέχοντα/επισκέπτη μέσω των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών. Επιδίωξη μέσω των εν λόγω πρακτικών είναι να καταστεί η μουσειακή επίσκεψη βίωμα και εμπειρία για τον επισκέπτη. Ο σχεδιασμός αντίστοιχων προγραμμάτων αποσκοπεί στη δημιουργία μιας μαθησιακής εμπειρίας, μέσα από τη δημιουργία συνθηκών, όπου οι επισκέπτες αλληλοεπιδρούν, ώστε ο «παίχτης» να οδηγηθεί σε εξατομικευμένες εμπειρίες και σε προσωπικά νοήματα, όπως ορίζουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μουσειακής εκπαίδευσης (Hooper-Greenhill, 2004, 2007· Νικονάνου, 2010).

Στο ερευνητικό πρόγραμμα που διεξήχθη στο Andy Warhol Museum στο Pittsburgh των Ηνωμένων Πολιτειών, η Krakowski (2012) μελετά τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο του παιχνιδιού ρόλων στις αφηγήσεις των παιδιών που αφορούν τη μουσειακή επίσκεψη. Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο ίδιο μουσείο είχε πολύ-τεχνο χαρακτήρα που συνδύαζε τη ζωγραφική, τον χορό και το δραματικό παιχνίδι για την ερμηνεία μιας σειράς εικαστικών έργων. Οι περιγραφές των παιδιών που ακολούθησαν έναν χρόνο μετά την επίσκεψη ανέδειξαν τον πολύπλευρο χαρακτήρα του δραματικού παιχνιδιού, ο οποίος σύμφωνα με την ερευνήτρια οφείλεται στο περιεχόμενό του και στη σημασία που κατέχει ως ερμηνευτικό εργαλείο στη ζωή του παιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αξιοποίηση του δραματικού παιχνιδιού μπορεί να προκαλέσει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η οποία οφείλεται στο εγγενές κίνητρο του παιδιού να παίξει, δημιουργώντας ένα αίσθημα ροής, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία δεν δημιουργεί κόπωση, αλλά απορροφά πλήρως τον συμμετέχοντα σε βαθμό τέτοιο, ώστε η αίσθηση του χώρου και του χρόνου να καταργούνται. Οι συνεντεύξεις που ακολούθησαν μετά την επίσκεψη στο μουσείο έδειξαν ότι οι αναμνήσεις των παιδιών ήταν ιδιαίτερα ζωντανές και παραστατικές και ότι το παιχνίδι ρόλων έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη δημιουργία του βιώματος της επίσκεψης.

Τη δυνατότητα των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων να προκαλέσουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αλλά και να ενισχύσουν την ανάμνηση της επίσκεψης αποτέλεσαν, μεταξύ άλλων, στοχεύσεις των προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν στο People's History Museum και στο Imperial War Museum του Λονδίνου (Jackson & Leahy, 2005). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να προκαλέσουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή, ο οποίος μετατρέπεται σε ενεργό νοηματοδότη, συγκριτικά με άλλες παιδαγωγικές πρακτικές. Τα εν λόγω θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα θεωρήθηκαν ιδιαίτερα δημιουργικά και είχαν

μεγάλη απήχηση στα παιδιά, καθώς οι αφηγήσεις τους που ακολούθησαν δύο μήνες μετά την παρακολούθηση του προγράμματος ήταν ζωντανές και περιγραφικές σε σχέση με τους μαθητές που συμμετείχαν σε εναλλακτικές δραστηριότητες, επιβεβαιώνοντας τα θετικά συναισθήματα των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία.

Θετική εντύπωση και δυνατή ανάμνηση της επίσκεψης είχαν και οι μαθητές που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα συμμετοχικού θεάτρου που πραγματοποιήθηκε στο Clarke Hall στη Μ. Βρετανία (Tzibazi, 2014), όπως διαπιστώθηκε στις συνεντεύξεις των παιδιών έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Η έρευνα έδειξε ότι η εμπειρία και το βίωμα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των αναμνήσεων των παιδιών. Στο ίδιο πνεύμα, θετική αξία απέδωσαν και οι συμμετέχοντες στο ερευνητικό πρόγραμμα «Performance, Learning, Heritage» (Jackson & Kidd, 2008), όπως φανέρωσαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιήθηκε μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες αναφορικά με τις τέσσερις μελέτες περίπτωσης υπογράμμισαν τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο που μπορεί να έχει ένα πρόγραμμα θεατροπαιδαγωγικής και ότι μπορεί να ενισχύσει την θετική εκτίμηση γύρω από τη μουσειακή επίσκεψη, καθώς ο συμμετέχων αποδίδει χαρακτηριστικά μαθησιακής απόλαυσης και δημιουργικότητας στα αντίστοιχα προγράμματα. Αντίστοιχες ήταν και οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων στα προγράμματα ζωντανής ερμηνείας στο Μουσείο Επιστημών και Βιομηχανίας στο Σικάγο (Price et al., 2015). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων τόνισε τον θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή συμπεριφορά των ατόμων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, καθώς η συγκεκριμένη εμπειρία δημιούργησε ένα ευχάριστο περιβάλλον, που πυροδότησε συναισθήματα ενθουσιασμού και ανακάλυψης.

### *Το μουσείο ως κοινωνικό εργαστήριο στάσεων και συμπεριφορών*

Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (2004, 2007), η μουσειακή εμπειρία είναι πολυδιάστατη και το μαθησιακό της εύρος αγγίζει πολλές και διαφορετικές πλευρές. Στη συγκεκριμένη υποενοότητα μελετούμε τις συναισθηματικές διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα θεατροπαιδαγωγικής, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε μια βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής διάστασης της ιστορίας συντελώντας στη διαμόρφωση ενός συστήματος στάσεων και αξιών των μαθητευομένων.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του ερευνητικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε σε μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς και μουσεία του Χονγκ Κόνγκ, της Σιγκαπούρης και της Ταϊβάν (Wang, 2014), είχαν ως πρόθεση την αλλαγή και τη

βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων, αξιοποιώντας τις παιδαγωγικές πρακτικές του διαδικαστικού δράματος. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα μπορούν να θεματοποιήσουν τις αξίες της πολιτισμικής ηγεμονίας και να τις επαναπροσδιορίσουν, ώστε οι συμμετέχοντες να αλλάξουν τη στάση απέναντι σε ορισμένα κοινωνικά ζητήματα και να βελτιωθεί ο χαρακτήρας της δημόσιας ζωής. Τα θεατροπαιδαγωγικά εργαλεία των τριών προγραμμάτων διαδικαστικού δράματος κινητοποίησαν τους συμμετέχοντες να αλληλοεπιδράσουν και να επεξεργαστούν όψεις της ιστορίας που αφορούν την κατάσταση των μειονοτικών ομάδων. Με αυτόν τον τρόπο αναδείχθηκαν περιθωριοποιημένες ιστορίες του εθνικού αφηγήματος και οι μαθητές επανεξέτασαν τη στάση που είχαν υιοθετήσει απέναντι σε συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα. Η γνωστική αλλαγή που δημιούργησε το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενίσχυσε τα Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης (Generic Learning Outcomes), τα οποία συνδέονται με την αμφισβήτηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή νοοτροπίας, να συμβάλει στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων απέναντι στη ζωή, ενισχύοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα του μουσείου (Wang, 2014).

Η επανεξέταση της εθνικής ιστορίας και η ενίσχυση του σκεπτόμενου επισκέπτη σε ζητήματα πολιτισμού αποτελούν επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Performance, Learning, Heritage» (Jackson & Kidd, 2008). Στο στάδιο αξιολόγησης που ακολούθησε μήνες μετά από την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι συμμετέχοντες απέδωσαν θετική αξία στις τέσσερις περιπτώσεις των προγραμμάτων που παρακολούθησαν, αναθεώρησαν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους σε ζητήματα πολιτισμού, ενώ η ενίσχυση της κριτικής σκέψης συντέλεσε στη διαμόρφωση μιας διαλεκτικής σχέσης με το ιστορικό παρελθόν. Στην ίδια κατεύθυνση τα αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας του Jackson (2000) σε παιδιά Δημοτικού επιβεβαίωσαν τη δυνατότητα των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών να αναδείξουν την κοινωνική διάσταση της ιστορίας και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες μιας συζήτησης για τους ανθρώπους στο παρελθόν, με σκοπό να αμφισβητηθούν στερεοτυπικές όψεις της εθνικής ιστορίας.

Διαφορετικά αποτελέσματα παρουσιάζει ο Hunt (2004) αναφορικά με την αλλαγή συμπεριφορών που επιτυγχάνεται από τα προγράμματα ζωντανής ιστορίας, τα οποία διοργανώθηκαν από μια ερασιτεχνική ομάδα ηθοποιών της American Civil War Society. Τα αποτελέσματα της έρευνας τόνισαν τη σχέση της αυθεντικότητας με την εκπαιδευτική αξία του προγράμματος και την επιρροή που άσκησε στους συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, η ρομαντική αναπαράσταση της περιόδου του Εμφυλίου Πολέμου στην Αμερική και η έλλειψη έρευνας του ιστορικού πλαισίου διαμόρφωσαν ένα περιεχόμενο σ' αυτή τη δραστηριότητα του ελεύθε-

ρου χρόνου, η οποία τροφοδότησε τη δημιουργία νέων ταυτοτήτων. Οι υποκειμενικές μορφές αυθεντικότητας και η απουσία της γυναίκας από τις αφηγήσεις επηρέασαν τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, οι οποίοι έβρισκαν αφορμή για να αποδράσουν από την πραγματικότητα σε μία κουλτούρα, όπου το ανδρικό φύλο αποτελούσε ένδειξη υπεροχής (macho culture). Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι αναπαραστάσεις της ιστορίας που δεν στηρίζονται σε ιστορική έρευνα μπορούν να πετύχουν αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς συντελούν στη διαιώνιση στερεοτυπικών αντιλήψεων (Hunt, 2004).

### *Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα ελληνικά μουσεία*

Η βιβλιογραφική έρευνα για τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα μουσεία στην Ελλάδα αποκάλυψε έναν περιορισμένο αριθμό συναφών δημοσιεύσεων. Τα μόλις τέσσερα προγράμματα που παρουσιάζουμε στη συνέχεια σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής και της θεατροπαιδαγωγικής και στόχο είχαν να εισαγάγουν τους συμμετέχοντες σε ένα δραματικό πλαίσιο, για να επεξεργαστούν ιδέες, πληροφορίες και γεγονότα του εκάστοτε μουσειακού συγκείμενου.

Οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν ήταν η περιπατητική παράσταση, το παιχνίδι ρόλων και το εκπαιδευτικό δράμα για την ερμηνεία των μουσειακών εκθέσεων και των χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων που ακολούθησαν υπογράμμισαν την ανάγκη εστίασης στη μεθόδευση και στον πολυεπίπεδο σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων, ώστε ο «παίχτης» να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει και να αποστασιοποιείται από το δραματικό πλαίσιο, για να επεξεργαστεί τα νέα δεδομένα, σε μία διαδικασία που ενεργοποιεί εξίσου γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες.

Πρόκειται για τα προγράμματα «Μυστήριο στη Θεσσαλονίκη στα χρόνια του Ιουστινιανού» (Nikonanou & Venieri, 2014), «Φωνές της Πόλης» (Nikonanou & Venieri, 2017), «Μία επίσκεψη στην Έκθεση μνημείων του Ιερού Αγώνος, Απρίλιος 1884» (Βενιέρη, 2017) και «Ιστορίες ζωής, ιστορίες αλληλεγγύης: τα μουσειακά αντικείμενα ως πεδίο διερεύνησης της έννοιας της αλληλεγγύης στον πολιτισμό» (Καλεσοπούλου, 2017), που πραγματοποιήθηκαν στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού στην πόλη της Θεσσαλονίκης, στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο της Αθήνας και στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων ανέδειξαν τη δυνατότητα της θεατροπαιδαγωγικής να ενισχύσει τις παιδαγωγικές τάσεις που επιδιώκουν τη συμμετοχικότητα του επισκέπτη στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα και τη θετική αποτίμηση της μουσειακής εμπειρίας. Ωστόσο, οι εν λόγω έρευνες αναδεικνύουν ως κυρίαρχη μαθησιακή

τάση στα αντίστοιχα προγράμματα την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, η οποία αντιμετωπίζεται ως ένα εσωτερικευμένο νοητικό σχήμα, ικανό να εξοπλίσει τον μαθητεύομενο με μεθόδους και διαδικασίες που χρειάζεται για να κρίνει το παρελθόν και να στοχαστεί για το παρόν και το μέλλον.

Στην περίπτωση του προγράμματος «Φωνές της Πόλης» (Nikonanou & Venieri, 2017), η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης είχε ως στόχο να καλλιεργήσει τις πολλαπλές αναγνώσεις της ιστορίας, ώστε μέσα από αυτή τη γνωστική αλλαγή να αλλάξει η στάση και η συμπεριφορά των συμμετεχόντων απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα. Στα προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο (Βενιέρη, 2017) και στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (Καλεσοπούλου, 2017), το δραματικό πλαίσιο δημιούργησε ένα ασφαλές περιβάλλον συμμετοχής που ενεργοποίησε διαδικασίες αναστοχασμού σε σχέση με ιστορικά ζητήματα αλλά και σύγχρονα κοινωνικά θέματα. Από την άλλη πλευρά, το πρόγραμμα «Μυστήριο στη Θεσσαλονίκη στα χρόνια του Ιουστινιανού» (Nikonanou & Venieri, 2014) που υλοποιήθηκε στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, ενίσχυσε θετικά τον χαρακτήρα της επίσκεψης, αλλά δεν δημιούργησε συνθήκες κατάλληλες, ώστε ο επισκέπτης να διαπραγματευτεί τα νοήματα των εκθεμάτων και να χρησιμοποιήσει ένα ιστορικό πλαίσιο που θα τον βοηθήσει να κρίνει το ιστορικό παρελθόν. Σε όλες τις περιπτώσεις, τα αποτελέσματα υπογράμμισαν την ανάγκη μεθοδευμένου σχεδιασμού προγραμμάτων με έμφαση στους στόχους και των δύο κλάδων (μουσειακής εκπαίδευσης και θεατροπαιδαγωγικής), καθώς και της διεύρυνσης της συναφούς έρευνας.

## Συζήτηση-συμπεράσματα

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που παρουσιάσαμε παραπάνω και αξιοποιούν θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές τονίζουν τη σημασία των εν λόγω πρακτικών στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί τις συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές διεργασίες.

Στην περίπτωση των προγραμμάτων που το περιεχόμενό τους είναι εστιασμένο στην κατάκτηση του εκάστοτε ιστορικού, επιστημονικού ή καλλιτεχνικού πλαισίου, αυτό που επιβεβαιώνεται είναι η θετική συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής σε επίπεδο κατανόησης και ενσυναίσθησης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, οι ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία της διαβάθμισης μέσα από στάδια που ενεργοποιούν γνωστικά τον μαθητή και του παρέχουν ένα εύχρηστο και έγκυρο πλαίσιο για την κατανόηση της νέας γνώσης. Στο ίδιο πνεύμα, οι έρευνες τονίζουν τη σημασία του προπαρασκευαστικού σταδίου αλλά και του σταδίου που θα ακολουθήσει μετά την ολοκλήρωση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, ώστε



να ενισχυθούν τα νοητικά σχήματα των μαθητών και να τους δοθούν τα κατάλληλα γνωστικά εργαλεία, που θα τους οδηγήσουν σε συμπεράσματα και υποθέσεις και θα ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη. Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που υιοθετεί το ίδιο το μουσείο για τα εκθέματά του, ώστε να εξασφαλίζεται ο πολλαπλός τρόπος ανάγνωσης των μουσειακών αντικειμένων.

Άλλες έρευνες που μελέτησαν την ιστορική ενσυναίσθηση μέσω θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών εντοπίζουν επίσης μια γνωστική και συναισθηματική δέσμευση του παίχτη που ενσαρκώνει έναν ιστορικό ρόλο, η οποία τροφοδοτεί τη σύνδεσή του με το ιστορικό παρελθόν (Endacott & Sturtz, 2014). Αν η εν λόγω διαδικασία εστίασης και εμβάθυνσης οδηγήσει σε ιστορική κατανόηση και γνώση, αυτό αμφισβητείται από άλλους ερευνητές, οι οποίοι αναφέρουν τον κίνδυνο του «παροντισμού» (presentism), δηλαδή την τάση των μαθητών να ερμηνεύουν το παρελθόν μέσα από το πρίσμα του παρόντος, αδυνατώντας να κατανοήσουν πλήρως το αντίστοιχο ιστορικό πλαίσιο (Brooks, 2008 · Κουργιαντάκης, 2006).

Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, επομένως, στο μουσείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη του το διαθέσιμο και έγκυρο υλικό του μουσείου (ιστορικές πηγές, τεκμήρια κ.τ.ό.), όχι μόνο ως αφόρμηση για σκηνικές δράσεις και παιχνίδια αλλά και για αναστοχασμό και κριτική στάση σε όλες τις φάσεις του (Καβαλιέρου, 2006 · Καλεσοπούλου, 2017 · Kosti et al., 2015).

Στο ίδιο πνεύμα, οι Endacott και Brooks (2013) προτείνουν ένα μοντέλο ιστορικής κατανόησης, το οποίο οφείλει να διατρέχει κάθε μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα: την ιστορική πλαισίωση (historical contextualization), την κατανόηση της συγκεκριμένης οπτικής γωνίας (perspective taking) και τη συναισθηματική σύνδεση (affective connection). Παρόμοιο μοντέλο μπορεί να υιοθετηθεί και στα Μουσεία Επιστημών και Τέχνης, ώστε να διασφαλιστεί η ισορροπία ανάμεσα στην επεξεργασία πληροφοριών και στις συναισθηματικές διεργασίες που ενεργοποιούνται, για να οδηγηθεί ο παίκτης σε αυτό που ονομάζει ο Kolb φάση της εννοιολόγησης.

Η γνώση και η κατανόηση μπορεί να αποτελεί τον μαθησιακό πυρήνα ποικίλων θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα μουσεία, αλλά, όπως δείχνουν τα Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης, η μουσειακή εμπειρία που συντελείται μπορεί να έχει συναισθηματικές διαστάσεις και να λειτουργήσει διαμορφωτικά απέναντι στην υιοθέτηση απόψεων και στάσεων των επισκεπτών για τον κόσμο.

Τα αποτελέσματα προγραμμάτων θεατροπαιδαγωγικής τονίζουν τη δυνατότητα αντίστοιχων πρακτικών να ενεργοποιούν τον επισκέπτη/παίχτη, δημιουργώντας συνθήκες που ευνοούν τη συμμετοχικότητα και την αλλαγή της μαθησιακής διάθεσης, ώστε ο συμμετέχων να αφεθεί σ' αυτή τη μορφή μαθησιακής διαδικασίας και να θελήσει να επαναλάβει την εμπειρία. Η συναισθηματική διάσταση που χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες της θεατροπαιδαγωγικής μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερες νοητικές διεργασίες, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη ζωή. Μέσα από την υιοθέτηση ρόλων, ο μαθητεύομενος βιώνει τη γνώση με τρόπο τέτοιο που καθίσταται εφικτή μια διαλεκτική και διερευνητική σχέση με το παρελθόν, ώστε να διατηρεί μια στοχαστική στάση απέναντι σε προκαταλήψεις και στερεότυπα, αλλά και σε ζητήματα που αφορούν την πολιτιστική κληρονομιά γενικότερα. Παράλληλα, η έρευνα υπογραμμίζει τη δυναμική αντίστοιχων δραστηριοτήτων, αλλά και την ευθύνη που αυτή συνεπάγεται, καθώς η έλλειψη επιστημονικής πλαισίωσης και προσεγμένης μεθόδευσης αντίστοιχων δράσεων, μπορεί να ενισχύσει στερεότυπα και προκαταλήψεις, οδηγώντας σε αντίθετα μαθησιακά αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα.

Το ότι το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αποτελεί έναν τόπο κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης, αυτό έχει καταδειχτεί με τον πιο σαφή τρόπο μέσα από το θεωρητικό και πρακτικό έργο που μας έχει κληροδοτηθεί από δύο σπουδαίους θεατρανθρώπους, τον Bertold Brecht και τον Augusto Boal. Ενδεικτικά μνημονεύουμε εδώ το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal, το οποίο εμπνεύστηκε από τις ιδέες του Brecht για το θέατρο ως μέσο κριτικής συνειδητοποίησης και την Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου του Freire. Το θέατρο της αγοράς, το θέατρο εικόνας, το αόρατο θέατρο και μια σειρά από ασκήσεις και παιχνίδια του Boal (βλ. π.χ. Boal, 2014) κατατάσσονται στις σύγχρονες διαδραστικές/συμμετοχικές μορφές θεάτρου και στοχεύουν στο ξύπνημα των αισθήσεων και σε μια κοινωνική και πολιτική εγρήγορση. Η εναργής και μεθοδευμένη αξιοποίηση των εν λόγω πρακτικών στο πλαίσιο ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος μπορεί να συμβάλει στον μετασχηματισμό του παθητικού και αδιάφορου επισκέπτη σε δρων υποκείμενο στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο της ιστορίας, της επιστήμης και της τέχνης.

Στον μαγικό/ψευδαισθητικό κόσμο των συμβόλων και των μεταφορών που δημιουργείται στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, ο παίχτης, καθώς εξέρχεται από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς του, μπορεί ελεύθερα να δρα και να δημιουργεί με ασφάλεια έναν κόσμο, ο οποίος, ωστόσο, βρίσκεται σε μια δυναμική –κριτική, ανατρεπτική ή συμφυλιωτική– σχέση με την εκάστοτε ιστορική, κοινωνική ή πολιτική πραγματικότητα (βλ. Λενακάκης, 2013).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση στις έρευνες που μελετούν τη συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στη μουσειακή εκπαίδευση επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι για την επιτυχία ενός αντίστοιχου προγράμματος δεν αρκεί μόνο η γνώση του ιστορικού πλαισίου και του περιεχομένου μιας μουσειακής έκθεσης, αλλά ούτε βέβαια μόνο οι δεξιότητες θεατροπαιδαγωγικής εμπύχωσης μιας ομάδας και η γνώση των καλλιτεχνικών εργαλείων. Τα εμπόδια που επισημάνθηκαν από τους ερευνητές του πεδίου για την ευδοκίμηση ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος που αξιοποιεί μεθόδους και εργαλεία από τη θεατροπαιδαγωγική –αν και δεν δηλώνονται ρητά– φαίνεται να εδράζονται σε μια ρευστή και επιφανειακή σχέση του ίδιου του εμπυχωτή ενός αντίστοιχου προγράμματος με τα εργαλεία και τις μεθόδους που ο ίδιος χρησιμοποιεί. Προς τούτο, η συνεργασία του θεατροπαιδαγωγού με τον μουσειοπαιδαγωγό και μια διά βίου εκπαίδευση και των δύο σε πρακτικές και θεωρήσεις των εμπλεκόμενων πεδίων κρίνονται επιτακτικές.

Ο χώρος της τέχνης όχι μόνο επιτρέπει αλλά διεκδικεί τη διαφορετική ματιά, αυτό δηλ. που δεν είναι κοινά ορατό. Στην περίπτωση των παραστατικών τεχνών και της θεατροπαιδαγωγικής, η οπτικοποίηση/μορφοποίηση/έκφραση του μη ορατού είναι βασικός στόχος κάθε διαδικασίας (Hentschel, 2010). Η χρήση, επομένως, θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών σε ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης προϋποθέτει την εξασφάλιση ευκαιριών για παιχνίδι, για πειραματισμό, για υπέρβαση, ακόμη και για προσωρινή αξιοποίηση του «λάθους» σε επίπεδο ιστορικού/μουσειολογικού δεδομένου, προκειμένου να κρατηθεί η ροή του παιχνιδιού και να μην καταστρατηγηθεί ο αυθορμητισμός του παίχτη. Η εστίαση στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης και στην αισθητική εμπειρία μέσω των σκηνικών δράσεων και των αισθητικών ηδυσμάτων, ευνοεί την εξόρυξη και τη δοκιμή της οικειοποιημένης γνώσης, τροφοδοτεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, εκπαιδεύει τον παίχτη στο πρότυπο του ενεργού και στοχαζόμενου πολίτη και διανοίγει νέες δυνατότητες αντίληψης και κατανόησης του ίδιου του μουσειακού εκθέματος.

Στην περίπτωση ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος που αξιοποιεί θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, τα ευρήματα για τη λειτουργία και την αξία του παιχνιδιού σηματοδοτούν για τους σχεδιαστές και εμπυχωτές των εν λόγω προγραμμάτων, μια πιο προσεκτική προσέγγιση για το ίδιο το παιχνίδι και τη σημασία του για την ανάπτυξη του συμμετέχοντα/επισκέπτη.

Η άποψη ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας ή γέμισμα χρόνου τις ελεύθερες ώρες, υποτιμά την επιστημονική γνώση ότι το παιχνίδι είναι η πιο σοβαρή ενασχόληση και ότι διαδραματίζει έναν καταλυτικό ρόλο για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού.

Από την άλλη, η αντιμετώπιση του παιχνιδιού από καθημερινή ασχολία σε εκπαιδευτική πρακτική οφείλει να διατηρεί τα στοιχεία που το ίδιο εμπεριέχει και συνιστούν τη μορφοπλαστική του δύναμη, και να μην καθορίζεται μόνο από τη σημασία που του επιβάλλουν οι ενήλικοι, εκμεταλλεζόμενοι την υποτιθέμενη απελευθερωτική φύση του και τις πολλαπλές ευκαιρίες που εξασφαλίζει στον παίχτη για συμμετοχή (Λενακάκης, 2016).

Προς αυτή την κατεύθυνση, βασικός συντελεστής επιτυχίας ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος που αξιοποιεί θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές είναι, κατά την άποψή μας, ο ίδιος ο επικεφαλής –σχεδιαστής/εμπυχωτής– του προγράμματος. Η εναργής και παιδαγωγικά έγκυρη διαχείριση του παιχνιδιού εδράζεται στην ίδια την προσωπική/βιωματική σχέση του ίδιου με το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη. Γιατί η εκπαίδευση στη θεατροπαιδαγωγική προϋποθέτει εκτός μιας ακαδημαϊκής εντρύφησης για τη φύση, τη σημασία και τη λειτουργία του θεάτρου στην εκπαίδευση, κυρίως την άμεση εμπλοκή του θεατροπαιδαγωγού σε διαδικασίες παιχνιδιού και καλλιτεχνικής πράξης.

Η εκπαίδευση στις τέχνες, το θέατρο και το παιχνίδι εξασφαλίζει στον θεατροπαιδαγωγό από πρώτο χέρι το υπόβαθρο της μεθόδου και τη μορφοποίησή της δύναμη που βασίζεται στην ευλυγισία σκέψης και δράσης, τη δημιουργικότητα, την ευαισθησία, την αυτογνωσία και την αυτοκυριαρχία.

Ο μοναδικός και πολυσήμαντος τρόπος έκφρασης κάθε μορφής τέχνης κινητοποιεί τα αντιληπτικά κανάλια, θολώνει τις αισθήσεις, ξεβολουεί από τη συνήθεια και το δεδομένο - το δηλητήριο κάθε καινοτομίας και δημιουργίας. Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο βρίσκει τόπο και χρόνο να ανθήσει το παιχνίδι με τις μορφές, τις ιδέες και τα αντικείμενα, να δοκιμαστούν, στην ασφάλεια που παρέχει το πλαίσιο, νέοι τρόποι κατανόησης, έκφρασης και δράσης (Λενακάκης, 2014). Αν η θεατροπαιδαγωγική διατηρήσει τον παιγνιώδη, πειραματικό, διαδραστικό χαρακτήρα της σε ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης, με στόχο να πλαισιώνει και να ενισχύει το αντίστοιχο πληροφοριακό υλικό, τότε μόνο θα μπορέσει να ανθήσει και να συνεισφέρει και σε επίπεδο μαθησιακού οφέλους στον συμμετέχοντα/επισκέπτη σε μια μουσειακή έκθεση ή σε έναν χώρο πολιτιστικής αναφοράς.

## Βιβλιογραφία

- Andersen, C. (2004). Learning in "As-If" worlds: Cognition in drama in education. *Theory into practice*, 43(4), 281-286. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_6)
- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μία κοινωνιολογική προσέγγιση. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60), 99-120.
- Βασιλειάδης, Π. (2007). *Γενικές αρχές εκπόνησης επισκοπήσεων της βιβλιογραφίας (surveys)*. Ανακτήθηκε από <http://goo.gl/PRVozk>
- Baum, L., & Hughes, C. (2001). Ten years of evaluating science theater at the museum of science, Boston. *Curator*, 44(4), 355-369. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2001.tb01175.x>
- Βενιέρη, Φ. (2017). *Μουσειακό θέατρο: ιστορικές διαδρομές & σύγχρονες λειτουργίες*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Boal, A. (2014). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς* (Μ. Θωμαδάκη, Πρόλ.· Μ. Παπαδήμα, Μτφρ.). Σοφία.
- Brooks, S. (2008). Displaying historical empathy: What impact can a writing assignment have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130-146.
- Charman, H. L. (1993). *Διδακτική της τέχνης, προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, & Α. Βαρδάλου, Μτφρ.). Νεφέλη.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model of historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2014). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 39(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.05.003>
- Falk, J. H., & Dierking, L. N. (1992). *The museum experience*. Whalesback Books.
- Giotaki, M., & Lenakakis, A. (2016). Theatre pedagogy as an area of negotiating and understanding complex concepts by kindergartners in times of crisis: an intervention-based research study. *Preschool & Primary Education*, 4(2), 323-334. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8837>
- Hein, E. G. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Schibri.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2006). Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση. Στο Γ. Κόκκινος & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 73-100). Μεταίχμιο.
- Hooper-Greenhill, E. (2004). Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: The learning impact research project (LIRP). *International Journal of Heritage*

- Studies*, 10(2), 151-174. <https://doi.org/10.1080/13527250410001692877>
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Howard, K., & Sharp, J. A. (2000). *Η επιστημονική μελέτη: οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών* (3η ανατύπωση). Gutenberg.
- Hughes, C. (1998). Theater and controversy in museums. *Journal of Museum Education*, 23(3), 13-15. <https://doi.org/10.1080/10598650.1998.11510386>
- Hughes, C. (2010). Theatre performance in museums: art and pedagogy. *Youth Theatre Journal*, 24(1), 34-42. <https://doi.org/10.1080/08929091003732948>
- Hughes, C., Jackson A., & Kidd, J. (2007). The role of theater in museums and historic sites: visitors, audiences, and learners. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education*, 16 (pp. 679-696). Springer.
- Hunt, J. S. (2004). Acting the part: 'living history' as a serious leisure pursuit. *Leisure Studies*, 23(4), 387-403.
- Jackson, A. (2000). Inter-acting with the past - the use of participatory theatre at museums and heritage sites. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/713692887>
- Jackson, A. (2007). *Theatre, education and the making of meanings*. Manchester University Press.
- Jackson, A. (2011). Engaging the audience negotiating performance in the museum. In A. Jackson & J. Kidd (Eds.), *Performing heritage, research, practice and innovation in museum theatre and live interpretation* (pp. 11-25). Manchester University Press.
- Jackson A., & Kidd, J. (2008). *Performance, learning & heritage. A research project funded by the Arts & Humanities Research Council (July 2005 – November 2008). Report*. Centre for Applied Theatre Research, University of Manchester.
- Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/3vqbg3>
- Jackson, A., & Leahy, R. (2005). 'Seeing it for real...?' – Authenticity, theatre and learning in museums. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(3), 303-325. <https://doi.org/10.1080/13569780500275956>
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 20ού αιώνα* (σσ. 471-495). Μεταίχμιο.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2017). Το εκπαιδευτικό δράμα ως εργαλείο διερεύνησης της έννοιας αλληλεγγύης στον πολιτισμό. *Museumedu*, 4, 109-136.
- Κολιόπουλος, Δ. (2005). Επιστημονική καλλιέργεια και μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες: Η περίπτωση της σχέσης επιστημονικών Μουσείων και σχολείου στις ελληνικές συνθήκες. Στο Π. Κόκκοτας & Κ. Πλακίτση (Επιμ.), *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη* (σσ. 44-66) Πατάκη.
- Κολιόπουλος, Δ. (2017). *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου φυσικών επιστημών*. Μεταίχμιο.
- Κουργιουντάκης, Σ. Χ. (2006). Διδακτική της ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική

- κατανόηση. Στο Γ. Κόκκινος & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 449-69). Μεταίχμιο.
- Kosti, K., Kondoyianni, A., & Tsiaras, A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: A pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research*, 6(1), 1-23.
- Krakowski, P. (2012). Museum superheroes. The role of play in young children's lives. *Journal of Museum Education*, 37(1), 49-58. <https://doi.org/10.1080/10598650.2012.11510717>
- Λατινόπουλος, Π. (2010). *Τα πρώτα βήματα στην έρευνα: Ένας χρηστικός οδηγός για νέους ερευνητές*. Κριτική.
- Lee, P. (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο Γ. Κόκκινος & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 37-71). Μεταίχμιο.
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Schibri.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία* (σσ. 58-77). ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σσ. 30-38). Δίσιγμα.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Στ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157-173). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>
- Lenakakis, A., & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: A research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 252-269. <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2017.1286975>
- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71-83. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2010.529425>
- Matozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας* (Π. Σκόνδρας, Μτφρ.). Μεταίχμιο.

- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2006). Διδακτική της ιστορίας. Υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Γ. Κόκκινος & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 279-311). Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2009). *Μουσεία, ιστορίες και ιστορία*. Νήσος.
- Nickel, H.-W. (1972). *Rollenspielbuch*. LAG für Spiel und Amateurtheater in Nordrhein-Westfalen.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*. Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 51-76). Κάλυππος, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα.  
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712>
- Nikonanou, N., & Venieri, F. (2014). Museums as game worlds: The use of live action role playing games in Greek museums. *International Journal of the Inclusive Museum*, 6(3), 67-76.
- Nikonanou, N., & Venieri, F. (2017). Interpreting social issues: Museum theatre's potential for critical engagement. *Museum and Society*, 15(1), 16-32.
- O' Toole, J. (2009). Writing everyday theatre: Applied theatre, or just TIE rides again? *Research in Drama Education: The journal of applied theatre and performance*, 14(4), 479-501. <https://doi.org/10.1080/13569780903285982>
- Peleg, R., & Baram-Tsabari, A. (2017). Learning robotics in a science museum theatre play: Investigation of learning outcomes. Contexts and experiences. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 561-581. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9698-9>
- Price, C. A., Gean, K., & Barnes, K. (2015). The effect of live interpretation with theater on attitudes and learning of children in the mythbusters exhibit. *Journal of Museum Education*, 40(2), 195-206. <https://doi.org/10.1179/1059865015Z.000000000095>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press Incorporated.
- Savenije, G. M., & de Bruijn, V. (2017). Historical empathy in a museum: Uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832-845. <https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1339108>
- Scheibe, W. (2010). *Die reformpädagogische Bewegung: Eine einführende Darstellung* (3. Aufl.). Belz.
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 39(1), 221-244. <https://doi.org/10.1080/0300443880390117>
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Παπαζήσης.
- Tzibazi, V. (2006). *Researching primary school children's 'museum theatre' experience*. Unpublished doctoral dissertation. University of Leicester.
- Tzibazi, V. (2014). Primary schoolchildren's experiences of participatory theatre in a



- heritage site. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(5), 498-516. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.724434>
- Φιλίππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 27-45). Κάλλιπος, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712>
- Wang, W. J. (2014). Using process drama in museum theatre educational projects to reconstruct postcolonial cultural identities in Hong Kong, Singapore and Taiwan. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872433>
- Witcomb, A. (2013). Understanding the role of affect in producing a critical pedagogy for history museums. *Museum Management and Curatorship*, 28(3), 255-271. <https://doi.org/10.1080/09647775.2013.807998>
- Witcomb, A. (2015). Towards a pedagogy of feeling: Understanding how museums create a space for cross-cultural encounters. In K. Message & A. Witcomb (Eds.), *The international handbooks of museum studies*. Vol. 1: Museum theory (pp. 321-344). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118829059.wbihms116>
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). Paul Chapman Publishing.