



**Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης**

**Μουσειακοί χώροι για παιδιά:
οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος**

Διδακτορική διατριβή

Δέσποινα Καλεσοπούλου

**Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:
Κλεονίκη Νικονάνου, επίκουρος καθηγήτρια Παν. Θεσσαλίας (επιβλέπουσα)
Δόμνα Κακανά, καθηγήτρια Παν. Θεσσαλίας
Αλεξάνδρα Μπούνια, αναπληρώτρια καθηγήτρια Παν. Αιγαίου**

Βόλος 2014

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Λέξεις-κλειδιά: παιδοκεντρικό μουσείο, είδη παιδοκεντρικού εκθεσιακού σχεδιασμού, οικολογική ψυχολογία, οικοσυστημική προσέγγιση, προσφερόμενες δυνατότητες, ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες εκθεσιακού περιβάλλοντος, οπτική των παιδιών, φαινομενογραφική προσέγγιση

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να εξετάσει το φαινόμενο της ανάπτυξης παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων και να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση ως προς τις μορφές οργάνωσης και χρήσης τους, τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το εκθεσιακό περιβάλλον, καθώς και το είδος της εμπειρίας που αυτά αποκομίζουν από την επίσκεψή τους, αξιοποιώντας το οικολογικό-ενσώματο επιστημολογικό παράδειγμα.

Προς τον σκοπό αυτό οργανώθηκε εμπειρική έρευνα, η οποία περιλάμβανε δύο φάσεις. Κατά την προκαταρκτική φάση χαρτογραφήθηκαν τα μουσεία που αξιοποιούν παιδοκεντρικές εκθεσιακές τεχνικές στην Ελλάδα, με χρήση ερωτηματολογίου στους φορείς που έχουν ειδικούς χώρους ή παιδοκεντρικές ρυθμίσεις εντός του γενικού εκθεσιακού χώρου (συμμετείχαν 199 μουσεία), καθώς και με επιτόπιες επισκέψεις, συνεντεύξεις και βιβλιογραφική/διαδικτυακή έρευνα σε παιδοκεντρικά μουσεία που λειτουργούν ως αυτόνομοι φορείς. Η κύρια φάση της έρευνας διεξήχθη σε δύο ελληνικά μουσεία, που επιλέχθηκαν ως χαρακτηριστικές μελέτες περίπτωσης παιδοκεντρικών μουσειακών περιβαλλόντων: στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, ως παράδειγμα αυτόνομου παιδοκεντρικού οργανισμού, και στον «Ερευνότοπο», την παιδική πτέρυγα του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, ως παράδειγμα παιδοκεντρικά σχεδιασμένου χώρου μέσα σε μουσείο γενικού κοινού. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 60 παιδιά 4-12 ετών και 60 γονείς (30 παιδιά και οι γονείς τους σε κάθε μουσείο) καθώς και 14 επαγγελματίες των δύο αυτών φορέων.

Αξιοποιώντας τις οικολογικές θεωρίες των προσφερόμενων δυνατοτήτων του *James Gibson*, των συμπεριφορικών πλαισίων του *Roger Barker* και των εμφωλευμένων συστημάτων του *Urie Bronfenbrenner*, εφαρμόστηκε μια καινοτόμος μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία επέτρεψε την εξέταση του φαινομένου των παιδοκεντρικών μουσείων από το μικρο-συστημικό μέχρι το μακρο-συστημικό επίπεδο. Ειδικά σε ό, τι αφορά τις μελέτες περίπτωσης, αξιοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι για τη συλλογή και την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη και η φωτογράφιση από τα ίδια τα παιδιά, οι οποίες αποτύπωσαν τόσο την οπτική του φορέα σχετικά με το σκεπτικό ανάπτυξης, οργάνωσης και λειτουργίας του (προωθούμενη χρήση εκθεσιακού περιβάλλοντος), όσο και την οπτική των παιδιών ως προς τις ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος που έχουν προσωπική σημασία για τα ίδια (πραγματική και προτιμώμενη χρήση).

Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχει μικρή διάχυση των παιδοκεντρικών τεχνικών στα μουσεία της χώρας, αν και επικρατεί θετικό κλίμα, ενώ υπάρχει ανάγκη για καλύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών του παιδοκεντρικού σχεδιασμού. Στο πλαίσιο αυτό, η διατριβή έρχεται να προσφέρει ένα χρήσιμο σώμα πληροφοριών. Οι ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες, που αναδύθηκαν ως σημαντικές για τα παιδιά από το σύνολο των μεθοδολογικών εργαλείων στα παιδοκεντρικά περιβάλλοντα που εξετάστηκαν, οργανώθηκαν γύρω από επτά άξονες: ενσώματη προσέγγιση, συμβολικές και πραγματολογικές ποιότητες των αντικειμένων, σκαλωσιές για την ενίσχυση των ερμηνευτικών ικανοτήτων, παιχνίδι, επιστημική προσέγγιση και κοινωνική συναναστροφή. Οι άξονες αυτοί έχουν αναλογίες και με τις διαστάσεις της αίσθησης του τόπου, που τα παιδοκεντρικά μουσεία βρέθηκε να δημιουργούν στα παιδιά. Τέλος, η τριμερής ταξινομία προσφερόμενων δυνατοτήτων, που αναπτύχθηκε ειδικά για το μουσειακό περιβάλλον, υπενθυμίζει όλα τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία που είναι σημαντικό να ενισχύονται, έτσι ώστε οι συμπεριφορικές δυνατότητες του επισκέπτη να υποστηρίζονται από ένα εκθεσιακό περιβάλλον, που διέπεται από πολυλειτουργικότητα και ποικιλομορφία.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνεισέφεραν σε αυτή την προσπάθεια. Τις μεγαλύτερες ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσα Επίκουρη καθηγήτρια Νίκη Νικονάνου, για την καίρια συμβολή της σε όσα ζητήματα προέκυπταν, ερευνητικά ή πρακτικότερης φύσης, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής, και κυρίως για την ελευθερία που μου έδωσε να δοκιμάσω νέους δρόμους. Ευχαριστώ επίσης τα άλλα δύο μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, την Καθηγήτρια Δόμνα Κακανά και την Αναπληρώτρια καθηγήτρια Αλεξάνδρα Μπούνια, για τις εξαιρετικά χρήσιμες παρατηρήσεις τους και την ψυχολογική τους ενίσχυση.

Η διατριβή αυτή δεν θα είχε την παρούσα μορφή χωρίς τη συμβολή μερικών ακόμη ατόμων. Ευχαριστώ θερμά τον Επίκουρο καθηγητή Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Αθανάσιο Βέρδη, για την πίστη του στη δουλειά μου και την πολύτιμη υποστήριξή του στις μεθοδολογικές μου αναζητήσεις. Επίσης, τον Επίκουρο καθηγητή Αναπτυξιακής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου VU (Amsterdam) Μιχάλη Κοντοπόδη, για τις γόνιμες συζητήσεις. Ευχαριστίες από καρδιάς νιώθω ακόμη την υποχρέωση να απευθύνω στη φίλη και συνάδελφο μουσειολόγο Δρ Δήμητρα Ζάπρη. Η παροχή άφθονου υλικού προς μελέτη και οι συζητήσεις μαζί της κατά τη φάση του μεθοδολογικού σχεδιασμού με βοήθησαν να διεξάγω την έρευνα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ευχαριστώ επίσης την καλή φίλη Δρ Σοφία Τρούλη για τη στήριξή της ψυχικά, αλλά και με παροχή υλικού προς μελέτη.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω σε όλα τα παιδιά, τους γονείς και τα μουσεία που συμμετείχαν στην έρευνα και ιδίως στα μέλη του προσωπικού των δύο μουσείων, που επιλέχθηκαν ως μελέτη περίπτωσης, για την πολύπλευρη υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Με έκαναν να νιώσω σαν στο σπίτι μου. Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στην Πρόεδρο του Δ.Σ. του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου κυρία Ζαμπέλ Μουρατιάν, όχι μόνο για τη συμβολή της στην έρευνα, αλλά και γιατί ήταν αυτή που με μύησε πριν πολλά χρόνια στον κόσμο των μουσείων και της εκπαίδευσης.

Η ολοκλήρωση της διατριβής θα ήταν ανέφικτη ή μεγαλύτερη και από την Οδύσσεια σε χρόνο και ταλαιπωρία, χωρίς την εκπαιδευτική άδεια που μου χορήγησε το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. Για τη θετική τους εισήγηση ευχαριστώ εκ βάθρων τον τότε διευθυντή μου στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Δρ Νικόλαο Καλτσά και την προϊσταμένη μου Δρ Αλεξάνδρα Χριστοπούλου.

Ανάμεσα στο πλήθος φίλων και συγγενών που ο καθένας με τον δικό του τρόπο με εμπύχωνε και με υποστήριζε καθόλη τη διάρκεια αυτού του μακρινού ταξιδιού, τους οποίους και χιλιοευχαριστώ, θα ήθελα ιδιαιτέρως να σταθώ στη μητέρα μου και την αδελφή μου. Την πρώτη γιατί μου εμφύσησε την αγάπη για τη γνώση και ήταν πάντα εκεί όταν τη χρειαζόμουν και τη δεύτερη γιατί η έμφυτη αισιοδοξία της και η αμέριστη συμπαράστασή της έκαναν τα δύσκολα να φαίνονται εύκολα.

Θα κλείσω με τον παράγοντα που συνέβαλε με τον πιο καθοριστικό τρόπο στην επιτυχή ολοκλήρωση αυτής της ερευνητικής προσπάθειας. Δεν είναι άλλος από τον γιο μου Γιώργο. Η διατριβή αυτή ξεκίνησε όταν κι εκείνος ετοιμαζόταν να ξεκινήσει το σχολείο και μεγάλωσε μαζί του. Ο Γιώργος με βοήθησε να δοκιμάσω στην πράξη τι σημαίνει συμμετοχικός σχεδιασμός με τα παιδιά. Ήταν το πρώτο παιδί που μοιράστηκε μαζί μου τις απόψεις του για τα μουσεία που σκεφτόμουν να επιλέξω προς μελέτη. Δέχτηκε με προθυμία να δοκιμάσει πρώτος τα μεθοδολογικά εργαλεία που σχεδιάζα για την έρευνα με τα παιδιά, τα αξιολόγησε και πρότεινε ιδέες για να βελτιωθούν. Ρωτούσε με ενδιαφέρον για την πορεία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Μου χάρισε γενναιόδωρα χρόνο που δικαιούταν να τον μοιραστεί μαζί μου σε μη ακαδημαϊκές ενασχολήσεις και μου ανέβαζε το ηθικό με τη ζεστή του αγκαλιά και την αγάπη του. Για όλα αυτά και για πολλά ακόμη τον ευχαριστώ και του αφιερώνω τη διδακτορική μου διατριβή. Περιμένω με αγωνία την τελική του γνώμη, όταν κάποια στιγμή τη διαβάσει ολόκληρη!

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	i
Ευχαριστίες.....	ii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	iii
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	x
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xi
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ	xi

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Το πλαίσιο και η προβληματική της έρευνας.....	1
2. Οι σκοποί της έρευνας – Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	10
3. Η δομή της διατριβής.....	11
4. Περιορισμοί της έρευνας.....	14

Κεφάλαιο 1. Ιστορική ανάπτυξη και τυπολογία των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων

1.1. Εισαγωγή.....	15
1.2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ (1793-1898)	16-20
1.2.1. Τα πρώτα βήματα της εκπαίδευσης στο μουσείο.....	16
1.2.2. Τα Εκπαιδευτικά μουσεία.....	19
1.2.3. Η παιδική προθήκη ως προπομπός των παιδικών παραρτημάτων.....	20
1.3. Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΩΤΩΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ (1899-1945)	21-29
1.3.1. Η πρώτη φάση ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσείων.....	21
1.3.2. Το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της περιόδου 1899-1945.....	26
1.4. Η ΔΕΥΤΕΡΗ ΑΝΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ (1946-1989)	29-44
1.4.1. Η κατάσταση τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.....	29
1.4.2. Παιδοκεντρικά μουσεία στις ΗΠΑ.....	30
1.4.3. Παιδοκεντρικά μουσεία στην Ευρώπη.....	32
1.4.4. Παιδοκεντρικά μουσεία στον υπόλοιπο κόσμο.....	34
1.4.5. Το Αμερικανικό και το Ευρωπαϊκό μοντέλο ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσείων.....	35
1.4.6. Το μουσείο Παιδικής Ηλικίας.....	39
1.4.7. Το μουσείο Παιδικής Τέχνης.....	39
1.4.8. Το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της περιόδου 1946-1989.....	40
1.5. ΤΟ ΤΡΙΤΟ ΚΥΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ (1990-ΣΗΜΕΡΑ)	44-67
1.5.1. Παιδοκεντρικά μουσεία στις ΗΠΑ.....	44
1.5.2. Παιδοκεντρικά μουσεία στην Ευρώπη.....	48
1.5.3. Παιδοκεντρικά μουσεία στην Ασία.....	55
1.5.4. Παιδοκεντρικά μουσεία στον υπόλοιπο κόσμο.....	57
1.5.5. Το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της περιόδου 1990-σήμερα.....	58
1.6. ΤΑ ΤΥΠΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ	67-90
1.6.1. Κατηγορίες μουσειακών χώρων για παιδιά.....	67
1.6.2. Τα Παιδικά Μουσεία.....	69
1.6.3. Ειδικοί χώροι για παιδιά σε μουσεία γενικού κοινού.....	73-80
1.6.3.1. Παιδικά μουσεία-παραρτήματα, Παιδικές Αίθουσες.....	73
1.6.3.2. Αίθουσες ανακάλυψης.....	75
1.6.3.3. Χώροι περιοδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων για παιδιά.....	78
1.6.3.4. Χώροι δραστηριοτήτων-Εργαστήρια.....	79

1.6.4. Ειδικές ρυθμίσεις σε κοινούς εκθεσιακούς χώρους για παιδιά και ενήλικους.....	81
1.6.5. Μουσεία με θέμα τον υλικό πολιτισμό που σχετίζεται με το παιδί.....	83-88
1.6.5.1. Τα μουσεία Παιδικής Τέχνης.....	83
1.6.5.2. Τα μουσεία Παιδικής Ηλικίας.....	86
1.6.6. Τα Εκπαιδευτικά Μουσεία.....	89
1.7. Συμπέρασμα.....	90

Κεφάλαιο 2. Το εκθεσιακό περιβάλλον των παιδοκεντρικών μουσείων: ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης, αντίληψης και χρήσης. Η οικολογική οπτική

2.1. Εισαγωγή.....	93
2.2. Η ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	95-112
2.2.1. Τα βασικά ρεύματα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας και η ανάπτυξη της οικολογικής προσέγγισης.....	95
2.2.2. James Gibson (1904-1979): μια ριζοσπαστική οικολογική θεωρία.....	99
2.2.3. Roger Barker (1903-1990): τα πλαίσια συμπεριφοράς ως εξω-ατομική μονάδα ανάλυσης του οικολογικού περιβάλλοντος.....	106
2.2.4. Urie Bronfenbrenner (1917-2005): η θεωρία των οικολογικών συστημάτων στο πλαίσιο της οικολογίας της ανθρώπινης ανάπτυξης.....	109
2.2.5. Συγκριτική εξέταση των οικολογικών προσεγγίσεων των Gibson, Barker και Bronfenbrenner.....	112
2.3. Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΧΩΡΟ	112-134
2.3.1. Η αντίληψη του χώρου.....	113
2.3.2. Η αίσθηση του τόπου και η ανάπτυξη δεσμών τόπου.....	114
2.3.3. Χώροι για παιδιά και χώροι των παιδιών.....	119-134
2.3.3.1. Χώροι παιχνιδιού και αναψυχής.....	121
2.3.3.2. Μοντέλα και ταξινομίες ανάλυσης της δυναμικής ενός χώρου φιλικού προς τα παιδιά.....	124
2.3.3.3. Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας.....	126
2.4. ΤΟ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΩΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΩΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ	134-162
2.4.1. Το μαθησιακό περιβάλλον του μουσείου.....	134
2.4.2. Η βιωμένη εμπειρία του μουσείου: το παιδί και η αίσθηση του μουσείου ως τόπου	143
2.4.3. Οι ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος των μουσείων.....	150
2.5. Συμπέρασμα: Προς μια οικολογική προσέγγιση της οργάνωσης και χρήσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος των παιδοκεντρικών μουσείων.....	162

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	177-181
3.1.1. Η σύνδεση του οικολογικού παραδείγματος με τη φαινομενογραφική προοπτική.....	177
3.1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	179
3.2. ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΗ ΦΑΣΗ: Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	181
3.3. Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΣ ΦΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ	183-197
3.3.1. Κριτήρια επιλογής των μουσείων που αποτέλεσαν μελέτη περίπτωσης.....	184
3.3.2. Το δειγματοληπτικό σχέδιο της έρευνας κοινού.....	185
3.3.3. Η διαδικασία της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αποτύπωση της οπτικής του μουσείου.....	188

3.3.4. Η διαδικασία της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αποτύπωση της οπτικής των παιδιών.....	190-107
3.3.4.1. Ερευνητική διαδικασία και έλεγχος σε πιλοτική έρευνα.....	190
3.3.4.2. Μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα στην έρευνα με τα παιδιά.....	190
3.3.4.3. Διαδικαστικά ζητήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.....	193
3.3.4.4. Μεθοδολογικά εργαλεία.....	194
3.4. Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	197
3.5. Συμπέρασμα.....	199

Κεφάλαιο 4. Ευρήματα έρευνας προκαταρκτικής φάσης

4.1. Εισαγωγή.....	201
4.2. ΜΑΚΡΟΣΥΣΤΗΜΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΞΩΣΥΣΤΗΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΧΩΡΩΝ.....	201
4.3. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	207-219
4.3.1. Μέρος Α' Ερωτηματολογίου: Διερεύνηση της ύπαρξης ειδικών χώρων για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	208
4.3.2. Μέρος Β' Ερωτηματολογίου: Διερεύνηση της ύπαρξης ειδικών εκθεμάτων και ρυθμίσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό, ενσωματωμένων στον εκθεσιακό χώρο για το γενικό κοινό.....	211
4.3.3. Μέρος Γ' Ερωτηματολογίου: Διερεύνηση της οργάνωσης περιοδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	213
4.4.4. Μέρος Δ' Ερωτηματολογίου: Διερεύνηση της πρόθεσης δημιουργίας ειδικών ρυθμίσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	215
4.4.5. Σχολιασμός.....	217
4.4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ.....	219-225
4.4.1. Τα παιδικά μουσεία της Ελλάδας.....	219
4.4.2. Ειδικό χώρο και ρυθμίσεις για παιδιά σε μουσεία για το γενικό κοινό.....	221
4.4.3. Μουσεία με θέμα τον υλικό πολιτισμό που σχετίζεται με το παιδί.....	222-225
4.4.3.1. Τα μουσεία Παιδικής Τέχνης της Ελλάδας.....	223
4.4.3.2. Τα μουσεία Παιδικής Ηλικίας της Ελλάδας.....	224
4.5. Συμπέρασμα.....	225

Κεφάλαιο 5. Η παιδική πτέρυγα ως μελέτη περίπτωσης: Ο Ερευνότοπος στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης

5.1. Εισαγωγή.....	227
5.2. Μέρος Α': Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ – Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΦΟΡΕΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	228-252
5.2.1. Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης: γενική παρουσίαση του μουσείου και της εκπαιδευτικής και επικοινωνιακής του πολιτικής.....	228-233
5.2.1.1. Οι σκοποί του μουσείου – Η δομή και τα περιεχόμενα του εκθεσιακού χώρου.....	228
5.2.1.2. Επισκεψιμότητα και εκπαιδευτικό προφίλ του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης.....	229
5.2.1.3. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου.....	231

5.2.1.4. Ζητήματα επικοινωνιακής πολιτικής και ο ευρύτερος πολιτιστικός ρόλος του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης.....	232
5.2.2. Σκοπιμότητα και ιστορικό δημιουργίας του Ερευνότοπου.....	233
5.2.3. Βασικές αρχές ανάπτυξης του Ερευνότοπου.....	235
5.2.4. Συνοπτική περιγραφή του Ερευνότοπου.....	236
5.2.5. Παρουσίαση της προωθούμενης χρήσης του Ερευνότοπου από τη σκοπιά της οικολογικής ψυχολογίας.....	237-244
5.2.5.1. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	238
5.2.5.2. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	240
5.2.5.3. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	241
5.2.5.4. Ο ρόλος του επισκέπτη στον Ερευνότοπο.....	243
5.2.6. Αντιλήψεις της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ερευνότοπου.....	244-252
5.2.6.1. Προσωπικές αντιλήψεις για το παιδί και τον εκπαιδευτικό ρόλο του προσωπικού.....	245
5.2.6.2. Αντιλήψεις για τις προσδοκίες των παιδιών από το μουσείο και τον βαθμό ικανοποίησής τους.....	247
5.2.6.3. Αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση του Ερευνότοπου από τα παιδιά.....	248
5.2.6.4. Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος.....	251
5.3. Μέρος Β': Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ – Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	253-302
5.3.1. Προφίλ των παιδιών και των οικογενειών τους που συμμετείχαν στην έρευνα κοινού.....	253
5.3.2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από την παρατήρηση χρήσης του Ερευνότοπου: ενεργοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες.....	255-262
5.3.2.1. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	255
5.3.2.2. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	258
5.3.2.3. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	260
5.3.3. Συγκριτικές επισημάνσεις ως προς τα ηλικιακά στρώματα (4-6/7-9/10-12 ετών) με βάση τα δεδομένα της παρατήρησης.....	262-270
5.3.3.1. Μοτίβα κίνησης.....	262
5.3.3.2. Δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες.....	263
5.3.3.3. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	266
5.3.3.4. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	267
5.3.3.5. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	269
5.3.4. Δεδομένα από τη φωτογράφιση και τις συνεντεύξεις των παιδιών ως προς τις προτιμήσεις τους στο εκθεσιακό περιβάλλον του Ερευνότοπου.....	270
5.3.5. Κατηγορίες σημαντικών για τα παιδιά ποιοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ερευνότοπου με βάση τα κριτήρια φωτογράφισης.....	285
5.3.6. Ο Ερευνότοπος ως προς την αίσθηση του τόπου που δημιουργεί.....	287-299
5.3.6.1. Τα διακριτικά γνωρίσματα του Ερευνότοπου σύμφωνα με τα παιδιά.....	288
5.3.6.2. Η διάσταση της διασκέδασης.....	291
5.3.6.3. Η διάσταση της μάθησης.....	292
5.3.6.4. Η διάσταση της συνεργασίας.....	293

5.3.6.5. Η διάσταση του παιχνιδιού με τους γονείς.....	293
5.3.6.6. Λόγοι επίσκεψης, προσδοκίες και βαθμός ικανοποίησης.....	294
5.3.6.7. Η συνολική συναισθηματική απόκριση των παιδιών ως προς τον Ερευνότοπο.....	296
5.3.6.8. Περιγραφικές κατηγορίες της αίσθησης του τόπου.....	297
5.3.7. Οι αντιλήψεις των γονέων ως παράμετρος του μεσοσυστήματος οικογένειας-μουσείου.....	299
5.4. Συμπεράσματα.....	302

Κεφάλαιο 6. Το παιδικό μουσείο ως μελέτη περίπτωσης: Ελληνικό Παιδικό Μουσείο

6.1. Εισαγωγή.....	307
6.2. Μέρος Α': Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ – Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΦΟΡΕΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	307-319
6.2.1. Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο: γενική παρουσίαση του μουσείου και της εκπαιδευτικής και επικοινωνιακής του πολιτικής.....	307-319
6.2.1.1. Σκοπιμότητα, ιστορικό δημιουργίας και βασικές αρχές ανάπτυξης του Παιδικού Μουσείου.....	307
6.2.1.2. Επίσκεψιμότητα και εκπαιδευτικό προφίλ του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου.....	313
6.2.1.3. Το εκπαιδευτικό προσωπικό.....	314
6.2.1.4. Αντιλήψεις της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη σκοπιμότητα και τον ευρύτερο πολιτιστικό ρόλο του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου.....	316
6.2.2. Συνοπτική περιγραφή του εκθεσιακού χώρου.....	319
6.2.3. Η υποδοχή του μουσείου ως εμπειρία μύησης στο μουσειακό περιβάλλον.....	320
6.2.4. Παρουσίαση της προωθούμενης χρήσης του Παιδικού Μουσείου από τη σκοπιά της οικολογικής ψυχολογίας.....	321-328
6.2.4.1. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	321
6.2.4.2. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	323
6.2.4.3. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	325
6.2.4.4. Ο ρόλος του επισκέπτη στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο.....	327
6.2.5. Αντιλήψεις της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου	328-339
6.2.5.1. Προσωπικές αντιλήψεις για το παιδί και τον εκπαιδευτικό ρόλο του προσωπικού.....	328
6.2.5.2. Αντιλήψεις για τις προσδοκίες των παιδιών από το μουσείο και τον βαθμό ικανοποίησής τους.....	332
6.2.5.3. Αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση του Παιδικού Μουσείου από τα παιδιά....	334
6.2.5.4. Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος.....	337
6.3. Μέρος Β': Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ – Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	339-348
6.3.1. Προφίλ των παιδιών και των οικογενειών τους που συμμετείχαν στην έρευνα κοινού.....	339
6.3.2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από την παρατήρηση χρήσης του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου: ενεργοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες.....	341-348
6.3.2.1. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	341

6.3.2.2. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	344
6.3.2.3. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	346
6.3.3. Συγκριτικές επισημάνσεις ως προς τα ηλικιακά στρώματα (4-6/7-9/10-12 ετών) με βάση τα δεδομένα της παρατήρησης.....	348-351
6.3.3.1. Μοτίβα κίνησης.....	348
6.3.3.2. Δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες.....	349
6.3.3.3. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	351
6.3.3.4. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	351
6.3.3.5. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες.....	351
6.3.4. Δεδομένα από τη φωτογράφιση και τις συνεντεύξεις των παιδιών ως προς τις προτιμήσεις τους στο εκθεσιακό περιβάλλον του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου.....	352
6.3.5. Κατηγορίες σημαντικών για τα παιδιά ποιτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου με βάση τα κριτήρια φωτογράφισης.....	364
6.3.6. Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο ως προς την αίσθηση του τόπου που δημιουργεί.....	367-377
6.3.6.1. Τα διακριτικά γνωρίσματα του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου σύμφωνα με τα παιδιά.....	367
6.3.6.2. Η διάσταση της διασκέδασης.....	370
6.3.6.3. Η διάσταση της μάθησης.....	371
6.3.6.4. Η διάσταση της συνεργασίας.....	371
6.3.6.5. Η διάσταση του παιχνιδιού με τους γονείς.....	372
6.3.6.6. Λόγοι επίσκεψης, προσδοκίες και βαθμός ικανοποίησης.....	373
6.3.6.7. Η συνολική συναισθηματική απόκριση των παιδιών ως προς τον Ελληνικό Παιδικό Μουσείο.....	374
6.3.6.8. Περιγραφικές κατηγορίες της αίσθησης του τόπου.....	375
6.3.7. Οι αντιλήψεις των γονέων ως παράμετρος του μεσοσυστήματος οικογένειας-μουσείου.....	377
6.4. Συμπεράσματα.....	380

Κεφάλαιο 7. Συζήτηση και συμπεράσματα

7.1. Γενικός σχολιασμός.....	384
7.2. Η ενσώματη προσέγγιση.....	388
7.3. Οι συμβολικές και πραγματολογικές ποιότητες των αντικειμένων.....	389
7.4. Η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας.....	390
7.5. Οι σκαλωσιές για την ενίσχυση των ερμηνευτικών ικανοτήτων.....	390
7.6. Η επιστημική/διερευνητική προσέγγιση.....	391
7.7. Η παιγνιώδης προσέγγιση.....	392
7.8. Η κοινωνική συναναστροφή.....	392
7.9. Τα παιδοκεντρικά μουσεία και η αίσθηση του τόπου.....	393
7.10. Προϋποθέσεις για την επίτευξη μέγιστης συνομορφίας.....	395
7.11. Συμβολή της διατριβής και ερευνητικές προεκτάσεις.....	396

Βιβλιογραφία*

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές.....	400
Μεταφρασμένες βιβλιογραφικές αναφορές.....	427
Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές.....	428
Ιστοσελίδες μουσείων και οργανισμών στις οποίες έγιναν παραπομπές.....	435

Παραρτήματα

Παράρτημα Α.....	441
Παράρτημα Β.....	449
Παράρτημα Γ.....	452-506
Γ.1. Κατάλογος φορέων αποστολής ερωτηματολογίων.....	453
Γ.2. Ερωτηματολόγιο έρευνας μουσειακών χώρων για παιδιά.....	462
Γ.3. Φόρμα καταγραφής επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών στοιχείων του μουσειακού φορέα	467
Γ.4. Παράδειγμα συμπληρωμένης φόρμας αποτύπωσης εκθεσιακής ενότητας με χρήση της	
κλείδας ταξινόμησης.....	469
Γ.5. Πρωτόκολλα συνεντεύξεων προσωπικού μουσείων.....	477
Γ.6. Έγγραφο ενημέρωση και φόρμα συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα.....	480
Γ.7. Παράδειγμα φύλλου παρατήρησης.....	483
Γ.8. Δείγματα παιδικών φωτογραφίσεων.....	487
Γ.9. Πρωτόκολλο συνέντευξης παιδιών.....	491
Γ.10. Ερωτηματολόγιο γονέα.....	493
Γ.11. Κωδικοποίηση κατηγοριών προσφερόμενων δυνατοτήτων.....	499
Γ.12. Κωδικοποίηση περιγραφικών κατηγοριών φωτογραφικών επιλογών.....	505
Γ.13. Επεξήγηση συμβόλων απομαγνητοφώνησης.....	506
Παράρτημα Δ.....	507
Παράρτημα Ε.....	514-542
Παράρτημα Ε.1. Κάτοψη Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης.....	514
Παράρτημα Ε.2. Παρουσίαση Ερευνότοπου.....	515
Παράρτημα Ε.3. Προωθούμενες προσφερόμενες δυνατότητες Ερευνότοπου.....	523
Παράρτημα Ε.4. Ενεργοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες Ερευνότοπου.....	531
Παράρτημα Ε.5. Μοτίβα κίνησης στον χώρο και γενικός χαρακτηρισμός συμπεριφοράς παιδιού	
(ΜΦΙΚ)	539
Παράρτημα Ε.6. Θεματικές κατηγορίες φωτογραφιών Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης και	
Κωδικοί κριτηρίων φωτογράφισης.....	542
Παράρτημα ΣΤ.....	543-571
Παράρτημα ΣΤ.1. Αναλυτική παρουσίαση εκθεμάτων Ελληνικού Παιδικού Μουσείου.....	543
Παράρτημα ΣΤ.2. Προωθούμενες προσφερόμενες δυνατότητες Ελληνικού Παιδικού Μουσείου	
.....	551
Παράρτημα ΣΤ.3. Ενεργοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες Ελληνικού Παιδικού	
Μουσείου.....	559
Παράρτημα ΣΤ.4. Μοτίβα κίνησης στον χώρο και γενικός χαρακτηρισμός συμπεριφοράς	
παιδιού (ΕΠΜ)	567
Παράρτημα ΣΤ.5. Θεματικές κατηγορίες φωτογραφιών Ελληνικού Παιδικού Μουσείου και	
Κωδικοί κριτηρίων φωτογράφισης.....	571

* Η μορφή των βιβλιογραφικών αναφορών ακολουθεί σύστημα Harvard.

Ευρετήριο Πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1. Κατηγορίες μουσειακών χώρων για παιδιά και μοντέλα παιδοκεντρικού σχεδιασμού	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1. Κατηγορίες προσφερόμενων δυνατοτήτων σύμφωνα με τον Gibson.....	102
ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2. Οι έξι διαστάσεις της ανάπτυξης φιλίας του παιδιού με έναν τόπο.....	117
ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4.α. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες παιδοκεντρικών μουσείων.....	166
ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4.β. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες παιδοκεντρικών μουσείων.....	169
ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4.γ. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες παιδοκεντρικών μουσείων.....	171
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1. Μεθοδολογικός σχεδιασμός και εργαλεία.....	180
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2. Μέγεθος δείγματος έρευνας (αριθμός παιδιών ανά ηλικία και φύλο) στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (ΜΦΙΚ) και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (ΕΠΜ).....	187
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.3. Ενδεικτική ποσοστιαία αναλογία παιδικού πληθυσμού 4-12 ετών στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο.....	188
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1. Παιδοκεντρικές ρυθμίσεις στα μουσεία γενικού κοινού.....	208
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2. Μουσεία που διαθέτουν ειδικό χώρο για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	209
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3. Είδος χώρου σε συσχέτιση με το είδος μουσείου.....	209
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.4. Μέγεθος ειδικών χώρων για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	209
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.5. Χρονολογία δημιουργίας ειδικών χώρων για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	210
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.6. Τι περιλαμβάνουν οι ειδικοί χώροι για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	210
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.7. Υποστήριξη κοινού από το εκπαιδευτικό προσωπικό.....	210
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.8. Ειδικές παιδοκεντρικές ρυθμίσεις σε συσχέτιση με το είδος μουσείου.....	211
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.9. Είδος παιδοκεντρικών ρυθμίσεων και εκθεμάτων γενικού εκθεσιακού χώρου.....	212
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.10. Χρονολογία δημιουργίας παιδοκεντρικών ρυθμίσεων και περιοδικών εκθέσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	212
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.11. Υποστήριξη κοινού από το εκπαιδευτικό προσωπικό.....	212
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.12. Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις σε συσχέτιση με το είδος μουσείου.....	213
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.13. Χώροι που φιλοξενούν τις περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	213
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.14. Χρονολογία δημιουργίας περιοδικών εκθέσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	214
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.15. Τι περιλαμβάνουν οι περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	214
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.16. Πρόθεση δημιουργίας ειδικών ρυθμίσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό στο άμεσο μέλλον.....	215
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.17. Είδος ρύθμισης για το παιδικό και εφηβικό κοινό που τα μουσεία επιθυμούν να δημιουργήσουν στο άμεσο μέλλον.....	215
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.18. Λόγοι για τους οποίους τα μουσεία δεν επιθυμούν να προβούν σε ειδικές ρυθμίσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	216
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.19. Περίοδος δημιουργίας του κτιρίου του μουσείου.....	217
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1. Διαστρωμάτωση δείγματος Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης.....	253
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2. Προτιμήσεις παιδιών για τον ελεύθερό τους χρόνο (ΜΦΙΚ).....	254
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3. Συχνότερα εμφανιζόμενη πρωτοβουλία έναρξης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων στον Ερευνότοπο.....	259
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 4-6 ετών.....	264
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 7-9 ετών.....	265
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 10-12 ετών.....	266

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.7. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου από άποψη συνολικού αριθμού φωτογραφιών και αριθμού παιδιών.....	270
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.8. Συγκεντρωτικός πίνακας σημαντικών για τα παιδιά εκθεσιακών ποιοτήτων (ΜΦΙΚ)...	286
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.9. Περιγραφικές κατηγορίες για την αίσθηση του τόπου (Ερευνότοπος).....	298
ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1. Διαστρωμάτωση δείγματος Ελληνικού Παιδικού Μουσείου.....	339
ΠΙΝΑΚΑΣ 6.2. Προτιμήσεις παιδιών για τον ελεύθερό τους χρόνο (ΕΠΜ).....	340
ΠΙΝΑΚΑΣ 6.3. Συχνότερα εμφανιζόμενη πρωτοβουλία έναρξης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο.....	345
ΠΙΝΑΚΑΣ 6.4. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 4-6 ετών.....	349
ΠΙΝΑΚΑΣ 6.5. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 7-9 ετών.....	350
ΠΙΝΑΚΑΣ 6.6. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 10-12 ετών.....	350
ΠΙΝΑΚΑΣ 6.7. Τα δημοφιλέστερα εκθέματα του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, από άποψη συνολικού αριθμού φωτογραφιών και αριθμού παιδιών.....	353
ΠΙΝΑΚΑΣ 6.8. Συγκεντρωτικός πίνακας σημαντικών για τα παιδιά εκθεσιακών ποιοτήτων (ΕΠΜ)....	365
Πίνακας 6.9. Περιγραφικές κατηγορίες για την αίσθηση του τόπου που δημιουργεί το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο.....	376

Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 2.1. Το παιδοκεντρικό μουσείο με βάση το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner	163
Σχήμα 4.1. Λόγοι για τους οποίους τα μουσεία δεν επιθυμούν να προβούν σε ειδικές ρυθμίσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό.....	216
Σχήμα 5.1. Σύννεφο λέξεων από τους καταιγισμούς ιδεών του εκπαιδευτικού προσωπικού του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης σχετικά με τη λέξη «Παιδί».....	245
Σχήμα 6.1. Σύννεφο λέξεων από τους καταιγισμούς ιδεών του εκπαιδευτικού προσωπικού του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου σχετικά με τη λέξη «Παιδί».....	329
Σχήμα 7.1. Κατηγορίες σημαντικών ψυχοπαιδαγωγικών ποιοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος του παιδοκεντρικού μουσείου.....	387
Σχήμα 7.2. Διαστάσεις της αίσθησης του τόπου στα παιδοκεντρικά μουσεία.....	394

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 5.1: Το νέο κτίριο του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης.....	229
Εικόνα 5.2, 5.3, 5.4. Παράδειγμα χρήσης του φωτογραφικού φακού ως οργάνου παρατήρησης και φωτογράφισης του αντικειμένου μέσα από το όργανο παρατήρησης.....	274
Εικόνα 5.5, 5.6, 5.7. Φωτογραφία άποψης χώρου δραστηριότητας, ευρήματος και πινακίδας ως τεκμηρίου ανακάλυψης.....	275
Εικόνα 5.8, 5.9. Φωτογραφία πινακίδας με το προσαρτημένο καβούκι χελώνας, φωτογραφία πινακίδας χελωνών πάνω από τον θόλο.....	283
Εικόνα 6.1, 6.2. Φωτογραφίες της K218 που αναφέρονται στον ασυνήθιστο χώρο της δραστηριότητας, καθώς και στη δυνατότητα ασυνήθιστης παρατήρησης.....	354
Εικόνα 6.3, 6.4. Επιτοίχια φωτογραφία εκσκαφέα από το έκθεμα «Χτίζω και Δημιουργώ». Αφίσα κρεοπωλείου «Αγοράς».....	362

Εισαγωγή

1. Το πλαίσιο και η προβληματική της έρευνας

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να εξετάσει το φαινόμενο της ανάπτυξης παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων και να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση ως προς τις μορφές οργάνωσης και χρήσης τους, τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το εκθεσιακό περιβάλλον, καθώς και το είδος της εμπειρίας που αυτά αποκομίζουν από την επίσκεψή τους, μέσα από το οικολογικό-ενσώματο επιστημολογικό παράδειγμα. Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε το πλαίσιο της έρευνας και να παρουσιάσουμε την προβληματική της, προσδιορίζοντας με περισσότερη λεπτομέρεια το ερευνητικό μας πεδίο. Βασικό όχημα σε αυτή την προσπάθεια θα είναι ο σχολιασμός των ερευνών που έχουν ήδη διεξαχθεί σε παιδοκεντρικά μουσειακά περιβάλλοντα, προκειμένου να γίνουν ορατά τα ερευνητικά κενά και να αναδειχθεί η ιδιαιτερότητα της παρούσας διατριβής και η συμβολή της στη σχετική βιβλιογραφία.

Η αναγνώριση του παιδικού κοινού ως ξεχωριστού και υπολογίσιμου επισκέπτη στο μουσείο ήταν επακόλουθο μιας μακράς περιόδου αλλαγών. Από την εμφάνιση του δημόσιου μουσείου στα τέλη του 18ου αιώνα έως τις μέρες μας, οι μεταβαλλόμενες αντιλήψεις στον τομέα της εκπαίδευσης, της οικονομίας, του πολιτισμού, της οργάνωσης της οικογένειας και του ελεύθερου χρόνου, για να αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια από τα σημαντικότερα πεδία των αλλαγών, επηρέασαν καθοριστικά τόσο τη μορφή των μουσείων όσο και τον τρόπο που νοείται η οντότητα του παιδιού. Σταχυολογώντας τις σπουδαιότερες εξελίξεις που διαμόρφωσαν ή/και αντικατοπτρίζουν τις κρατούσες αντιλήψεις στην εποχή μας και σκιαγραφούν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι μουσειακοί χώροι για παιδιά, θα αναφερθούμε σε μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα που τεκμηριώνουν ότι η παιδική ηλικία έχει έρθει πλέον στο προσκήνιο με περισσότερο ενεργητικούς όρους:

α) σε πολιτειακό επίπεδο το παιδί κατοχυρώθηκε ως διακριτή οντότητα μετά την κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού από τις περισσότερες χώρες του κόσμου το 1989. Η Σύμβαση επισημοποίησε την άποψη ότι το παιδί δε χρήζει μόνο προστασίας, αλλά επιβάλλεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη του και να διευκολύνεται η συνεισφορά του σε κοινωνικά ζητήματα, όπως λόγου χάρη μέσω του συμμετοχικού σχεδιασμού των χώρων που το αφορούν ή με τη χρήση ερευνητικών μεθόδων που αναδεικνύουν την παιδική οπτική.

β) σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση, ένας αιώνας συστηματικών ερευνών ως προς τον τρόπο που μαθαίνει ο άνθρωπος έδωσε τελικά κυρίαρχη θέση σε μαθησιακές θεωρίες που ενστερνίζονται τον ενεργητικό ρόλο του μανθάνοντα στην οικοδόμηση των νέων εννοιών, καθώς και τη δημιουργία προσωπικών νοημάτων, σε συνδυασμό με την επίδραση του κοινωνικού παράγοντα. Η γνωσιολογική αυτή προσέγγιση έθεσε υπό αμφισβήτηση την αυθεντία του ενήλικου/δασκάλου και αντιμετώπισε πλέον το παιδί με περισσότερο ισodύναμους όρους κατά τη μαθησιακή διεργασία. Οι θεωρίες του Piaget και του Bruner, αλλά και οι πρόσφατες μελέτες στον τομέα των νευροεπιστημών, συνέβαλαν επίσης στην ευρύτερη αποδοχή της σημασίας της έκθεσης του μικρού παιδιού σε πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες για τη μετέπειτα διανοητική του ανάπτυξη.

γ) στη σφαίρα της οικονομίας, το παιδί αναγνωρίστηκε ως σημαντική καταναλωτική δύναμη που ρυθμίζει τις επιλογές της οικογένειας σε πλείστα ζητήματα, κάτι που ώθησε τη βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου να δημιουργήσει νέες υπηρεσίες προσανατολισμένες κατά προτεραιότητα σε αυτό, όπως τα θεματικά πάρκα διασκέδασης.

δ) στον τομέα του πολιτισμού και σε αρμονία με τις σύγχρονες κοινωνιολογικές κατευθύνσεις, ο υλικός πολιτισμός του παιδιού προσέλκυσε περισσότερο το επιστημονικό ενδιαφέρον, είτε πρόκειται για αρχαιολογικά ίχνη είτε για νεώτερα τεκμήρια της δραστηριότητας του. Η μελέτη της κουλτούρας του παιδιού υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι στις σύγχρονες πόλεις έχει στοιχειοθετηθεί μια νέα γεωγραφία της παιδικής ηλικίας, η οποία προβλέπει διακριτούς χώρους, που εξειδικεύουν τις λειτουργίες τους σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας-στόχου (π.χ. σχολεία, παιδικές χαρές, παιδότοποι κ.ά.), αν και στερούν το παιδί από την αυτόνομη κίνηση και παρουσία μέσα στον συνολικό κοινωνικό ιστό.

Τα μουσεία, ανταποκρινόμενα στις εξελίξεις, αναμόρφωσαν τις εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές τους πρακτικές, δημιουργώντας εκπαιδευτικές δράσεις και ιδιαίτερους εκθεσιακούς χώρους που απευθύνονται στο παιδί κατ' αποκλειστικότητα ή ως παράλληλη ρύθμιση με τις μουσειολογικές επιλογές που απευθύνονται στο ενήλικο κοινό. Ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα έχουμε τις πρώτες εξειδικευμένες προσπάθειες που θέτουν το παιδί ως ομάδα-στόχο (υπηρεσίες δανειστικού υλικού σε σχολεία, εκπαιδευτικά μουσεία και το πρώτο παιδικό μουσείο στον κόσμο το 1899), το φαινόμενο όμως έχει ενταθεί την τελευταία πεντηκονταετία, λαμβάνοντας παγκόσμιες διαστάσεις.

Η Studart (2000: 104) παραθέτει μια αναλυτική κατηγοριοποίηση των παιδοκεντρικών εκθέσεων ανάλογα με τον *τύπο* και την *τοποθεσία* τους (εκθέσεις σε Παιδικά Μουσεία, παιδικές αίθουσες και αίθουσες ανακάλυψης μέσα σε Μουσεία, διαδραστικές εκθέσεις επιστημών σε Μουσεία ή Κέντρα Επιστημών), το *κοινό* στο οποίο απευθύνονται (για παιδιά διαφορετικών ηλικιών, για παιδιά και οικογένειες, για σχολικές ομάδες, για όλους τους επισκέπτες), την *πρόσβαση* (αποκλειστικά για παιδιά, αποκλειστικά για σχολικές ομάδες, αποκλειστικά για οικογένειες, για όλους τους επισκέπτες, για περιορισμένο χρονικό διάστημα), το *περιεχόμενο* (διαδραστικά, απτικά, συμμετοχικά εκθέματα αποκλειστικά ή σε συνδυασμό με μουσειακά αντικείμενα σε προθήκες), τις *ερμηνευτικές προσεγγίσεις* (π.χ. θεματικές εκθέσεις, διαφοροποιημένο περιεχόμενο ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες στις οποίες απευθύνονται, διαθέσιμος μουσειοπαιδαγωγός εντός του εκθεσιακού χώρου), τον *σχεδιασμό* των εκθέσεων (π.χ. από άποψη εργονομίας, γλώσσας, χρωμάτων) και τις εκπαιδευτικές *δραστηριότητες* που διοργανώνονται εντός τους. Συμπληρωματικά, υπάρχουν και οι παιδοκεντρικές τεχνικές που ενσωματώνονται στις συμβατικές εκθεσιακές πρακτικές για το γενικό κοινό, όπως η δημιουργία παιδικών μονοπατιών με χρήση φύλλων εργασίας ή ειδικών πινακίδων που καθοδηγούν τα παιδιά να ακολουθήσουν συγκεκριμένες διαδρομές μέσα στο μουσείο, και η δημιουργία ειδικών εκθεσιακών μονάδων που απευθύνονται σε παιδιά εντός του εκθεσιακού χώρου, συνήθως με χρήση αντιγράφων ή μοντέλων και τελευταία με τη χρήση ψηφιακών μέσων (Gillian 1994: 118, Warras 2013).

Στη διάδοση των παιδοκεντρικών εκθεσιακών τεχνικών συνέβαλαν πολλοί παράγοντες, οι καθοριστικότεροι από τους οποίους σε ό, τι αφορά τις εξελίξεις μέσα στους κόλπους της μουσειακής κοινότητας, ήταν οι αυξανόμενες μελέτες επισκεπτών και η συνειδητοποίηση της αξίας της εμπειρίας και της ενεργητικής συμμετοχής του κοινού στην ερμηνεία των μουσειακών αντικειμένων. Η υιοθέτηση προσεγγίσεων που φέρνουν τον επισκέπτη στο επίκεντρο διεύρυνε τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο των μουσείων, οδηγώντας σε πολυποίκιλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για διαφορετικές ομάδες κοινού και ενίσχυσε την ανάγκη καλύτερης κατανόησης της μουσειακής εμπειρίας, καθώς και των στοιχείων που απαρτίζουν το μαθησιακό περιβάλλον του μουσείου και της μαθησιακής διεργασίας που συντελείται μέσα σε αυτό. Η συγκέντρωση ενός σώματος γνώσεων που τεκμηριώνει επιστημονικά τι υποστηρίζει καλύτερα τη μάθηση του παιδιού στα μουσεία συνέβαλε με τον τρόπο της σε μια πιο γενικευμένη υιοθέτηση παιδοκεντρικών τεχνικών, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια. Επιπλέον, οι έρευνες κοινού έδειξαν ότι τα παιδιά αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό των επισκεπτών. Σε δημογραφική έρευνα που κράτησε δέκα χρόνια στο Smithsonian Institution, το μεγαλύτερο μουσειακό σύμπλεγμα του κόσμου, βρέθηκε ότι τα παιδιά 5-12 ετών αντιπροσωπεύουν το 30% των συνολικών επισκεπτών (Falk 1998). Πολλές επίσης μελέτες που διερευνούσαν τα κίνητρα των επισκέψεων στα μουσεία, αποκάλυψαν ότι τα παιδιά επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη συχνότητα των μουσειακών επισκέψεων των οικογενειών (McManus 1989, Hooper-Greenhill 1994, MORI 2001, Wu 2008), καθώς επίσης ότι οι μουσειακές εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία παίζουν καθοριστικό ρόλο στις μεταγενέστερες αντιλήψεις και μουσειακές πρακτικές που θα διαμορφώσουν ως ενήλικοι (Hood 1989 & 1993, Trevelyan 1991, Hooper-Greenhill 1994, Kindler & Darras 1997).

Σε ό, τι αφορά τις έρευνες κοινού με στόχο τη διερεύνηση των παραμέτρων, οι οποίες διαμορφώνουν τη μουσειακή εμπειρία των παιδιών, μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις βασικές κατευθύνσεις: α) έρευνες που ασχολούνται με ζητήματα μάθησης β) έρευνες που ασχολούνται με μοτίβα συμπεριφοράς γ) έρευνες που εστιάζουν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών δ) έρευνες που εξετάζουν τις προσλήψεις των παιδιών ως προς τη μουσειακή τους εμπειρία. Οι τέσσερις αυτές κατευθύνσεις πολλές φορές συνδυάζονται στις έρευνες. Π.χ. στις μελέτες που εστιάζουν στο παιδί στο πλαίσιο της οικογένειάς του, μπορεί κανείς να διακρίνει δύο βασικές ερευνητικές περιοχές. Η μία ασχολείται με τα γενικά μοτίβα συμπεριφοράς της οικογένειας στο μουσείο, τις προσδοκίες από την επίσκεψη και τις διαμορφούμενες αντιλήψεις, ενώ η άλλη με τη φύση της μάθησης στο πλαίσιο της οικογενειακής επίσκεψης και τις μαθησιακές στρατηγικές που αναπτύσσονται.¹ Η επίδραση του φύλου ή της συγγενικής σχέσης (γονέα-παιδιού ή παππού/γιαγιάς-παιδιού) έχουν επίσης απασχολήσει τους ερευνητές κατά την εξέταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες ως επί το πλείστον βρίσκονται στο επίκεντρο στις μελέτες των οικογενειών. Αντίθετα, στις έρευνες που ασχολούνται με τις σχολικές ομάδες, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει εστιαστεί σε μαθησιακά ζητήματα όπως η αξιολόγηση των διδακτικών μεθόδων, η διερεύνηση γνωστικών διαδικασιών, η αξιοποίηση των μουσείων για την επιτυχή ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και η διερεύνηση της μακροχρόνιας επίδρασης των σχολικών μουσειακών επισκέψεων.² Τέλος, στις μελέτες που είναι περισσότερο εστιασμένες στο παιδί ως άτομο, μέσα αλλά και πέρα από το πλαίσιο της κοινωνικής ομάδας με την οποία πραγματοποιεί την επίσκεψη, οι θεματικές σχετίζονται με τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων ως προς τα μουσεία, τα μοτίβα συμπεριφορών και τις στρατηγικές χρήσης του μουσειακού χώρου, τη φύση και τα αποτελέσματα της μάθησης ιδίως σε μικρές ηλικίες, καθώς και τις παιδαγωγικές

¹ Για έναν αναλυτικό σχολιασμό της σχετικής βιβλιογραφίας έως το 1999, βλ. Dierking & Falk 1994, Hooper-Greenhill & Moussouri 2002. Πολλές ακόμη έρευνες έχουν διεξαχθεί από τότε. Ενδεικτικά αναφέρουμε Ellenbogen 2000, Ellenbogen, Luke & Dierking 2004, Ash 2004, Sterry & Beaumont 2006, Palmquist & Crowley 2007, Sanford 2010, Tenenbaum *et al.* 2010. Επίσης Gioftsali 2005 και Zapri 2007 για την περίπτωση της Ελλάδας.

² Βλ. ενδεικτικά Price & Hein 1991, Allard, Boucher & Forest 1994, Kriekouki-Nakou 1996, Wiener 1997, Falk & Dierking 1997, Tunnicliff, Lucas & Osborne 1997, Milligan & Brayfield 2004, Τρούλη 2012.

τεχνικές και τις ερμηνευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο διαμεσολαβημένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών ή είναι ενσωματωμένες στον εκθεσιακό σχεδιασμό.³

Η πλειονότητα των προαναφερθεισών ερευνών έχει γίνει σε κέντρα επιστημών και τεχνολογίας, καθώς και σε μουσεία φυσικών επιστημών, ζωολογικούς κήπους και ενυδρεία. Τα παιδικά μουσεία ή οι παιδοκεντρικά σχεδιασμένοι εκθεσιακοί χώροι έχουν πολύ λιγότερο διερευνηθεί, οι θεματικές των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε αυτά όμως είναι ανάλογες. Οι πιο παλιές έρευνες εστίαζαν σε μοτίβα συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στο μουσείο, ακολουθώντας το θετικιστικό παράδειγμα, σταδιακά όμως το ενδιαφέρον στράφηκε σε ζητήματα μάθησης και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, υιοθετώντας περισσότερο ερμηνευτικές-κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις. Ακολουθεί συνοπτικός σχολιασμός των ερευνών αυτών, προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητό, στη συνέχεια, τι θα προσφέρει συμπληρωματικά η δική μας έρευνα, αλλά και σε τι διαφοροποιείται.

A. Τα είδη της μάθησης

Δεν είναι τυχαίο ότι οι περισσότερες μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε παιδοκεντρικά μουσειακά περιβάλλοντα αφορούν σε ζητήματα μάθησης ή στις προσλήψεις που τα παιδιά και οι οικογένειές τους διαμορφώνουν για το αν μαθαίνουν. Ο εκθεσιακός χώρος των παιδικών μουσείων σχεδιάζεται ως επί το πλείστον με σκοπό να εξυπηρετήσει μαθησιακούς στόχους, ενώ οι μεγαλύτερες κριτικές που έχουν δεχθεί οι ιδιαίτεροι αυτοί μουσειακοί οργανισμοί είναι ως προς το αν πρόκειται για πραγματικά μουσεία (λόγω της συχνά μικρής παρουσίας αυθεντικών αντικειμένων) και το κατά πόσο επιτυγχάνουν να εμπλέξουν πνευματικά τα παιδιά, πέρα από τις κιναισθητικές διασκεδαστικές εμπειρίες που προσφέρουν.

Ένα από τα πρώτα ζητήματα που ερευνήθηκαν είναι το αν πράγματι τα παιδιά μαθαίνουν στα παιδικά μουσεία, τα είδη της μάθησης που συντελούνται εκεί και οι συνθήκες, οι οποίες ενδυναμώνουν τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία. Σε έρευνες που έγιναν στο Παιδικό Μουσείο Please Touch Museum στη Φιλαδέλφεια των ΗΠΑ σε παιδιά 4-5 ετών, τα ευρήματα έδειξαν ότι επιτυγχάνεται μάθηση, αν και η μάθηση υψηλότερης τάξης είναι σπάνια και συνήθως εντοπίζεται σε μερικά μόνο εκθέματα (Please Touch Museum & Harvard University's Project Zero 1998, Haas 1997, Puchner, Raporport & Gaskins 2001). Επιβεβαιώθηκε επίσης η προτίμηση για εμπειρικού τύπου μάθηση με τη χρήση της έννοιας των Σημείων Εισόδου (Entry Point Approach) του Howard Gardner (Haas 1997).

B. Ο ρόλος του ενήλικου

Ένα πολύ σημαντικό εύρημα που προέκυψε σε όλες τις σχετικές μελέτες, είναι η επιρροή του ενήλικου στη μάθηση του παιδιού. Συνεκτιμώντας το γεγονός ότι τα παιδιά προτιμούν την οικογενειακή επίσκεψη στα μουσεία από τη σχολική (Jensen 1994α, Studart 2000), το στοιχείο αυτό αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα. Η χρήση «γνωστικών σκαλωσιών» αποδείχτηκε ο καθοριστικότερος παράγοντας μάθησης, ιδίως όταν ο ενήλικος χρησιμοποιούσε καθοδήγηση με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και εμπλεκόταν και ο ίδιος ενεργητικά με φυσικό ή λεκτικό τρόπο στη δραστηριότητα (Gelman, Massey & McManus 1991, Haas 1997, Crowley & Callanan 1997, Puchner, Raporport & Gaskins 2001). Κάποια μουσεία μάλιστα πειραματίστηκαν με το να προσαρμόσουν τον εκθεσιακό τους χώρο έτσι ώστε να διευκολύνει την οικογενειακή μάθηση και τη φυσική τάση του γονέα να υποστηρίζει το παιδί του (Dierking *et al.* 2005, Rand 2010, Wolf & Wood 2012).

³ βλ. ενδεικτικά Kremer & Mullins 1992, Tuckey 1992, Jensen 1994α, Harris Qualitative 1997, Κουβέλη 2000, Piscitelli & Anderson 2001, Anderson, Piscitelli *et al.* 2002, Morris Hargreaves McIntyre 2002, Munley 2012, Warpas 2013.

Τα είδη των εκθεμάτων και του εκθεσιακού χώρου φάνηκε ότι επηρεάζουν τις μαθησιακές στρατηγικές που ακολουθούν οι ενήλικοι συνοδοί. Διαφορές εντοπίστηκαν κατά τη σύγκριση της συμπεριφοράς των οικογενειών τόσο ανάμεσα σε παραδοσιακές/συμβατικές αίθουσες και σε αίθουσες που διαθέτουν διαδραστικούς χώρους ειδικά σχεδιασμένους για οικογένειες (Hilke 1989, Adams 2011), όσο και μεταξύ διαφορετικού τύπου και θεματικής διαδραστικές αίθουσες (Stuart 2000).

Μέσω της ανάλυσης των λεκτικών και μη λεκτικών αλληλεπιδράσεων των γονέων με παιδιά 3-5 ετών, αναδείχθηκαν έξι διαφορετικοί ρόλοι που μπορεί να υιοθετήσει ο ενήλικος σε ένα παιδικό μουσείο (Beaumont 2010). Ερευνήθηκαν, επίσης, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες το παιδί ή ο γονέας αναπτύσσει πρωτοβουλία (Gallagher & Snow Dockser 1987), το κοινωνικό παιχνίδι των οικογενειών (Shine & Acosta 2000), καθώς και οι αντιλήψεις των γονέων για το παιχνίδι και τον ρόλο τους μέσα στα παιδικά μουσεία, με βάση την παραδοχή ότι όταν οι γονείς διευκολύνουν το παιχνίδι των παιδιών, βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα (Downey, Krantz & Skidmore 2010).

Γ. Η επιρροή των εκθεσιακών χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά των παιδιών και των οικογενειών τους

Στις πρώτες μελέτες που εστίασαν στη δομή του εκθεσιακού χώρου και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκθεσιακών μονάδων καταγράφηκαν κινήσεις και μοτίβα συμπεριφοράς των παιδιών σε παιδικές πτέρυγες, όπου διαφάνηκε η προτίμησή τους για συγκεκριμένα εκθεσιακά χαρακτηριστικά, όπως τα λειτουργικά μοντέλα σε σύγκριση με τους στατικούς τύπους εκθεμάτων στο Μουσείο Επιστημών του Λονδίνου (Brooks & Vernon 1956) και οι συμμετοχικές δράσεις, ιδίως σε ηλικίες κάτω των 10 ετών, στη νεανική πτέρυγα Ruth Youth Wing του Μουσείου του Ισραήλ (Gordon 1991). Σε έρευνα του Please Touch Museum των ΗΠΑ αναζητήθηκαν τα περισσότερο ή λιγότερο ελκυστικά στοιχεία δύο εκθεσιακών ενότητων, προκειμένου να προσδιοριστούν ποιοι τύποι συμπεριφοράς βοηθούν τα παιδιά να έχουν μια παιγνιώδη εμπειρία με νόημα (Sykes 1993).

Μια σειρά ερευνών στο Παιδικό Μουσείο της Ινδιανάπολις εστίασε στην ανταπόκριση των επισκεπτών σε συγκεκριμένα εκθεσιακά χαρακτηριστικά πριν και μετά από παρεμβάσεις που έγιναν στον σχεδιασμό των εκθεμάτων με βάση ένα καλά ορισμένο θεωρητικό πλαίσιο, όπως η θεωρία των εσωτερικών κινήτρων (Perry 1994) ή οι καλύτεροι τρόποι εκμάθησης επιστημονικών εννοιών (Schauble & Bartlett 1997). Μια άλλου είδους προσέγγιση εφαρμόστηκε σε έρευνα για την οικογενειακή μάθηση (Wood & Wolf 2008). Με τη βοήθεια της θεμελιωμένης θεωρίας κατέστη δυνατό να αναδυθούν τα διαφορετικά επίπεδα εμπλοκής των οικογενειών με το εκθεσιακό περιβάλλον και αναλύθηκε η σχέση του εκθεσιακού σχεδιασμού με τη συμπεριφορά του επισκέπτη. Ένα σημαντικό σημείο που αναδείχθηκε και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, είναι οι διαφορές ανάμεσα στις προθέσεις του προσωπικού που σχεδιάζει και την πραγματική συμπεριφορά του κοινού που χρησιμοποιεί τα εκθέματα. Μια τέτοια έρευνα θα προσφέρει βαθύτερη κατανόηση ως προς τον ρόλο του επισκέπτη στη διαμόρφωση της μουσειακής του εμπειρίας κατά τις λειτουργικές συναλλαγές του με τα εκθέματα.

Τέλος, υπάρχουν έρευνες που εξέτασαν την ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων στο εκθεσιακό περιβάλλον μουσείων για το γενικό κοινό, προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση των παιδιών και η αλληλεπίδραση τους με τα μουσειακά αντικείμενα (Hall & Bannon 2005, 2006, Warpas 2013).

Δ. Κατανοώντας ολιστικά τη μουσειακή εμπειρία των παιδιών και των οικογενειών τους

Αξιοποιώντας πολυμεθοδικές προσεγγίσεις (παρατήρηση, συνεντεύξεις με παιδιά και γονείς και ζωγραφιές των παιδιών), οι έρευνες που θα σχολιαστούν στόχευαν να φωτίσουν διαφορετικές πλευρές της μουσειακής εμπειρίας. Η Μουσούρη θέλησε να διερευνήσει τους πλαισιακούς παράγοντες που διαμορφώνουν την ατζέντα των οικογενειών που επισκέπτονται μουσεία με διαδραστικούς

εκθεσιακούς χώρους, καθώς και το πώς προσλαμβάνει το κάθε μέλος τη διάδραση με την έκθεση (Moussouri 1997). Η Studart (2000) έθεσε ως στόχο την κατανόηση των ποιοτήτων που εκτιμούν παιδιά 7-11 ετών και οι οικογένειές τους σε παιδοκεντρικές εκθέσεις τριών διαφορετικών τύπων μουσείων και πώς ο σχεδιασμός και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εκθεμάτων επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις προσλήψεις τους, ιδίως σε ζητήματα μάθησης. Το κοινό σημείο των δύο αυτών ερευνών είναι ότι εστίασαν ισότιμα σε παιδιά και γονείς κατά την ερευνητική διαδικασία, σε σχέση με τις έρευνες που έχουμε σχολιάσει έως τώρα. Επίσης, βασίστηκαν θεωρητικά στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο εμπειρίας (interactive experience model) των Falk & Dierking (1992) για να προσεγγίσουν ολιστικά τη μουσειακή εμπειρία, συνυπολογίζοντας δηλαδή το προσωπικό, το κοινωνικό και το φυσικό πλαίσιο της επίσκεψης.

E. Ο αντίκτυπος των παιδικών μουσείων

Με αφορμή την επέτειο των 100 χρόνων Παιδικών Μουσείων το 1999, διοργανώθηκε διεξοδική μελέτη στις ΗΠΑ, η οποία στόχευε να διερευνήσει τη συμβολή των παιδικών μουσείων στη μάθηση, το πόσο καλά προσεγγίζουν το κοινό τους και πώς πρέπει να αλλάξουν για να ανταποκριθούν σε νέες απαιτήσεις (Freedlander Gibans 1999). Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση που τα παιδικά μουσεία αναπτύσσουν με τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες: Μεμονωμένα άτομα/οικογένειες, Σχολεία, Άλλα μουσεία και η Κοινότητα. Η έρευνα ανέδειξε τον ηγετικό ρόλο των παιδικών μουσείων στην έρευνα για το παιδί και τους τρόπους που αυτό μαθαίνει σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, την ουσιαστική συμβολή των παιδικών μουσείων στην κοινότητα μέσα από συνεργασίες με ποικίλους κοινωνικούς φορείς και τη μακροχρόνια επιρροή που έχουν ασκήσει σε προσωπικές αποφάσεις, όπως και στην αυτοαντίληψη ανθρώπων που ακολούθησαν ως ενήλικοι το μουσειακό επάγγελμα. Πρόκειται για τη μοναδική έρευνα που εξέτασε την επίδραση των παιδικών μουσείων τόσο στο μικρο-επίπεδο των ατόμων, των οικογενειών και των σχολείων όσο και στο μακρο-επίπεδο της μουσειακής και της ευρύτερης κοινότητας, και ανέδειξε την ανάγκη να διερευνηθούν σε βάθος μια σειρά ζητημάτων, όπως το νόημα του όρου «διαδραστικός» για τους επαγγελματίες των παιδικών μουσείων, η αίσθηση του τόπου στα παιδικά μουσεία και σε τι διαφέρει από τα άλλα μουσεία, η ανάδειξη στρατηγικών που επιτρέπουν στα σχολεία και τα μουσεία να επανεκτιμήσουν τον ρόλο τους στην ενσωμάτωση της τυπικής με την άτυπη μάθηση κ.ά.

Η παρούσα έρευνα σχετίζεται με την τρίτη και κυρίως την τέταρτη κατηγορία ερευνών. Δεδομένου ότι τα μουσεία που διαθέτουν παιδοκεντρικές ρυθμίσεις ή έχουν εξολοκλήρου παιδοκεντρικό προσανατολισμό είναι πολύ λίγα στη χώρα μας, ως βασικός στόχος της έρευνας τέθηκε η αποτύπωση και βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου μέσα από την καταγραφή των παιδοκεντρικών μουσείων, που έχουν αναπτυχθεί στην Ελλάδα, την ανάλυση των μορφών οργάνωσης δύο χαρακτηριστικών παραδειγμάτων παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων, καθώς και την εκτενή διερεύνηση της φύσης της αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτά. Κατ' επέκταση, απώτερη επιδίωξη δεν είναι η εξέταση των γνωστικών ή άλλων μαθησιακών διεργασιών ή των προσλήψεων των παιδιών για το αν επιτυγχάνεται μάθηση κατά τη διάδραση με το έκθεμα, όπως συμβαίνει συχνά στις έρευνες που προαναφέραμε, αλλά η ανάπτυξη μιας θεωρητικής γλώσσας και ενός αναλυτικού πλαισίου για την περιγραφή της αλληλεπίδρασης και τον εντοπισμό των σημαντικότερων ψυχοπαιδαγωγικών ποιοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος σε σχέση με τα παιδιά και μαζί με τα παιδιά.

Εξετάζοντας συνολικά τις έρευνες που παρουσιάστηκαν, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι ανεξάρτητα από το κεντρικό θέμα της κάθε έρευνας, αυτό που κατεξοχήν αναλύθηκε ήταν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών και των οικογενειών τους. Παρά την αναγνώριση του σημαντικού ρόλου του ενήλικου στη μάθηση και στη συνολική μουσειακή εμπειρία των παιδιών και σε αντίθεση με την

πλειονότητα των ερευνών που διερευνούν την αλληλεπίδραση με τα εκθεσιακά χαρακτηριστικά των παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων και εστιάζουν σε όλα τα μέλη της οικογένειας κατά τη φάση της παρατήρησης, η παρούσα έρευνα επέλεξε να εστιάσει σε ένα μόνο παιδί κάθε φορά. Οι λόγοι σχετίζονται με την επιθυμία να προσεγγιστεί πολυδιάστατα και σε πολλαπλά επίπεδα η διάδραση του παιδιού και οι προσλήψεις που σχηματίζει, κάτι που επηρέασε και διαμόρφωσε τις μεθοδολογικές επιλογές. Ενώ δηλαδή οι περισσότερες από τις προηγούμενες μελέτες περιόριζαν την παρατήρηση σε λίγες μόνο μεταβλητές (π.χ. κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, διάδραση με συγκεκριμένα εκθέματα, ανίχνευση μικρού φάσματος φυσικών κινήσεων), η παρούσα μελέτη θέλησε να αναδείξει όσο το δυνατόν καλύτερα την παιδική οπτική και να προσφέρει μια λεπτομερειακή ματιά στην προσέγγιση του παιδιού ως προς το σύνολο του εκθεσιακού περιβάλλοντος, καταγράφοντας εξονυχιστικά τις αλληλεπιδράσεις με κάθε διαθέσιμο πόρο. Ως εκ τούτου, κατά τη φάση της παρατήρησης καταγράφονταν μόνο οι φυσικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού, που αποτελούσε κάθε φορά το υποκείμενο της έρευνας.

Η επιθυμία λεπτομερειακής καταγραφής των φυσικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών σχετίζεται και με ένα ακόμη ζήτημα. Όπως διαφάνηκε στη σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, στις έρευνες που ασχολήθηκαν με τα εκθεσιακά χαρακτηριστικά, η έμφαση ήταν στη συσχέτιση μαθησιακών στόχων και εκθεσιακού σχεδιασμού ή στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών που κινητοποιούν και εμπλέκουν τον επισκέπτη, τα οποία ως επί το πλείστον συνδέονταν με ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες (Perry 1994, Schauble & Bartlett 1997, Wood & Wolf 2008). Σε λίγες μόνο περιπτώσεις δόθηκε μεγαλύτερη προσοχή στη φυσική διάσταση της μουσειακής εμπειρίας. Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, όμως, το φυσικό πλαίσιο προσεγγιζόταν ως συνολική ατμόσφαιρα, εξετάζοντας περιφερειακά την επίδραση που είχαν περιβαλλοντικά στοιχεία όπως χρώματα, ήχοι, μυρωδιές, επίπεδα άνεσης και τα είδη των διαθέσιμων εκθεμάτων στη συμπεριφορά και κυρίως στις προσλήψεις των οικογενειών ως προς τη μουσειακή τους εμπειρία (Moussouri 1997, Studart 2000).

Η φυσική διάσταση στα παιδοκεντρικά μουσεία αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική παράμετρο, αφού η κατάλληλη διαμόρφωση του εκθεσιακού χώρου συνιστά το κατεξοχήν διακριτικό γνώρισμα βάσει του οποίου θα κριθεί κατά πόσο ο σχεδιασμός είναι πραγματικά φιλικός προς τα παιδιά και απαρτίζει ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και πληροφορίες μαθησιακό περιβάλλον.⁴ Η μορφή και η διαρρύθμιση του εκθεσιακού περιβάλλοντος ενσαρκώνει τη διαφορετική φιλοσοφία των μουσείων αυτών ως προς τους τρόπους συνάντησης και εξοικείωσης του παιδιού με τη φυσική και την πολιτιστική κληρονομιά, και αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις που οι ιθύνοντες των μουσείων ενστερνίζονται ως προς το παιδί. Ταυτόχρονα, επηρεάζει τη σχέση που θα αναπτύξει το παιδί με το μουσείο, όπως και τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις του για τον εκάστοτε μουσειακό χώρο.

Η σημασία του να δοθεί κεντρικότερη θέση στο εκθεσιακό περιβάλλον του μουσείου, ιδωμένο όμως ως οικολογικό πλαίσιο και όχι ως μεμονωμένα εκθεσιακά χαρακτηριστικά, σχετίζεται και με μια άλλη εξέλιξη στις ερευνητικές προσεγγίσεις. Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει πυκνώσει ο επιστημονικός λόγος για τον ρόλο του σώματος σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Πουρκός 2008α). Οι έρευνες που αφορούν στην ενσώματη γνώση (embodied cognition) διερευνούν την υλική βάση των ψυχολογικών διαδικασιών, ενώ μια δεύτερη κατεύθυνση ερευνών εστιάζει στη διαδικασία της σωματοποίησης, των τρόπων δηλαδή που το σώμα συναλλάσσεται λειτουργικά, μέσα από τις διαδικασίες της αντίληψης-δράσης, με τις δυνατότητες που του προσφέρονται στο περιβάλλον κάτω

⁴ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι όροι «χώρος» και «περιβάλλον», αν και παρόμοιοι, δεν σηματοδοτούν ακριβώς την ίδια οντότητα. Ο όρος «χώρος» είναι πιο άμεσα συνδεδεμένος με τη γεωμετρική διάσταση μιας έκτασης μέσα στην οποία βρίσκονται και κινούνται τα φυσικά σώματα, και την οποία συνήθως εκλαμβάνουμε ως κενή. Αντίθετα, το περιβάλλον περιλαμβάνει το σύνολο των συνθηκών στις οποίες ζει και αναπτύσσεται ένας οργανισμός, «ένα σύνολο από φυσικούς, βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ικανούς να έχουν ένα άμεσο ή έμμεσο, βραχύχρονο ή μακρόχρονο αποτέλεσμα στους ζώντες οργανισμούς και τις ανθρώπινες δραστηριότητες» (Ternisien στο Συγκολίτου 1997: 20). Κατ' επέκταση, ένα περιβάλλον συνεπάγεται την ύπαρξη ενός οργανισμού που περιστοιχίζεται (Gibson 2002: 66).

από συγκεκριμένες πάντα κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες (Πουρκός 2008α: 109-113). Στον μουσειακό χώρο η σημασία της επενέργειας του υποκειμένου είναι αναγνωρισμένη, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη σωματική και διανοητική εμπλοκή σε απτικές ή άλλου τύπου δραστηριότητες που ωθούν σε ενεργητική συμμετοχή, η ερευνητική τους προσέγγιση όμως εγγράφεται συνήθως στον εποικοδομισμό, εξετάζοντας κυρίως τον τρόπο με τον οποίο το άτομο οικοδομεί νόημα ως αποτέλεσμα της διαδραστικής εμπειρίας με τα στοιχεία του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Για να τονιστεί ο ρόλος της σωματοποίησης στη μουσειακή εμπειρία και να αναδειχθεί η υλικότητα του μουσειακού περιβάλλοντος πολυδιάστατα και κυρίως ως ένα πεδίο λειτουργικών συζεύξεων με το άτομο που δρα, χρειάζονται θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην αμοιβαία αλληλεπίδραση ανθρώπου-περιβάλλοντος και επιτρέπουν τη λειτουργική ανάλυση των συναλλαγών. Το οικολογικό-ενσώματο επιστημολογικό παράδειγμα (Πουρκός 2010) περιλαμβάνει τέτοιου είδους προσεγγίσεις και είναι αυτό που προτιμήθηκε ως κυρίαρχο, προκειμένου να επιλεγούν και να διαμορφωθούν κατάλληλα τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία για τη διερεύνηση της οργάνωσης και της χρήσης των παιδοκεντρικών μουσειακών περιβαλλόντων, στα οποία θα εστιάσει η παρούσα διατριβή.

Συγκεκριμένα, η διατριβή αυτή θα επιχειρήσει να φωτίσει το εκθεσιακό περιβάλλον των παιδοκεντρικών μουσείων, διαμορφώνοντας ένα λεξιλόγιο περιγραφής του περιβαλλοντικού πλαισίου που παρέχεται για δράση και ανάπτυξη, το οποίο δίνει έμφαση στην επενέργεια του υποκειμένου και προσεγγίζει ολιστικά τις φυσικές, κοινωνικές και πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες του. Η ανάλυση του περιβάλλοντος από τη σκοπιά των δυνατοτήτων για δράση είναι εξαιρετικά σημαντική αφού σε ό, τι αφορά το παιδικό κοινό, το ερώτημα «τι μπορώ να κάνω εγώ με τα πράγματα που με περιβάλλουν;» είναι κυρίαρχο και αποτελεί βασικό κριτήριο σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά αξιολογούν και νοηματοδοτούν προσωπικά τους τόπους μέσα στους οποίους δρουν (Kylin 2003). Στο πλαίσιο αυτό, θα αξιοποιηθούν οι θεωρίες τριών κύριων εκπροσώπων της οικολογικής ψυχολογίας, ο καθένας από τους οποίους προσεγγίζει το οικολογικό περιβάλλον από διαφορετική σκοπιά, αλλά παρά τις επιστημολογικές διαφορές που εντοπίζονται στις θεωρήσεις τους, διαθέτουν σημεία που μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και να έχουν ιδιαίτερη χρησιμότητα στη μουσειακή έρευνα. Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν α) η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων του *James Gibson*, η οποία προσφέρει ένα εργαλείο ανάλυσης της αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος (Gibson 2002), β) η θεωρία των συμπεριφορικών πλαισίων του *Roger Barker*, που προχωρά πέρα από την ατομική αλληλεπίδραση με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στα οικολογικά φαινόμενα που προκύπτουν από τις κοινές δράσεις μιας ομάδας ατόμων μέσα σε ένα συγκεκριμένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Barker & Wright 1955, Barker 1965), και γ) η θεωρία των εμφωλευμένων συστημάτων του *Urie Bronfenbrenner*, η οποία επιτρέπει την εξέταση του μουσείου από το μικρο-συστημικό μέχρι το μακρο-συστημικό επίπεδο (Bronfenbrenner 1979). Οι θεωρίες αυτές είναι πολύ λίγο γνωστές στον μουσειακό χώρο και έχουν αξιοποιηθεί από ελάχιστους ερευνητές (Falk & Dierking 1992, Morris Hargreaves McIntyre 2002, Zapri 2007), αν και μερικές έννοιες τους υπεισέρχονται στον επιστημονικό λόγο που αρθρώνεται για τα μουσεία, χωρίς να γίνεται άμεση αναφορά στις μητρικές θεωρίες (Paris & Hargood 2002, Vergeront 2002). Για τον λόγο αυτό και δεδομένου ότι ο συγκεκριμένος συνδυασμός τους επιχειρείται για πρώτη φορά, θα γίνει εκτενής παρουσίασή τους στο θεωρητικό μέρος της διατριβής.

Με βάση τη θεώρηση του Bronfenbrenner, το παιδοκεντρικό μουσείο θα εκληφθεί ως μικροσύστημα και θα διερευνηθεί η διαμόρφωση του εκθεσιακού χώρου, όχι μόνο μέσω της θεωρητικής του ανάλυσης με εννοιολογικά εργαλεία που αντλούν από τις θεωρίες του Gibson και του Barker, αλλά συνεξετάζοντας τους ρόλους, τις δραστηριότητες, τις σχέσεις και τις προσλήψεις των βασικών εμπλεκόμενων: των επαγγελματιών που είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση και λειτουργία του, καθώς και των παιδιών και των οικογενειών τους που το χρησιμοποιούν. Με αυτόν τον τρόπο θα

αναδυθεί πιο ολοκληρωμένα η προωθούμενη, η πραγματική, αλλά και η προτιμώμενη χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, εντοπίζοντας συνέχειες και ασυνέχειες ανάμεσα στις προθέσεις του μουσειακού φορέα και την ανταπόκριση του κοινού. Όπως είδαμε νωρίτερα στην έρευνα των Wood & Wolf (2008), πρόκειται για ένα πεδίο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, και η παρούσα διατριβή προτίθεται να προσφέρει τη δική της ιδιαίτερη συμβολή σε αυτό.

Σε ό, τι αφορά την ανάλυση των προσλήψεων, η μεθοδολογική προσέγγιση της φαινομενογραφίας, η οποία δίνει έμφαση στη βιωμένη εμπειρία, κρίνεται χρήσιμη και ταιριαστή οντολογικά με την οικολογική και θα αξιοποιηθεί συμπληρωματικά. Η φαινομενογραφία αποτελεί μια ερευνητική πρόταση που δεν αντιμετωπίζει μεμονωμένα και σε ατομικό επίπεδο το βιωμένο και το προσληφθέν, αλλά το χρησιμοποιεί ως σημείο εκκίνησης για να το εντάξει σε ευρύτερες κατηγορίες, που αποτυπώνουν την πολλαπλότητα και την ποικιλομορφία του βιώματος σε συλλογικό επίπεδο (Marton 1981, Δούμα 2001). Αυτό που ενδιαφέρει δηλαδή στη φαινομενογραφία είναι η περιγραφή των φαινομένων του κόσμου με τρόπους που αναδεικνύουν την ποικιλία με την οποία οι άνθρωποι βιώνουν τα φαινόμενα. Οι εμπειρίες βίωσης των φαινομένων όμως δεν προσεγγίζονται ως νοητικές ή ως φυσικές οντότητες, αλλά ως *εσωτερική σχέση* μεταξύ του υποκειμένου και του κόσμου. Οι κατηγορίες που προκύπτουν, περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα βιώνουν ένα δεδομένο φαινόμενο και τους τρόπους με τους οποίους ένα φαινόμενο βιώνεται από τα άτομα, και ερμηνεύονται με την εμπειρική έννοια (Marton & Booth 1997: 114, 121-122).

Ένα σημαντικό σημείο ανάλυσης στις προσλήψεις των παιδιών για τα παιδοκεντρικά μουσεία είναι η αίσθηση του τόπου που τους δημιουργούν. Η έννοια της «αίσθησης του τόπου» προέρχεται από τον κλάδο της περιβαλλοντικής ψυχολογίας και χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις συναισθηματικές και κινητήριες διεργασίες που αναπτύσσουν τα άτομα στο κοινωνικο-φυσικό περιβάλλον και την υποκειμενική σχέση που αποκτούν με αυτό (Bonnes & Secchiarioli 1995, Cameron, Mulligan & Wheatley 2004). Όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη βιβλιογραφική επισκόπηση που θα ακολουθήσει σε επόμενα κεφάλαια, οι έρευνες που επικεντρώνονται στα κίνητρα επίσκεψης των παιδιών και τις συνολικότερες αντιλήψεις τους για τα μουσεία, από τις οποίες μπορούν να εξαχθούν στοιχεία για την αίσθηση του τόπου, αφορούν κυρίως σε μουσεία χωρίς ιδιαίτερες μουσειογραφικές ρυθμίσεις για το παιδικό κοινό. Κατ' επέκταση, θα είχε ενδιαφέρον να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα για την αίσθηση του τόπου που τα παιδοκεντρικά μουσεία δημιουργούν στα παιδιά, μια ανάγκη που είχε διατυπωθεί και από τη Freedlander Gibans (1999: 10), προκειμένου να διαπιστωθεί όχι μόνο σε τι διαφέρει η αίσθηση του τόπου στα παιδικά/παιδοκεντρικά μουσεία από τα άλλα μουσεία, αλλά και να ανιχνευθούν οι συναισθηματικές συνδέσεις που ενδεχομένως καθιστούν τα μουσεία αυτά πιο αγαπητά και φιλικά προς τα παιδιά. Όπως αναφέρει η Παπαδημητρίου, συχνά η έννοια της αίσθησης του τόπου χρησιμοποιείται «σε σχέση με εκείνα τα χαρακτηριστικά που κάνουν τους τόπους μοναδικούς και προάγουν μια αίσθηση αυθεντικού δεσμού και μια αίσθηση του ανήκειν» (Παπαδημητρίου 2012). Η διερεύνηση των διακριτικών γνωρισμάτων των παιδοκεντρικών μουσείων, όπως τα παιδιά τα προσλαμβάνουν, των συναισθηματικών συνδέσεων που αναπτύσσουν, καθώς και της επιθυμίας επανάληψης της επίσκεψης, θα συμβάλλει σε μια πρώτη ανίχνευση της ύπαρξης αυθεντικών δεσμών ή της προδιάθεσης δημιουργίας τους. Ως εκ τούτου, η έννοια αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί και ως κριτήριο ικανοποίησης και δείκτης επιτυχημένης οργάνωσης και λειτουργίας του εκθεσιακού περιβάλλοντος.

Αν και οι παιδοκεντρικοί μουσειακοί χώροι έχουν πλέον μια υπεραιώνόβια ιστορία, στην Ελλάδα αναπτύσσονται τα τελευταία 25 χρόνια, με λίγα παραδείγματα, που τελευταία όμως αυξάνονται. Η παρούσα διατριβή θα χαρτογραφήσει για πρώτη φορά πρακτικές και αντιλήψεις που επικρατούν στην ελληνική μουσειακή κοινότητα ως προς τις παιδοκεντρικές τεχνικές σε μια προσπάθεια να εξετάσει συστηματικά το παιδοκεντρικό μουσείο ως έναν οργανισμό εμπλατισμένο και αλληλοσυνδεόμενο με επάλληλες κοινωνικές δομές. Ένα μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης θα αποτυπώσει επίσης

μακροσυστημικές αντιλήψεις σε διάφορα ζητήματα που άπτονται του παιδιού και της αντιμετώπισής του όχι μόνο στα μουσεία, αλλά και ευρύτερα.

Θα θέλαμε, τέλος, να τονίσουμε ότι η επιλογή της εστίασης σε παιδιά που επισκέπτονται τα μουσεία με τις οικογένειές τους, αν και είναι η συνήθης επιλογή στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στα παιδοκεντρικά μουσεία του εξωτερικού για λόγους παρεμφερείς με αυτούς που θα αναλυθούν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, είναι σημαντική για τα ελληνικά δεδομένα. Τόσο σε επίπεδο καθημερινής πράξης στα μουσεία όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, οι σχολικές ομάδες λαμβάνουν τη μερίδα του λέοντος στην Ελλάδα. Κατά συνέπεια, μια έρευνα κοινού που εστιάζει στο παιδί στο πλαίσιο της οικογενειακής επίσκεψης θα συμβάλλει ουσιαστικά στον εμπλουτισμό των ερευνητικών δεδομένων της χώρας μας και θα προσφέρει συγκριτικά στοιχεία με τα σχετικά πεδία των μελετών του εξωτερικού.

2. Οι σκοποί της έρευνας – Τα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ενότητα αποσκοπεί στο να συνοψίσει και να επεκτείνει τα όσα αναφέρθηκαν στο προηγούμενο τμήμα, αναλύοντας τον κεντρικό ερευνητικό σκοπό σε επιμέρους και παραθέτοντας τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα μελέτη. Συγκεκριμένα, οι επιμέρους ερευνητικοί σκοποί είναι:

- η συστηματοποίηση και ανάδειξη μιας τυπολογίας μουσειακών χώρων για παιδιά που υπάρχουν στην Ελλάδα και τον κόσμο και η κατανόηση των λόγων δημιουργίας τους, της σκοπιμότητας που εξυπηρετούν και των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων που εκφράζουν και ενσωματώνουν.
- η διερεύνηση των τρόπων οργάνωσης και λειτουργίας του εκθεσιακού περιβάλλοντος των παιδοκεντρικών μουσείων α) με βάση τις μουσειολογικές και μουσειογραφικές επιλογές που έχουν προκριθεί β) τις αντιλήψεις του προσωπικού ως προς τα ζητήματα αυτά και γ) σε συσχετισμό με τους τρόπους που τα παιδιά χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται αυτούς τους χώρους.
- η κατανόηση των τρόπων εμπειρίας και πρόσληψης της αλληλεπίδρασης με το εκθεσιακό περιβάλλον από τα παιδιά και της αίσθησης του τόπου που τους δημιουργείται στα παιδοκεντρικά σχεδιασμένα εκθεσιακά περιβάλλοντα.
- ο εντοπισμός και η συστηματοποίηση των χαρακτηριστικών των παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων που αναδεικνύονται από την πρακτική και αξιολογούνται από τα παιδιά ως σημαντικά για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λειτουργία τους.

Οι παραπάνω ερευνητικοί σκοποί μετουσιώνονται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

α. Ποια είδη μουσειακών χώρων και μουσειολογικών/μουσειογραφικών ρυθμίσεων για παιδιά εντοπίζονται στην Ελλάδα;

β. Ποιο είναι το εξωσύστημα στην Ελλάδα σε ό, τι αφορά τους παιδοκεντρικούς μουσειακούς χώρους και τι επιρροές δέχεται από το μακροσύστημα;

γ. Με ποιον τρόπο οργανώνεται το εκθεσιακό περιβάλλον των παιδοκεντρικών μουσείων; Ποια είναι η προωθούμενη χρήση που υποστηρίζει το εκθεσιακό περιβάλλον, αλλά και ο βαθμός αυτενέργειας που επιτρέπει;

δ. Πώς χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτούς τους χώρους;

ε. Πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι προσδοκίες, οι προσλήψεις και η πραγματική χρήση του παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος από τα παιδιά με τις αντιλήψεις που φέρουν οι συντελεστές των παιδοκεντρικών μουσείων για τα θέματα αυτά και τη μορφή με την οποία προωθούνται στο εκθεσιακό περιβάλλον (σύγκριση προωθούμενης, πραγματικής και προτιμώμενης χρήσης);

στ. Ποιες είναι οι προσλήψεις των παιδιών για τη συνολική μουσειακή τους εμπειρία στα παιδοκεντρικά μουσεία; Τι προσδοκίες και κίνητρα έχουν; Τι αίσθηση του τόπου αναπτύσσουν;

ζ. Ποια χαρακτηριστικά αναδεικνύονται ως σημαίνοντα από τα παιδιά ως προς την οργάνωση και λειτουργία των παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων και ποιες είναι οι προϋποθέσεις ώστε να διασφαλιστεί η μέγιστη συνομορφία μεταξύ παιδοκεντρικού σχεδιασμού και πραγματικής χρήσης από τα παιδιά;

Η παρουσίαση της δομής της διατριβής στη συνέχεια θα αποσαφηνίσει τους τρόπους με τους οποίους επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τα παραπάνω ζητήματα καθώς και τα βασικά αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας.

3. Η δομή της διατριβής

Το περιεχόμενο της διατριβής διακρίνεται σε τέσσερα μέρη και είναι οργανωμένο σε επτά κεφάλαια. Το πρώτο μέρος είναι θεωρητικό και περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση σε σχέση με τα ζητήματα που προτίθεται να ερευνήσει η διατριβή, και την περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου (Κεφάλαια 1 και 2). Το δεύτερο μέρος επεξηγεί τη μεθοδολογία της έρευνας (Κεφάλαιο 3). Το τρίτο μέρος παρουσιάζει τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας (Κεφάλαια 4-6). Το τέταρτο μέρος αφορά στα συμπεράσματα της διατριβής και στις ερευνητικές της προεκτάσεις (Κεφάλαιο 7).

Στο **Κεφάλαιο 1** προσφέρεται μια ιστορική αναδρομή από την πρώτη εμφάνιση των παιδικών μουσείων και των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων έως σήμερα. Η παρουσίαση δεν περιορίζεται μόνο στις ΗΠΑ και την Ευρώπη, που είναι οι περιοχές, οι οποίες πρωτοστάτησαν στη δημιουργία τέτοιου είδους χώρων, αλλά παρακολουθεί την εξέλιξη του φαινομένου παγκοσμίως. Η διαχρονική και υπερτοπική αυτή εξέταση βοήθησε στην ανάδειξη των διαφορετικών κατηγοριών μουσειακών χώρων που σχεδιάζονται αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο για το παιδί, καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διαθέτουν και μοιράζονται ως κοινά σε όλο τον κόσμο. Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά, διαμορφώθηκε μια τυπολογία, η οποία εκτός του ότι διακρίνει τους χώρους ανάλογα με το αν είναι αυτόνομοι ή τμήμα ενός ευρύτερου μουσειακού οργανισμού, ξεχωρίζει δύο μοντέλα παιδοκεντρικού σχεδιασμού, αυτών του *διακριτού* και του *παράλληλου* σχεδιασμού, ανάλογα με το αν οι παιδοκεντρικές ρυθμίσεις αφορούν σε έναν ξεχωριστό χώρο που αναφέρεται στο παιδί ή είναι ενσωματωμένες στις εκθεσιακές αίθουσες για το γενικό κοινό. Σημαντικό κομμάτι επίσης της ιστορικής επισκόπησης είναι ο σχολιασμός των ευρύτερων κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών κάθε ιστορικής περιόδου, έτσι ώστε η ανάπτυξη των παιδοκεντρικών μουσείων να μην προσεγγίζεται ως μεμονωμένο φαινόμενο. Σύμφωνα με τη θεωρία των εμφωλευμένων συστημάτων του Bronfenbrenner, οι σύντομες αυτές παρουσιάσεις αναδεικνύουν τμήμα του εξωσυστήματος, των πρακτικών δηλαδή που ίσχυσαν κατά καιρούς στην ευρύτερη μουσειακή κοινότητα και επηρέασαν την εμφάνιση και λειτουργία των παιδοκεντρικών μουσείων και την πρόσληψή τους από το κοινό, όπως και το μακροσύστημα, τα κυρίαρχα δηλαδή θεσμικά σχήματα, καθώς και τις αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις της κοινωνίας, που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της παγκόσμιας παιδοκεντρικής μουσειακής σκηνής. Τα στοιχεία αυτά

προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση και για την περίπτωση της Ελλάδας, η οποία είναι στο επίκεντρο της εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της διατριβής.

Το **Κεφάλαιο 2** παρέχει μια εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση από τον κλάδο της περιβαλλοντικής και ιδιαιτέρως της οικολογικής ψυχολογίας, καθώς και από εφαρμογές της αναπτυξιακής ψυχολογίας και διαφόρων παιδαγωγικών θεωριών σε χώρους παιχνιδιού, φροντίδας και εκπαίδευσης, και σε μουσειακούς χώρους, προκειμένου να συλλεχθούν κρίσιμα σημεία για την ανάλυση και αξιολόγηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος των παιδοκεντρικών μουσείων, την ανάδειξη των φιλικών προς τα παιδιά χαρακτηριστικών τους και τη διερεύνηση της αίσθησης του τόπου. Παρά τις φαινομενικές εξωτερικές διαφοροποιήσεις και τη διαφορά στους σκοπούς αυτών των χώρων, ο σχολιασμός της οργάνωσής τους, καθώς και των μορφών αλληλεπίδρασης και πρόσληψής τους από τα παιδιά, ανέδειξε κοινούς τόπους. Παρουσιάστηκαν αναλυτικά, επίσης, οι τρεις θεωρίες από τον κλάδο της οικολογικής ψυχολογίας, οι οποίες αποτελούν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθεί η διατριβή. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, έγινε μια προσπάθεια σύνθεσης όλων των δεδομένων που σχολιάστηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση και φάνηκαν ταιριαστά και χρήσιμα για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης παιδιού και μουσειακού περιβάλλοντος, οργανωμένα σε μια πρόταση μεθοδολογικής προσέγγισης, που αντλεί από το θεωρητικό πλαίσιο του οικολογικού παραδείγματος. Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στην ταξινόμια προσφερόμενων δυνατοτήτων που αναπτύχθηκε ειδικά για το παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον και προσεγγίζει ολιστικά τους φυσικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς πόρους του. Η μεθοδολογική αυτή πρόταση, με την ταξινόμια ως νευραλγικό τμήμα της, αξιοποιήθηκε στο ερευνητικό σκέλος της διατριβής.

Στο **Κεφάλαιο 3** παρουσιάζεται πιο πρακτικά και διεξοδικά το μεθοδολογικό πλαίσιο και τα εργαλεία που επιλέχθηκαν προς ικανοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με βάση τον μεθοδολογικό σχεδιασμό, η εμπειρική έρευνα που οργανώθηκε, περιλάμβανε δύο φάσεις: μια προκαταρκτική, κατά την οποία χαρτογραφήθηκαν οι μουσειακοί φορείς που αξιοποιούν παιδοκεντρικές εκθεσιακές τεχνικές στην Ελλάδα και μια κύρια φάση που περιλάμβανε τη συλλογή δεδομένων από δύο επιλεγμένες μελέτες περίπτωσης. Ως προς τις μελέτες περίπτωσης, αξιοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι για τη συλλογή και την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, που αποτύπωσαν τόσο την οπτική του φορέα (προωθούμενη χρήση εκθεσιακού περιβάλλοντος), όσο και την οπτική των παιδιών (πραγματική και προτιμώμενη χρήση). Μέριμνα λήφθηκε, επίσης, ώστε τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, να επιτρέπουν πιο ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της έρευνας. Έτσι εκτός από την παρατήρηση της διάδρασης των παιδιών και τη συνέντευξη μαζί τους, οι οποίες ως μέθοδοι βρίσκονται υπό τον έλεγχο του ερευνητή, αξιοποιήθηκε η χρήση φωτογραφικής μηχανής από τα ίδια τα παιδιά, προκειμένου να αποτυπώσουν μόνα τους όσα στοιχεία του εκθεσιακού περιβάλλοντος θεωρούσαν σημαντικά. Η φωτογράφιση εκχώρησε τον έλεγχο της ερευνητικής διαδικασίας στα παιδιά και παρείχε υλικό για συζήτηση μαζί τους, στο οποίο τα παιδιά ήταν ειδήμονες. Η οπτική των γονέων ζητήθηκε επικουρικά με χρήση ερωτηματολογίου για μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία των δεδομένων της εμπειρίας των παιδιών τους και για λόγους μεθοδολογικής τριγωνοποίησης.

Στο **Κεφάλαιο 4** παρουσιάζονται τα ευρήματα από την προκαταρκτική φάση της εμπειρικής έρευνας. Η συλλογή δεδομένων έγινε με δύο τρόπους: α) σε ό, τι αφορά τα μουσεία γενικού κοινού αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο διερευνούσε την ύπαρξη ειδικών χώρων για το παιδικό και εφηβικό κοινό ή παιδοκεντρικών ρυθμίσεων εντός του γενικού εκθεσιακού χώρου. Στην έρευνα συμμετείχαν 199 δημόσια και ιδιωτικά μουσεία. β) σε ό, τι αφορά τα παιδοκεντρικά μουσεία που λειτουργούν ως αυτόνομοι φορείς, η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω διαδικτύου, βιβλιογραφικής έρευνας, καθώς και με επιτόπιες επισκέψεις και συνεντεύξεις με τους υπευθύνους των χώρων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μικρή διάχυση των παιδοκεντρικών τεχνικών στα μουσεία της

χώρας. Εντούτοις, το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία αυξάνονται τα αμιγώς παιδοκεντρικά μουσεία και ότι οι στάσεις των επαγγελματιών στα υπόλοιπα μουσεία δεν είναι αρνητική ως προς το ζήτημα της υιοθέτησης παιδοκεντρικών ρυθμίσεων, ανεξάρτητα αν το έχουν ήδη πράξει ή όχι, φανερώνει ότι στο εξωσύστημα της ευρύτερης μουσειακής κοινότητας στην Ελλάδα επικρατεί θετικό κλίμα. Η έρευνα ανέδειξε επίσης την ανάγκη να δημιουργηθεί ένα κοινό λεξιλόγιο ως προς το τι εννοούμε παιδοκεντρική ρύθμιση, κάτι στο οποίο φιλοδοξεί να συμβάλλει και η παρούσα διατριβή.

Στα **Κεφάλαια 5 και 6** γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων από τις δύο μελέτες περίπτωσης που επιλέχθηκαν. Η επιλογή βασίστηκε στα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, προκρίθηκαν δύο μουσεία, τα οποία ανήκουν στο μοντέλο του διακριτού παιδοκεντρικού σχεδιασμού ως ικανά να αντιπροσωπεύσουν ένα ευρύτερο φάσμα παιδοκεντρικών τεχνικών. Τα μουσεία αυτά ήταν το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (Κεφάλαιο 5), και συγκεκριμένα η παιδική του πτέρυγα, ως παράδειγμα παιδοκεντρικά σχεδιασμένου χώρου μέσα σε μουσείο γενικού κοινού μοναδικού για τα ελληνικά δεδομένα, και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (Κεφάλαιο 6), ως παράδειγμα αυτόνομου παιδοκεντρικού οργανισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 60 παιδιά 4-12 ετών και οι γονείς τους (30 παιδιά και 30 γονείς σε κάθε μουσείο) καθώς και 14 επαγγελματίες των δύο αυτών φορέων, απασχολούμενοι στη διεύθυνση ή το εκπαιδευτικό τμήμα των μουσείων. Για την κωδικοποίηση και την ανάλυση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, έτσι όπως οργανώνεται από το μουσείο και χρησιμοποιείται από τα παιδιά, κομβική ήταν η χρήση της ταξινόμιας προσφερόμενων δυνατοτήτων που αναπτύχθηκε ειδικά για το παιδοκεντρικό εκθεσιακό περιβάλλον, όπως είδαμε στο Κεφάλαιο 2. Για την ανάδειξη των ποιοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος που ήταν προσωπικά σημαντικές για τα παιδιά, καθώς και των συνολικών προσλήψεων των παιδιών και των γονέων δημιουργήθηκαν περιγραφικές κατηγορίες με τη βοήθεια της φαινομενογραφικής μεθόδου. Η συνθετική εξέταση της οπτικής του μουσείου και της οπτικής των παιδιών, όπως υπαγορεύει και το πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας (Hooper-Greenhill 1991β), επέτρεψε την πολυδιάστατη προσέγγιση του εκθεσιακού χώρου, η οποία συνδύασε την προωθούμενη, την πραγματική και την προτιμώμενη χρήση του μουσειακού περιβάλλοντος και ανέδειξε την ύπαρξη υψηλού βαθμού συνομορφίας μεταξύ παιδοκεντρικού σχεδιασμού και πραγματικής χρήσης από τα παιδιά. Μέσα από αυτή τη συνθετική διαδικασία αναδείχθηκαν, επίσης, οι σημαντικές για τα παιδιά ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες του εκάστοτε εκθεσιακού περιβάλλοντος, καθώς και η συνολική αίσθηση του τόπου που τους δημιουργείται και συχνά συνδέεται με την ύπαρξη συνεκτικότερων δεσμών τόπου.

Στο **Κεφάλαιο 7**, που είναι και το τελευταίο της διατριβής, προσφέρεται μια επισκόπηση των βασικών ευρημάτων σε συσχέτισμό με τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και κάποιες σημαντικές διαπιστώσεις ως προς το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε. Προκειμένου μάλιστα να απαντηθεί πληρέστερα το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, επιχειρήθηκε η συνδυαστική παρουσίαση των σημαντικότερων ψυχοπαιδαγωγικών ποιοτήτων για τα παιδιά, όπως αναδείχθηκαν από το σύνολο των μεθοδολογικών εργαλείων στα δύο διαφορετικά εκθεσιακά περιβάλλοντα. Οι επτά άξονες γύρω από τους οποίους ομαδοποιήθηκαν τα ευρήματα προσφέρουν ένα γενικό περιγραφικό πλαίσιο για το τι θεωρείται σημαντικό σε ένα εκθεσιακό περιβάλλον από τα παιδιά. Ομαδοποιήθηκαν, επίσης, τα ευρήματα για την αίσθηση του τόπου σε έξι διαφορετικές διαστάσεις. Το κεφάλαιο κλείνει με μια συζήτηση για τη συμβολή της διατριβής στην επιστημονική γνώση, όπως και στη βελτίωση της μουσειακής πρακτικής, καθώς και με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα που θα μπορούσαν να επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν τα ζητήματα που αναδείχθηκαν.

4. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, έτσι και η παρούσα έχει τους περιορισμούς της. Ένας από τους περιορισμούς της έρευνάς μας σχετίζεται με τον χρόνο παραμονής στο πεδίο. Όλες οι έρευνες που βασίζονται σε παρατηρήσεις μεμονωμένων επισκέψεων ή σε τμήμα μόνο της επίσκεψης, δίνουν ένα μέρος της εικόνας που βοηθάει μεν στην κατανόηση, αλλά αφήνει ανοιχτά ενδεχόμενα για την ύπαρξη στοιχείων που ενδυναμώνουν ή διαψεύδουν ορισμένες ενδείξεις. Μια έρευνα εθνογραφικού τύπου π.χ. θα πρόσφερε προφανώς διαφορετικού είδους και βάθους υλικό για την κατανόηση της οργάνωσης και χρήσης των παιδοκεντρικών μουσειακών περιβαλλόντων που επιλέχθηκαν ως μελέτη περίπτωσης, αλλά και για τη συστηματικότερη διερεύνηση της ύπαρξης δεσμών τύπου. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων του παιδιού γινόταν σε τμήμα μόνο της επίσκεψής του. Ο λόγος που οδήγησε σε αυτή την επιλογή είναι συνυφασμένος με τη φύση των εκθεσιακών χώρων που εξετάστηκαν. Οι σχετικά μικρές διαστάσεις τους έκαναν συνήθως εμφανή την παρουσία της ερευνήτριας, οπότε η παραμονή της κοντά στα παιδιά καθόλη τη διάρκεια της επίσκεψης, θα αποτελούσε ένα ασφυκτικό πλαίσιο για όλη την οικογένεια, που πιθανότατα θα έθετε σε κίνδυνο την απόλαυση της επίσκεψής της, και δεν κρίθηκε δεοντολογικά σωστό. Επιπλέον, οι πολλαπλές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν με κάθε παιδί (παρατήρηση, φωτογράφιση, συνέντευξη), σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο των γονέων, οδήγησαν σε έναν μεγάλο όγκο δεδομένων προς ανάλυση. Κατά συνέπεια, το ενδεχόμενο να αυξηθεί το δείγμα, προκειμένου να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα, θα έθετε σοβαρές δυσκολίες στον χειρισμό ενός γεωμετρικά διογκούμενου υλικού για μια εις βάθος ανάλυση, όπως αυτή που επιχειρούμε. Ταυτοχρόνως, όμως, η πολυμεθοδική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν ο βασικός τρόπος θεραπείας του συγκεκριμένου χρονικού περιορισμού, αφού η κάθε μέθοδος φώτιζε από διαφορετική πλευρά τη μουσειακή εμπειρία των παιδιών και συνέβαλε στην όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη καταγραφή της. Θα πρέπει να σημειωθεί, πάντως, ότι ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός έγινε με τέτοιο τρόπο που να διασφαλίζει την εγκυρότητα της έρευνας, όπως θα εξηγηθεί διεξοδικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

Ένας άλλος περιορισμός που ισχύει για κάθε ποιοτική έρευνα σχετίζεται με την επίδραση του ερευνητή στον ερευνώμενο. Το θέμα αυτό συζητείται εκτενώς στην Ενότητα 3.3.4.2 του κεφαλαίου της μεθοδολογίας.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η επιλογή της συμμετοχής στην έρευνα μόνο των παιδιών που συνοδεύονταν από τουλάχιστον τον ένα γονέα έγινε συνειδητά, όχι μόνο για λόγους δεοντολογίας (έγγραφη συγκατάθεσή του για τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα), αλλά και για τη διασφάλιση των στοιχείων που αφορούν στις πολιτιστικές συνήθειες της οικογένειας, τα οποία ενδεχομένως να μη γνώριζαν οι συγγενείς ή φίλοι που σε μερικές περιπτώσεις συνόδευαν τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο όμως αποκλείστηκε μια μερίδα παιδιών που επισκέπτονταν το μουσείο στον ελεύθερό τους χρόνο με διαφορετικές κοινωνικές συνθέσεις, και ενδεχομένως θα πρόσφεραν κάποιες ενδιαφέρουσες παραλλαγές στα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν.

Κεφάλαιο 1

Ιστορική ανάπτυξη και τυπολογία των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων

1.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό επιχειρεί μια ιστορική αναδρομή ως προς την εμφάνιση μουσειακών χώρων που σχεδιάζονται με γνώμονα το παιδί, προκειμένου να αναδειχθούν οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκαν τα παιδοκεντρικά μουσεία και να αναδυθούν τα τυπολογικά χαρακτηριστικά τους. Για την πληρέστερη εξέταση των δεδομένων, η αναδρομή διαχωρίζεται σε τρεις ιστορικές περιόδους, έχοντας πάντα ως κεντρικό σημείο της αφήγησης την ιστορική εξέλιξη των παιδικών μουσείων ως των κατεξοχήν παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων. Η πρώτη περίοδος ξεκινά από το 1899, χρονολογία ίδρυσης του πρώτου παιδικού μουσείου στον κόσμο, έως το 1945, όπου η λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου σηματοδοτεί το πέρασμα σε μια νέα εποχή. Η δεύτερη περίοδος εκτείνεται από το 1946 έως το 1989, περίοδο κατά τη διάρκεια της οποίας το κίνημα των Παιδικών Μουσείων γνωρίζει μια δεύτερη άνθηση, εδραιώνεται το αμερικανικό και το ευρωπαϊκό μοντέλο ανάπτυξής τους και εγκαινιάζονται τα διαδραστικά εκθέματα. Τέλος, η τρίτη περίοδος καλύπτει το διάστημα από το 1990 έως σήμερα, στη διάρκεια του οποίου το ενδιαφέρον για το παιδί αυξάνεται συνεχώς τόσο στα μουσεία γενικού κοινού όσο και ευρύτερα, ενώ τα παιδικά μουσεία γνωρίζουν ευρεία διάδοση σε όλο τον κόσμο και ταυτόχρονα εντείνεται ο διάλογος για τη φύση τους και τον ρόλο που καλούνται να παίξουν στη μεταμοντέρνα κοινωνία. Πριν από την εξέταση των τριών αυτών περιόδων, θα προηγηθεί μια σκιαγράφιση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, συνέπεια του οποίου ήταν και η ανάπτυξη ειδικών μουσειακών χώρων που ασχολούνται με το παιδί και την εκπαίδευσή του.

Η εξέταση της κάθε ιστορικής περιόδου δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφονται οι εξελίξεις ως προς την ανάπτυξη των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων, προκειμένου να αποτυπωθεί η ποικιλομορφία του εκθεσιακού περιβάλλοντος, των εκπαιδευτικών και κοινωνικών υπηρεσιών τους, καθώς και η γεωγραφική διασπορά τους, και να γίνουν εμφανή και κατανοητά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Τα περισσότερα παραδείγματα προέρχονται από τις ΗΠΑ και την Ευρώπη, όχι μόνο γιατί αυτές αποτελούν τους κυρίαρχους χώρους αναφοράς για την Ελλάδα, στην οποία θα εστιάσουμε κατά την έρευνα πεδίου, αλλά και γιατί, σε πλείστα ζητήματα, οι εξελίξεις στις περιοχές αυτές επηρέασαν σημαντικά την παγκόσμια μουσειακή θεωρία και πρακτική.

Στο δεύτερο μέρος σκιαγραφείται το γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εντάσσονται οι εξελίξεις που περιγράφηκαν προηγουμένως. Στόχος είναι να αναδειχθούν οι κυρίαρχες τάσεις σε μια σειρά κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, νομικών και τεχνολογικών ζητημάτων, οι

οποίες επηρέασαν το παιδοκεντρικό μουσειακό κίνημα. Η παρουσίαση των μακροσυστημικών αυτών παραγόντων συμβάλλει επαγωγικά σε μια βαθύτερη και πιο ολιστική κατανόηση των λόγων, που οδήγησαν τόσο στην εμφάνιση όσο και στις διαφοροποιήσεις των παιδοκεντρικών μουσείων.

1.2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ (1793-1898)

1.2.1. Τα πρώτα βήματα της εκπαίδευσης στο μουσείο

Από την πρώτη εμφάνιση των μουσείων με νεωτερικά χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός τους ρόλος εκλαμβάνονταν ως δεδομένος. Τα μουσεία ήταν αντιληπτά ως ένα βασικό εργαλείο για την εκπαίδευση του πολίτη και τη μεταμόρφωσή του σε χρήσιμο πόρο για το δημοκρατικό κράτος (Hooper-Greenhill 1992: 168). Πρόσφεραν την ευκαιρία στα μέχρι πρότινος αποκλεισμένα κοινωνικά στρώματα να έρθουν σε επαφή με την τέχνη και την επιστήμη, με στόχο όχι μόνο να αυξήσουν τις γνώσεις τους, αλλά και να οικειοποιηθούν κοινωνικές συμπεριφορές και συνήθειες που θα αναμόρφωναν τα ήθη τους (Bennett 1995: 24). Συγχρόνως το μουσείο τέθηκε στην υπηρεσία του κράτους, λειτουργώντας ως χώρος προβολής της εθνικής δύναμης και εξουσίας (Smith 1999, Bennett 1995: 38, Οικονόμου 2003: 43, Ashley 2005: 6). Ο επισκέπτης ως πολίτης του δημοκρατικού κράτους, θεωρείται μέτοχος των κειμήλιων που εκτίθενται. Οι αφηγήσεις που συναντά στο μουσείο μεταφέρουν τα κυρίαρχα ιδεολογικά και πολιτικά μηνύματα, ενώ ταυτόχρονα σφυρηλατούν και ενισχύουν την εθνική του ταυτότητα.

Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του μουσείου είχε τις ρίζες του στις ιδέες του Διαφωτισμού. Η ρεαλιστική επιστημολογία την οποία προώθησε το φιλοσοφικό αυτό κίνημα, συναντιέται στον τρόπο έκθεσης και παρουσίασης της γνώσης στα περισσότερα μουσεία που ανοίγουν μέσα στον 19^ο αιώνα. Η επικράτηση του ορθού λόγου ως της ανώτατης δύναμης χάρη στην οποία ο άνθρωπος κατανοεί το σύμπαν και προάγει τη θέση του στον κόσμο, οδήγησε στην πεποίθηση ότι με τη βοήθεια της επιστήμης μπορεί να συντελείται σταθερή πρόοδος προς την κατάκτηση της αλήθειας και της αντικειμενικής γνώσης. Η παρατήρηση και η άμεση εμπειρία συνιστούν τη βάση για την κατανόηση του φυσικού και του ανθρώπινου κόσμου, αφού με τη συνδρομή τους η αντικειμενική πραγματικότητα αποκαλύπτεται και αναγνωρίζεται (Πασχαλίδης 1997: 212). Τα μουσεία, με τον πλούτο των συλλογών που διαθέτουν, σε συνδυασμό με τις ολοένα και πιο συστηματικές ταξινομήσεις του υλικού τους, συμβάλλουν στην αποκάλυψη της «αλήθειας» και αποτελούν τον ιδανικό χώρο για να αποκτήσει ο πολίτης άμεση εποπτεία της ποικιλίας και της τάξης του κόσμου. Το μουσείο υποδύεται τη φωνή της αυθεντίας και παρουσιάζει είτε τις εξελίξεις στην επιστήμη με ένα γραμμικό, επαγωγικό τρόπο, είτε τα έργα τέχνης με μια ιστορικο-διδακτική διάταξη κατά χρονική σειρά εξέλιξης και κατά σχολές ή τόπους, ως ένα μάθημα που, μεταξύ άλλων, αναδεικνύει την «πρόοδο» της τέχνης και του πολιτισμού (Πασχαλίδης 1997: 213, Τζώνος 2007: 38). Η χωροταξική διάταξή του, με τις αίθουσες και τις προθήκες να ακολουθούν παρατακτικά η μία την άλλη, αναπαράγει συμβολικά την εξελικτική αυτή πρόοδο και τη δομή των επιστημονικών κλάδων που παρουσιάζονται σε αυτό (Hooper-Greenhill 2000: 129, Νάκου 2001: 117-120).

Το συγκεκριμένο σύστημα παρουσίασης της γνώσης είναι σύμφωνο και με την κυρίαρχη εκπαιδευτική φιλοσοφία του 19^{ου} αιώνα, τον διδακτισμό: Η αφομοίωση της γνώσης, διακριτής ανά επιστημονικό πεδίο και οργανωμένης ιεραρχικά από τις πιο απλές στις πιο δύσκολες έννοιες στα σχολικά βιβλία, βασίζεται στην απομνημόνευση και την αναπαραγωγή μέσα από επαναλήψεις και ασκήσεις. Ο δάσκαλος ή στην περίπτωση του μουσείου ο επιμελητής, μέσα από την παράθεση του κατάλληλου διδακτικού περιεχομένου, παραμένει ο αποκλειστικός υπεύθυνος για τη μετάδοση της

γνώσης, ενώ ο ρόλος του μαθητή είναι παθητικός (Δανασσύης-Αφεντάκης 1980: 66-76, Hein 1998: 16-21).

Μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα θα κάνουν περισσότερο εμφανή τον τρόπο με τον οποίο τα μουσεία επιχείρησαν να επιτελέσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Το Μουσείο του Λούβρου, η πιο εμβληματική μορφή των μουσείων αυτής της γενιάς, ιδρύθηκε το 1793, και ήταν τμήμα του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ανοικτό και με ελεύθερη είσοδο για όλους, εξέθετε τις συλλογές του με χρονολογική σειρά και κατά εθνικές σχολές, συνοδευόμενες από επεξηγηματικά κείμενα και ενίοτε διδασκαλία στις αίθουσες. Εξέδωσε, επίσης, φθηνούς καταλόγους προκειμένου ο επισκέπτης να κατανοήσει καλύτερα την ιστορική εξέλιξη της τέχνης και τη θέση του έθνους του στην ιστορία (Hooper-Greenhill 1991α: 10, Hooper-Greenhill 1992: 182-183, Οικονόμου 2003: 38-40). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, επίσης, το Victoria and Albert Museum στο Λονδίνο, αφού ήταν το πρώτο μουσείο που ιδρύθηκε (το 1852) ως εκπαιδευτικός οργανισμός για τη διδασκαλία των εφαρμοσμένων τεχνών. Κύριοι στόχοι του ήταν να κάνει τα έργα τέχνης προσβάσιμα σε όλους, να εκπαιδεύσει αισθητικά την εργατική τάξη και να εμπνεύσει τους Βρετανούς σχεδιαστές και παραγωγούς ώστε να μπορέσουν να γίνουν περισσότεροι ανταγωνιστικοί στον εμπορικό τομέα. Από την άλλη πλευρά του Ατλαντικού, η ίδρυση των μητροπολιτικών αμερικανικών μουσείων στη δεκαετία του 1870 συνδέθηκε εξ αρχής με την εκπαίδευση, αφού το μουσείο θεωρήθηκε ιδιαίτερα κατάλληλο μέσο για την προώθηση της δημοκρατίας και της κοινωνικής συνοχής (Roberts 1997: 4). Τόσο το Μητροπολιτικό Μουσείο Νέας Υόρκης όσο και το Μουσείο Καλών Τεχνών της Βοστώνης, αναφέρουν ρητά τη λαϊκή διδασκαλία στους καταστατικούς τους στόχους, έχοντας ως πρότυπο το Victoria and Albert Museum (Zeller 1989: 11-12, Saettler 2000: 124).

Για το νεωτερικό κράτος, λοιπόν, η μέριμνα για την παιδεία αποτελούσε το θεμέλιο για την ηθική ανάπτυξη και την ιδανική λειτουργία της κοινωνίας (Hooper-Greenhill 1991α: 9-13, Hein 1998: 4, Hooper-Greenhill 2000: 131). Στο πλαίσιο αυτό, η σύνδεση του μουσείου με την εκπαίδευση του κοινού ήταν ένα από τα μέσα λαϊκής χειραγώγησης που αξιοποίησαν τα νεαρά δημοκρατικά κράτη και η εδραιωθείσα αστική τάξη, προκειμένου να κατευθύνουν τις λαϊκές τάξεις στις επιθυμητές δραστηριότητες. Τα μουσεία, παράλληλα με τις δημόσιες βιβλιοθήκες και τα πάρκα, ήταν οι νέοι θεσμοί που επινοήθηκαν για να προσφέρουν έναν ουδέτερο χώρο, στον οποίο μπορούσαν να συναντηθούν και να περάσουν δημιουργικά τον ελεύθερό τους χρόνο όλα τα κοινωνικά στρώματα προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης και επιμόρφωσης.

Η φροντίδα του κράτους για την εκπαίδευση των πολιτών δεν ήταν βεβαίως άσχετη με τις οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Η αυξανόμενη εκβιομηχάνιση και το νέο καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής απαιτούσαν εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις και αναπτυγμένες διανοητικές δεξιότητες. Έτσι, εκτός από τη μέριμνα για τη μετατροπή και την κατάλληλη κατάρτιση του άλλοτε αγροτικού πληθυσμού σε βιομηχανικούς εργάτες αστικών κέντρων, ιδιαίτερη αξία απέκτησε η εκπαίδευση των παιδιών. Η συστηματική εκπαίδευση των παιδιών της αστικής τάξης, τους διασφάλιζε την οικονομική ηγεμονία στον επαγγελματικό χώρο. Αντίστοιχα για τα παιδιά της εργατικής τάξης, η υποχρεωτική εκπαίδευση σε ένα βασικό επίπεδο εγγραμματοσμού και αριθμητισμού, προωθήθηκε ως απαραίτητο προσόν για την επιτυχή μελλοντική τους ενσωμάτωση στην εργοστασιακή παραγωγή, αλλά και για την προστασία από τη φτώχεια και την εγκληματικότητα. Σταδιακά, κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, εμφανίστηκαν σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής νόμοι για την απαγόρευση της παιδικής εργασίας και τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που εξυπηρετούσαν τη νέα οικονομική και κοινωνική οργάνωση (Qvortrup 2003: 56-57).

Η ανταπόκριση των μουσείων στην ανάγκη για καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών άρχισε να γίνεται πιο ενεργή από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Τα περισσότερα μουσεία δέχονταν σχολικές

επισκέψεις, δεν ήταν όμως από όλους ομόφωνα δεκτή η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητά τους για το παιδικό κοινό. Ο George Brown Goode (1851–1896), έφορος και διευθυντής του Smithsonian Institution και κύριος πρεσβευτής του «εκπαιδευτικού» μουσείου, δεν θεωρούσε ότι τα μουσεία ήταν κατάλληλοι χώροι για την εκπαίδευση παιδιών.

«Δεν θα οργάνωνα μουσεία μόνο για να τα χρησιμοποιούν άνθρωποι που βρίσκονται στο στάδιο της εκκόλαψης ή της σχολικής ηλικίας. Ο δάσκαλος, με τα εικονογραφημένα βιβλία, τα διαγράμματα ή όποιο άλλο υλικό, έχει στις μέρες μας όλα τα επαγγελματικά εργαλεία που του χρειάζονται για να διδάξει τους μαθητές του. Η σχολική περίοδος εκτείνεται, στην καλύτερη περίπτωση, από τα 4 έως τα 15 χρόνια, και τελειώνει, για την πλειοψηφία των ανθρώπων, προτού το μυαλό φτάσει σ' εκείνο το επίπεδο ανάπτυξης που απαιτείται για την πρόσληψη και αφομοίωση των καλύτερων και πιο χρήσιμων ιδεών».

(Goode 1888 στο Hein 2011: 30)

Αντίστοιχα, σε συζητήσεις που γίνονταν στους κόλπους της νεοσυσταθείσας (το 1889) Ένωσης Μουσείων της Μεγάλης Βρετανίας, ο E.R. Lancaster, δήλωνε:

«Επιθυμώ για μία ακόμη φορά να εκφράσω emphaticά την άποψη μου ότι η διδασκαλία και το ενδιαφέρον που προσφέρουν οι συλλογές των μουσείων, δεν ταιριάζουν σε καμία περίπτωση στη φύση του παιδικού μυαλού. Αμφισβητώ πάρα πολύ ότι τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν σε οποιοδήποτε μουσείο, παρά μόνο ως απόλαυση, και τότε, μόνο για μια πολύ σύντομη επίσκεψη».

(Lancaster στο Hooper-Greenhill 1991α: 28)

Παρά τις φωνές αμφισβήτησης, η επιθυμία σύνδεσης του μουσείου με το σχολείο και την εκπαίδευση των παιδιών δυνάμωνε και οδηγούσε σε όλο και πιο σύνθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η μεγάλη παράδοση στη διδασκαλία με χρήση αντικειμένων της βικτωριανής εποχής, βρήκε στο μουσείο έναν εξαιρετο σύμμαχο. Οι σκοποί της διδασκαλίας αυτής ήταν να αναπτύξει στο παιδί όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για την απόκτηση γνώσεων και όχι να μεταδώσει απλώς συγκεκριμένες πληροφορίες και δεδομένα (Calkins στο Hooper-Greenhill 1991α: 26). Η άμεση εξέταση του αντικειμένου, αρχικά με τις αισθήσεις, χωρίς τη μεσολάβηση του κατασκευασμένου από άλλους λόγου, θεωρείται ότι οδηγεί μέσα από την παρατήρηση και τον στοχασμό προς την κατανόηση και την ανάπτυξη αξιολογικών κριτηρίων και επιστημονικής σκέψης. Οι απόψεις αυτές, που τις απαρχές τους βρίσκουμε στον Κομένιο (1571-1635) και τον Bacon (1561-1626), ενίσχυσαν την εκπαιδευτική αξία των μουσειακών συλλογών. Τόσο ο Κομένιος όσο και ο Basedow (1724-1790), ο Salzmann (1744-1811) και ο Pestalozzi (1746-1827) μετέπειτα, θεωρούσαν ότι η αισθητηριακή αντίληψη είναι απαραίτητη προκειμένου να αναπτυχθούν με σαφήνεια οι έννοιες (Saettler 2000: 44) και προχώρησαν στη δημιουργία εκπαιδευτικών συλλογών και την κατασκευή εποπτικών διδακτικών μέσων (Νικονάνου 2010: 32-33). Η εξάπλωση των μεθόδων διδασκαλίας με χρήση αντικειμένων του Pestalozzi και του Froebel (1782-1852) στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών μέσα στον 19^ο αιώνα, συνέβαλαν επίσης στη σύνδεση μουσείου και σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, η ίδρυση σχολικών μουσείων για την υποστήριξη της διδασκαλίας γινόταν όλο και πιο συχνή από το 1870 και εξής (Buisson 1911).

Η προώθηση της ιδέας για μάθηση μέσω των μουσειακών αντικειμένων εξυπηρετείτο επίσης από δανειστικές συλλογές για χρήση στα σχολεία, που οργανώνονταν είτε από τις σχολικές αρχές είτε από τα τοπικά μουσεία. Η πρακτική αυτή ήταν και παραμένει πολύ διαδεδομένη στην Αγγλία, αρχής γενομένης το 1884 στο Λίβερπουλ, εγκαινιάζοντας μια παράδοση εκπαιδευτικών υπηρεσιών

προσέγγισης, που εφαρμόζεται παγκοσμίως έως σήμερα (Hooper-Greenhill 1991α: 29, 163-170). Σύμφωνα με τον Higgins, πρόεδρο της Βρετανικής Ένωσης Μουσείων και βασικό εισηγητή της πρακτικής τη δεκαετία του 1880, «το μεταφερόμενο μουσείο έχει ως στόχο όχι τη διδασκαλία αλλά την εξάσκηση, όχι την ενστάλαξη δεδομένων, αλλά την επεξήγηση της ευτυχίας που μπορεί να αποκτηθεί από τις συνήθειες της παρατήρησης» (Higgins στο Hooper-Greenhill 1991α: 29).

1.2.2. Τα Εκπαιδευτικά Μουσεία

Μία από τις πιο ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της εποπτικής αντίληψης των αντικειμένων στη σχολική διδασκαλία ήταν η δημιουργία των εκπαιδευτικών μουσείων. Η συγκρότηση του πρώτου εκπαιδευτικού μουσείου ξεκίνησε το 1845 στον Καναδά από την Εκπαιδευτική Διεύθυνση της Επαρχίας του Οντάριο με στόχο να προσφέρει σε δασκάλους και μαθητές πληροφορίες σχετικές με την οργάνωση των σχολείων αλλά και εποπτικό υλικό χρήσιμο για τη διδασκαλία (Hodgins 1877: 254-55, Andrews 1908, Hooper-Greenhill 1991α: 172). Στις συλλογές του ανήκαν αναπαραγωγές ευρωπαϊκών έργων τέχνης, σχολικά όργανα, αγροτικά εργαλεία, δείγματα φυσικής ιστορίας και αρχαιολογικά τέχνηρα, που αργότερα, μετά το κλείσιμο του μουσείου το 1933, ενσωματώθηκαν στο Royal Ontario Museum. Τόσο το μουσείο όσο και η εκπαιδευτική αποθήκη που λειτουργούσαν από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης φρόντιζαν ώστε οι συλλογές να κυκλοφορούν στα σχολεία για τις ανάγκες της διδασκαλίας, αλλά και να αναπαράγονται ή να πωλούνται, εάν ζητείτο, σε χαμηλό κόστος.

Σύντομα τα εκπαιδευτικά ή παιδαγωγικά μουσεία κέρδισαν έδαφος σε όλο τον κόσμο. Μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα πάνω από 50 εκπαιδευτικά μουσεία είχαν ιδρυθεί, από τη Γερμανία, που συγκέντρωνε το μεγαλύτερο αριθμό, μέχρι την Ιαπωνία και τη Βραζιλία (Graves 1905: 127, Hooper-Greenhill 1991α: 172, Chieko 2006). Οι Διεθνείς Εκθέσεις¹ συνέβαλαν καθοριστικά στη διάδοσή τους, αφού βοήθησαν όχι μόνο στην ανταλλαγή ιδεών, αλλά και εκπαιδευτικών εκθεμάτων μεταξύ των χωρών που συμμετείχαν. Οι συλλογές τους απαρτιζόνταν κυρίως από σχολικά όργανα διδασκαλίας, χάρτες, διαγράμματα, φωτογραφίες σχολικών κτηρίων και εξοπλισμού, έργα μαθητών, βιβλία εκπαιδευτικά ή σχετικά με την ιστορία της εκπαίδευσης. Στην πλειονότητά τους, όμως, απευθύνονταν σε ενήλικες που ασχολούνταν με την εκπαίδευση. Ο στόχος ήταν να ενισχύσουν την έρευνα σε παιδαγωγικά συστήματα και εκπαιδευτικό υλικό και να συμβάλλουν στην κατάρτιση των δασκάλων και την καλύτερη οργάνωση των σχολείων (Andrews 1908).

Ενδιαφέρουσα εξαίρεση αποτέλεσε το Εκπαιδευτικό Μουσείο στο Χέιζλμυρ (Haslemere) της Αγγλίας (Hooper-Greenhill 1991α: 20-24). Το 1888 ο χειρουργός Sir Jonathan Hutchinson, θερμός υποστηρικτής της ιδέας ότι τα εκπαιδευτικά μουσεία πρέπει να ασχολούνται περισσότερο με το να εκπαιδεύουν παρά με το να συλλέγουν, δημιούργησε στο σπίτι του, με τις προσωπικές του συλλογές βοτανικής, γεωλογίας και κοινωνικής ιστορίας, ένα μουσείο που στόχο είχε να προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες στον τοπικό πληθυσμό. Η επιτυχία του οδήγησε στη μεταστέγασή του μουσείου το 1895 σε έναν μεγαλύτερο χώρο. Οι εκθεσιακές μέθοδοι που χρησιμοποιούσε επιχειρούσαν να δημιουργήσουν ένα τρισδιάστατο εικονογραφημένο βιβλίο, καθώς τα αντικείμενα συνοδεύονταν από λεπτομερείς λεζάντες, φωτογραφίες και σχέδια, και διαμόρφωναν εκθέσεις καθαρά για διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Hutchinson, το μουσείο του ήταν ένας χώρος όπου οι δάσκαλοι θα πήγαιναν τους μαθητές τους όχι μόνο μια φορά το χρόνο ή ως γιορτινή έξοδο, αλλά σε συχνή βάση και ως την καλύτερη μέθοδο σοβαρής μελέτης. Οι εκπαιδευτικές του μέθοδοι περιλάμβαναν διαλέξεις, αλλά και εξέταση, ταύτιση

¹ Οι Διεθνείς Εκθέσεις ξεκίνησαν το 1851 στο Λονδίνο με στόχο να παρουσιάσουν ό, τι καλύτερο είχαν να επιδείξουν τα συμμετέχοντα κράτη κυρίως στον τομέα της βιοτεχνίας και βιομηχανίας. Το θέμα της Εκπαίδευσης ενσωματώθηκε ως ξεχωριστό τμήμα των εκθέσεων, στην τέταρτη Διεθνή Έκθεση του 1867 στο Παρίσι (Hodgins 1877: 1).

και περιγραφή των αντικειμένων. Από το 1899, μάλιστα, οργάνωνε μαθητικούς διαγωνισμούς που απαιτούσαν δίμηνη προετοιμασία με μελέτη των αντικειμένων στο μουσείο.

Ήδη, λοιπόν, από τον 19^ο αιώνα διακρίνουμε τις δύο διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών μουσείων που υφίστανται μέχρι τις ημέρες μας. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα λεγόμενα μουσεία της εκπαίδευσης, που έχουν ως θέμα τους την εκπαίδευση ως επάγγελμα, επιστήμη ή κοινωνικό θεσμό (Andrews 1908: 2). Η δεύτερη κατηγορία αφορά τα μουσεία που χρησιμοποιούν τον όρο «εκπαιδευτικό» για να τονίσουν τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα, ενώ οι συλλογές τους μπορεί να ανήκουν σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Στη δεύτερη κατηγορία των μουσείων με κυρίαρχο εκπαιδευτικό προσανατολισμό ανήκει και η ειδική κατηγορία των σχολικών μουσείων. Στην περίπτωση αυτή, οι συλλογές τους μπορεί να περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, σχολικά όργανα και εκπαιδευτικό υλικό παρόμοιο με αυτό της πρώτης κατηγορίας, απαρτίζονται όμως για να υποστηρίξουν άμεσα την καθημερινή διδασκαλία και όχι για να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης καθεαυτού. Οι συλλογές τους κυκλοφορούν, επίσης, στις τάξεις με στόχο να ζωντανέψουν τη διδασκαλία και να διεγείρουν το ενδιαφέρον και την αυτόνομη δραστηριότητα των παιδιών (Allen 2005: 24).²

Η σπουδαία καινοτομία των μουσείων της δεύτερης κατηγορίας ήταν ότι τα παιδιά και οι ανάγκες τους ως μαθητές καθοδήγησαν σε μεγάλο βαθμό την οργάνωσή τους τόσο από άποψη συγκρότησης συλλογών όσο και εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Για πρώτη φορά το παιδί αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός επισκέπτης για τον οποίο αξίζει να ληφθεί ειδική μέριμνα προκειμένου να δημιουργηθούν εκθέσεις που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές του ανάγκες.

1.2.3. Η παιδική προθήκη ως προπομπός των παιδικών παραρτημάτων

Την ίδια περίοδο, ακόμη και μουσεία που δεν αυτοχαρακτηρίζονταν «εκπαιδευτικά» επιχείρησαν τις πρώτες τους προσπάθειες. Το Ινστιτούτο Smithsonian στην Ουάσινγκτον δημιούργησε μια παιδική προθήκη το 1889, που αποτέλεσε τον προπομπό για την παιδική αίθουσα του 1901 (McCutcheon 1992: 7-9). Η παιδική προθήκη δημιουργήθηκε από τον Γραμματέα του Ινστιτούτου Smithsonian Samuel Langley και τοποθετήθηκε στην αίθουσα του Νότιου Πύργου του Κάστρου του Smithsonian. Απευθυνόταν σε παιδιά 10-12 χρόνων και ήταν αφιερωμένη κατά κύριο λόγο στα πουλιά, παρουσιάζοντας μέσα από τη θεματική αυτή τις ακρότητες, τα περίεργα και τις ομορφιές της φύσης, καθώς και οικεία αντικείμενα του φυσικού κόσμου. Η έκθεση περιλάμβανε επίσης πουλιά γνωστά στα παιδιά από τη λογοτεχνία, την ποίηση και τη μυθολογία. Ο Langley επιδίωκε περισσότερο να εντυπωσιάσει τα παιδιά, να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να τα ψυχαγωγήσει, παρά να τα διδάξει. «Δεν θέλουμε η διασκέδασή μας να χαλάσει με το να γίνει μάθημα», δήλωνε (McCutcheon 1992: 11). Πίστευε ότι το κλειδί για την εκπαίδευση ήταν η διέγερση της παιδικής περιέργειας, και όχι η απομνημόνευση και το αυστηρά δομημένο πρόγραμμα σπουδών. Στο σημείο αυτό, διακρίνουμε μια σημαντική διαφορά στην εκπαιδευτική του προσέγγιση σε σχέση με το εκπαιδευτικό μουσείο του Χέιζλμυρ: η συγκρότηση της έκθεσης έγινε με επίκεντρο τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού (όπως τα θεωρεί ένας ενήλικος βέβαια) και όχι με γνώμονα το είδος των συλλογών του μουσείου και τον επιστημονικό κλάδο που αυτές αντιπροσωπεύουν. Ο Langley έδινε, επίσης, μεγάλη σημασία στο θέμα των λεζαντών. Τόνιζε ότι τα λατινικά ταξινομικά ονόματα θα πρέπει να αποφεύγονται. Οι λεζάντες

² Τα Εκπαιδευτικά-Σχολικά Μουσεία παρείχαν δηλαδή στα σχολεία τη διαθέσιμη εκπαιδευτική τεχνολογία της εποχής τους (π.χ. Hodgins 1877: 15). Για τον λόγο αυτό μεταγενέστεροι ερευνητές τα κατέταξαν στους προδρόμους του κινήματος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Saettler 2000: 124-135). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Εκπαιδευτικό Μουσείο του Σεντ Λούις (1905) των ΗΠΑ, που σταδιακά μετεξελίχθηκε σε Τμήμα Οπτικοακουστικών Μέσων του δημοσίου σχολικού συστήματος της πόλης (Allen 2005: 25-26).

είναι καλύτερο να αναφέρουν περίεργες συνήθειες ή/και γνωστές ποιητικές και λογοτεχνικές αναφορές, με στόχο να εγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών και όχι να το καταπνίξουν.

Έως το 1898, όλη η αίθουσα του Νότιου Πύργου ήταν αφιερωμένη στα παιδιά, φέροντας την ονομασία «Πουλιά ταξινομημένα για τα παιδιά». Η ατμόσφαιρα του χώρου όμως, με τα συσσωρευμένα και πολυκαιρισμένα εκθέματα, δεν ανταποκρινόταν στους σκοπούς και τις ανάγκες του παιδικού κοινού, όπως τα είχε οραματιστεί ο Langley. Η προθήκη με τα Πουλιά της Ποίησης ήταν προσανατολισμένη σε ενηλίκους, ενώ πολλά από τα εκθέματα ήταν τοποθετημένα πολύ ψηλά για να τα παρατηρήσει ένα παιδί. Έτσι, στα επόμενα χρόνια, ο Langley θα καλούσε τους καλύτερους σχεδιαστές και ειδικούς να αναμορφώσουν την αίθουσα, εγκαινιάζοντας μια καινούρια τάση στα μουσεία, αυτή των παιδικών παραρτημάτων.

1.3. Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΩΤΩΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ (1899-1945)

1.3.1. Η πρώτη φάση ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσείων

Οι προσπάθειες του Langley να αναμορφώσει την αίθουσα του Smithsonian που σύντομα θα γινόταν γνωστή ως «η Παιδική Αίθουσα», είχαν ως κίνητρο όχι μόνο το προσωπικό ενδιαφέρον του Γραμματέα του Ινστιτούτου, αλλά και έναν άτυπο συναγωνισμό με το Μουσείο του Μπρούκλιν στη Νέα Υόρκη: κατεστραμμένο από πυρκαγιά στις αρχές της δεκαετίας του 1890, το Ινστιτούτο Τεχνών και Επιστημών του Μπρούκλιν σχεδίαζε την αναμόρφωση του κεντρικού του μουσείου και την ίδρυση του πρώτου Παιδικού Μουσείου στον κόσμο, σ' ένα όμορφο παλιό σπίτι που το Ινστιτούτο χρησιμοποιούσε ως αποθήκη. Το Παιδικό Μουσείο του Μπρούκλιν άνοιξε τις πύλες του στο κοινό στις 16 Δεκεμβρίου του 1899 και γνώρισε από τις πρώτες εβδομάδες λειτουργίας του μεγάλη επιτυχία (LeBlanc 1999: 50).

Το σκεπτικό ανάπτυξης του πρώτου Παιδικού Μουσείου στον κόσμο αποτυπώνεται πολύ εύγλωττα στους ιδρυτικούς σκοπούς του:

«...να αποτελέσει ένα ελκυστικό μέσο για τα παιδιά που θα τα επηρεάζει προς την κατεύθυνση της εκλέπτυνσης του γούστου τους και την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους' να δημιουργηθεί ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό κέντρο καθημερινής βοήθειας σε μαθητές και δασκάλους συνδεδεμένο με τη σχολική εργασία και να προσφέρει νέους τομείς σκέψης για να ακολουθήσουν τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους».

(Gallup 1907: 144)

Η απόφαση της ίδρυσης ενός μουσείου, όπου οι ανάγκες των παιδιών αποτελούν το κεντρικό σημείο αναφοράς, επηρεάστηκε σίγουρα από τη δράση των εκπαιδευτικών μουσείων και των βοτανικών κήπων της Ευρώπης, τα οποία είχαν την ευκαιρία να επισκεφτούν ή να ακούσουν για αυτά μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Anna Billings Gallup, η εμπνευσμένη επιμελήτρια του Παιδικού Μουσείου του Μπρούκλιν, που το υπηρέτησε από το 1902 έως το 1937, σε συνέντευξή της στον τοπικό τύπο δεν διαχωρίζει τον φορέα της ως ένα ξεχωριστό είδος μουσείου σε σχέση με τα εκπαιδευτικά μουσεία της Ευρώπης (*The New York Times* 1905). Θεωρεί ότι το Παιδικό Μουσείο του Μπρούκλιν αποτελεί μια προσπάθεια στην κατεύθυνση των μουσειακών παιδικών τμημάτων στο εξωτερικό, τα οποία έχουν συστηματικές σχέσεις με το σχολείο και το προμηθεύουν σε εβδομαδιαία βάση με εκπαιδευτικό υλικό και επιλεγμένα αντικείμενα, μια πρακτική που στην Αμερική δεν ήταν διαδεδομένη (Andrews 1908).

Στην αρχή το Παιδικό Μουσείο δεν ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακό. Καταλάμβανε δύο αίθουσες του Βικτωριανού αρχοντικού. Αν και αρχικά οι ιδρυτές του σχεδίαζαν να εντάξουν στις συλλογές του όσα

αντικείμενα του μητρικού μουσείου δεν ήταν στα επιθυμητά επίπεδα ποιότητας, τελικά αποφάσισαν να συμπεριλάβουν σε αυτές λίγα αλλά αντιπροσωπευτικά δείγματα κοχυλιών, ορυκτών και εντόμων καθώς και μεγεθυμένα μοντέλα φυτικών και ζωικών οργανισμών, που αποτελούσαν ειδικές παραγγελίες από τη Γαλλία. Σύντομα το μουσείο επεκτάθηκε σε δεκατρείς αίθουσες, μια αίθουσα διαλέξεων για την εκπαίδευση των σχολικών ομάδων και μια βιβλιοθήκη για τα παιδιά. Ενδεικτικά αναφέρουμε: την αίθουσα «Ζωολογικός Τύπος» όπου με μια σειρά επιλεγμένων εκθεμάτων τα παιδιά μπορούσαν να παρατηρήσουν την εξέλιξη της ζωής από το μικροσκοπικό μικρόβιο έως τον άνθρωπο, την αίθουσα της Ιστορίας, όπου φορεσιές και όπλα εικονογραφούσαν την ανακάλυψη της Αμερικής και τις ηρωικές μάχες που έλαβαν χώρα από τότε, την αίθουσα Τέχνης με έμφαση στην αρχιτεκτονική και τη θρησκευτική ζωγραφική, τη βοτανική αίθουσα που αφηγούταν τη ζωή των φυτών κτλ. Οι λεζάντες που συνόδευαν τις εκθέσεις ήταν ιδιαίτερα απλές, χωρίς λατινικά ταξινομικά ονόματα, με στόχο να εμπνεύσουν τα παιδιά στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (*The New York Times* 1905). Οι συλλογές ήταν επιλεκτικές και σε άμεση και ξεκάθαρη σύνδεση με τις εμπειρίες του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο (Hein 2006α: 166).

Το πρωτοποριακό για τον μουσειακό κόσμο, ήταν πώς σε αντίθεση με τα μεγάλα μουσεία που συχνά τοποθετούσαν στις εισόδους τους πινακίδες που απαγόρευαν την είσοδο σε παιδιά κάτω των 12 ετών, στο Παιδικό Μουσείο του Μπρούκλιν τα παιδιά είχαν ελεύθερη είσοδο και την ελευθερία να παρατηρούν, να αγγίζουν και να συζητούν όσα τους κινούσαν το ενδιαφέρον. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του οργανισμού εύγλωττα συνοψίζεται στα λόγια της Gallup προς το εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου: «Να είσαι πάντα σε εγρήγορση και να αναπτύσσεις τεχνικές που αξιοποιούν τις δυνάμεις του παιδιού. Κάθε μέρα επαναλάμβανα “Ακολούθησε το παιδί” για να ανακαλύψεις τα κύρια ενδιαφέροντά του. Εάν δεν είχε κανένα, ψάχναμε να το δημιουργήσουμε» (Gallup στο Hein 2006α: 165). Το Παιδικό Μουσείο του Μπρούκλιν, με κύριο εκφραστή την Gallup και τις πρωτοποριακές για την εποχή της εκπαιδευτικές τεχνικές που εφάρμοσε, ενσάρκωσε στον μουσειακό χώρο τις αρχές και τη μεθοδολογία του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης.

Το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης άνθισε στην Αμερική από τη δεκαετία του 1890 έως τη δεκαετία του 1930. Ήταν αποτέλεσμα ενός ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού κινήματος, που επιδίωκε να δημιουργήσει μια κοινωνία πιο δημοκρατική. Ο αυξανόμενος αριθμός μεταναστών, η αστικοποίηση, η συνεχιζόμενη εκβιομηχάνιση που ευνοούσε την εκμετάλλευση του εργατικού δυναμικού από το καπιταλιστικό σύστημα, οδηγούσαν σε μια σειρά από κοινωνικές ανισότητες και η εκπαίδευση θεωρήθηκε ένας από τους πιο βασικούς πυλώνες για την αντιμετώπισή τους. Τα προοδευτικά σχολεία που ιδρύθηκαν πριν από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είχαν στόχο να εξοπλίσουν τα παιδιά, ιδίως εκείνα των μεταναστών και των φτωχών οικογενειών, με εμπειρίες που θα τους επέτρεπαν την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στην αμερικανική κοινωνία. Δωρεάν γεύματα, εγκαταστάσεις προσωπικής υγιεινής, επαγγελματική κατάρτιση ήταν μερικές από τις παροχές τους προς την κατεύθυνση αυτή. Η σημαντικότερη όμως καινοτομία ήταν η αντίληψη ότι το σχολείο θα πρέπει να βασίζεται στην ενεργό δράση με εφελκυστικό τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή και να διασφαλίζει πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες σε όλους, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Κύριος εισηγητής της προοδευτικής εκπαίδευσης ήταν ο John Dewey (1859-1952), του οποίου η φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη βασιζόταν στον πραγματισμό, σύμφωνα με τον οποίο θεωρία και πράξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και τροφοδοτούν η μία την άλλη, ενώ η αξία της γνώσης έγκειται στην ωφελιμότητά της, στο κατά πόσο είναι δηλαδή χρήσιμη στην προσωπική και κοινωνική ζωή. Στην πορεία προς τη γνώση, κεντρικό ρόλο παίζει η εμπειρία, τόσο η πρότερη όσο και η νέα που αποκτάται μέσα από τη δοκιμή και την πράξη (Δανασσής-Αφεντάκης 1980: 119-132, Chateau 1983: 341-363). Ο μαθητής ακολουθώντας την πορεία του επιστήμονα-ερευνητή θέτει το πρόβλημα που τον απασχολεί,

διατυπώνει υποθέσεις, τις ελέγχει και καταλήγει σε συμπεράσματα. Η εξάσκηση της κριτικής σκέψης που συνεπάγεται η «μέθοδος του προβλήματος», την οποία εισηγήθηκε ο Dewey, θεωρείται ότι αποτελεί το κλειδί για την αλλαγή της κοινωνίας προς το καλύτερο, αφού εξοπλίζει τους ανθρώπους με τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να αμφισβητούν τις παραδοχές και το κατεστημένο, να σκέφτονται για τον εαυτό τους και να μπορούν να συμμετέχουν στον κοινωνικό διάλογο (Hein 2004α, Hein 2006β: 196). Η συνέχεια της εμπειρίας, η δυνατότητα δηλαδή να επηρεάσουν οι συνέπειες της εμπειρίας μελλοντικές δράσεις του ατόμου, καθορίζει την εκπαιδευτική αξία της και αποτελεί επίσης σημαντικό εκπαιδευτικό στόχο (Ντιούι 1980, Hein 2004β: 424).

Το πειραματικό σχολείο εργασίας που ίδρυσε ο Dewey στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο το 1896 προκειμένου να εφαρμόσει τις θεωρίες του, λειτουργούσε σαν μια κοινότητα, όπου οι σχολικές δραστηριότητες (οι οποίες δεν ακολουθούσαν το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα με τους ξέχωρους επιστημονικούς τομείς) συνδέονταν άμεσα με τη ζωή εκτός σχολείου (δηλαδή με το σπίτι, την εργασία, το φυσικό περιβάλλον και τον πνευματικό κόσμο, όπως αυτός αντιπροσωπεύεται στις βιβλιοθήκες, τα μουσεία και τα πανεπιστήμια). Οι χειρωνακτικές εργασίες, όπως η επεξεργασία ξύλου ή μετάλλου, η υφαντική, η μαγειρική ικανοποιούσαν την ανάγκη των παιδιών για δράση, έκφραση και δημιουργικότητα και τους πρόσφεραν εμπειρίες οικείες, οι οποίες δημιουργούσαν τη βάση για την κατανόηση αφηρημένων επιστημονικών εννοιών. Η μάθηση με χρήση αντικειμένων, με χειροπιαστές δραστηριότητες που συνοδεύονταν όμως από διανοητική εμπλοκή και επεξεργασία, αποτελούσε θεμελιώδη θέση στο σύστημα του Dewey. Στο πλαίσιο αυτό, το μουσείο και η βιβλιοθήκη αναγνωρίζονται ως σημαντικοί χώροι που εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και οργανώνουν και αναλύουν τα αποτελέσματα της εμπειρίας. Ο βασικός ρόλος των μουσείων για τον Dewey είναι να παρουσιάζουν προϊόντα εμπειριών ζωής και να μας επιτρέπουν να αναστοχαστούμε πάνω σ' αυτή (Hein 2004β: 420). Το ιδανικό σχολείο θα πρέπει να περιλαμβάνει στους κόλπους του ένα μουσείο και να διοργανώνει πολλές επισκέψεις εργασίας σε άλλους μουσειακούς οργανισμούς.

Πολύ σύντομα οι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα παιδαγωγικής επαγγελματίες μουσείων αναγνώρισαν στο πρόγραμμα της προοδευτικής εκπαίδευσης το κατάλληλο μοντέλο για τη μουσειακή αγωγή. Τα παιδικά μουσεία και οι παιδικές αίθουσες που οργανώθηκαν το διάστημα αυτό απηχούσαν σε μεγάλο βαθμό τις θέσεις της προοδευτικής εκπαίδευσης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο Παιδικό Μουσείο του Μπρούκλιν ήταν φανερό η προσήλωση των πρωτεργατών του στην ανίχνευση των ενδιαφερόντων των παιδιών και η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αυτά. Π.χ. κατά τη σχολική χρονιά 1905-06, προς πλήρωση του αιτήματος μιας ομάδας αγοριών, θέματα φυσικής και ηλεκτρισμού εντάχθηκαν στις θεματικές του μουσείου και μερικούς μήνες αργότερα οι μαθητές έστησαν και λειτουργούσαν ένα ραδιοφωνικό σταθμό στο μουσείο. Η δράση αυτή εναρμονιζόταν με την αντίληψη ότι η ενεργητική συμμετοχή αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την εκπαίδευση των παιδιών και αποσκοπούσε όχι στο να γίνουν τα παιδιά ηλεκτρολόγοι ή να αντικαταστήσουν τη δουλειά του σχολείου, αλλά στο να τους παρέχουν βοήθεια και ευκαιρίες που το σχολείο ή το σπίτι δεν ήταν σε θέση. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα της μουσειακής επίσκεψης, σύμφωνα με την Gallup, είναι η επίδρασή της στην άνθηση της αγάπης και του ενδιαφέροντος για τα καλύτερα πράγματα στη ζωή (Hein 2006α: 166).

Ανάλογες αντιλήψεις μπορούν να ανιχνευτούν στα λόγια αλλά και στα έργα του Langley, που το 1901 εγκαίνιασε την αναμορφωμένη Παιδική Αίθουσα του Smithsonian (McCutcheon 1992). Αναγνωρίζοντας την αξία της εμπειρίας στη διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης και τη σημασία της διέγερσης της φυσικής περιέργειας των παιδιών, υιοθέτησε την αποφθεγματική φράση «Η γνώση ξεκινά με την απορία και τον θαυμασμό»,³ την οποία ζήτησε να γραφτεί στην εσωτερική πόρτα της

³ «Knowledge begins in wonder».

αίθουσας. Βασικός στόχος των εκθεμάτων της αίθουσας ήταν να προσφέρουν στα παιδιά ένα ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο θα μπορούσαν να εντάξουν την προσωπική τους εμπειρία και βασική γνώση. Προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να εκτιμήσουν τη βιοποικιλότητα και να κατανοήσουν την προσαρμογή των ειδών στις περιβαλλοντικές συνθήκες, αξιοποίησε όχι μόνο τις ακρότητες της φύσης, αλλά και παραδείγματα οικεία στα παιδιά. Ο Langley έδειξε ιδιαίτερη επιμέλεια για τη δημιουργία ενός πλούσιου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Πρόσεξε όχι μόνο τον συνδυασμό των εκθεμάτων ώστε να προξενούν τον θαυμασμό και τη διανοητική εμπλοκή των παιδιών, αλλά και τη συνολική αισθητική της αίθουσας, έτσι ώστε να προκαλεί αισθήματα ηρεμίας, χαράς και ελευθερίας, ως απαραίτητες συνθήκες για αποτελεσματική μάθηση.⁴

Η συνειδητοποίηση ότι τα παιδιά χρειάζονται έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης στο μουσείο τόσο από άποψη εκθεσιακών πρακτικών όσο και εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας, ήταν θεμελιώδης σημασίας για την εδραίωση και διάδοση των παιδοκεντρικών μουσείων. Η Gallup πρόσθεσε ένα ακόμη σημαντικό επιχείρημα όταν αντιτάχθηκε επιτυχημένα σε ένα σχέδιο μεταφοράς του Παιδικού Μουσείου στο κεντρικό κτίριο του Ινστιτούτου Μπρούκλιν, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά πρέπει να νιώθουν ότι το μουσείο ανήκει μόνο σ'αυτά:

«Ένα μουσείο μπορεί να κάνει το μεγαλύτερο καλό και να προσφέρει την πιο αποτελεσματική βοήθεια στα αγόρια και τα κορίτσια που το αγαπούν ως οργανισμό, που νιώθουν περηφάνια για τη δουλειά που κάνει για αυτά και με αυτά, και που απολαμβάνουν τους δεσμούς μαζί του. Για να εμπνεύσει το μουσείο στα παιδιά αυτή την αγάπη και την περηφάνια, πρέπει να τα κάνει να νιώσουν ότι δημιουργήθηκε και τώρα υπάρχει για αυτά, και ότι σε όλα του τα σχέδια βάζει πρώτο το παιδί. Το παιδί πρέπει να νιώσει ότι όλη η εγκατάσταση είναι γι' αυτό, ότι του προσφέρεται το καλύτερο λόγω της πίστης στη δύναμή του να το χρησιμοποιήσει, ότι έχει πρόσβαση σε όλα τα τμήματα, και ότι είναι πάντα ένας ευπρόσδεκτος επισκέπτης και ποτέ ένας εισβολέας».

(Gallup στο Freedlander Gibans 1999: 195)

Έχοντας το Παιδικό Μουσείο του Μπρούκλιν ως πρότυπο και τις απόψεις και πρακτικές της Gallup ως πηγή έμπνευσης, μια σειρά από παιδικά μουσεία άνοιξαν μέσα στις επόμενες δεκαετίες: στη Βοστώνη το 1913, στο Ντιτρόιτ το 1917, στην Ινδιανάπολις το 1925 και στο Ντάλουθ (Duluth) της Μινεσότα το 1930 (LeBlanc 1999: 50-52). Οι πρωτοβουλίες για την ίδρυσή τους προέρχονταν από ομάδες ανθρώπων της τοπικής κοινότητας. Το Παιδικό Μουσείο της Βοστόνης ιδρύθηκε από μέλη του Γραφείου Εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών με στόχο την υποστήριξη της διδασκαλίας και περιείχε συλλογές που προήλθαν από δωρεές φορέων όπως η Εταιρεία Φυσικών Επιστημών, το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, το μουσείο Peabody και η Ένωση για την Εκπαίδευση των Γυναικών (Women's Education Association). Το Μουσείο της Ινδιανάπολις ξεκίνησε με την υποστήριξη διαφόρων φορέων και προσωπικοτήτων της πόλης ενώ οι συλλογές του απαρτίστηκαν από αντικείμενα που δώρισαν κάτοικοι της περιοχής, ύστερα από πρόσκληση που τους απευθύνθηκε μέσω των τοπικών σχολείων. Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των Παιδικών Μουσείων είχε ήδη αναδυθεί: η σύνδεση και η συνεχής αλληλεπίδραση με την τοπική κοινότητα.

Όπως διαπιστώνει κανείς, τα πρώτα παιδικά μουσεία επικεντρώνονταν στις συλλογές φυσικής ιστορίας και τη μελέτη του φυσικού κόσμου. Η άνθηση των θετικών επιστημών καθ' όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, είχε αναδείξει τον επιστημονικό τρόπο σκέψης ως κυρίαρχο για την προαγωγή του

⁴ Η αίθουσα βάρφτηκε με ήρεμα χρώματα που βοηθούν την ενατένιση και τη μάθηση, σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες για την επίδραση του χρώματος στη διάθεση του ανθρώπου, το ταβάνι διακοσμήθηκε με τοιχογραφία απομίμησης ουρανού πάνω από κήπο, ώστε να δίνει στον επισκέπτη την αίσθηση ότι είναι σε εξωτερικό χώρο, και η διακόσμηση των τοίχων έγινε με υψηλής ποιότητας λιθογραφίες που παρουσίαζαν εικόνες από τη φύση (McCutcheon 1992).

ανθρώπινου πνεύματος και την πολιτιστική πρόοδο. Η τάση αυτή βρήκε την παιδαγωγική έκφρασή της στο σύστημα του Dewey και τη «μέθοδο του προβλήματος». Ο χώρος των φυσικών επιστημών αποτέλεσε τον ιδανικό χώρο εφαρμογής των αρχών της προοδευτικής εκπαίδευσης τόσο σε τυπικά όσο και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπως το μουσείο. Τούτο δε σημαίνει πώς στον χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών δεν υπήρχαν προσπάθειες για μουσειογραφικές ρυθμίσεις και μουσειακές υπηρεσίες με επίκεντρο τις ανάγκες του παιδιού. Μεγάλα μουσεία τέχνης στην Αμερική ίδρυσαν παιδικά μουσεία και παιδικές ή νεανικές αίθουσες μέσα στα κτίρια τους,⁵ με στόχο να ενθαρρύνουν τη δημιουργική έκφραση των παιδιών και να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικά εργαστήρια για πειραματισμό με διδακτικές μεθόδους που εφάρμοζαν τα ευρήματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας στην εικαστική εκπαίδευση (Zeller 1989). Η διεπιστημονικότητα και ο πολυθεματικός χαρακτήρας των παιδικών μουσείων έκαναν, επίσης, την εμφάνισή τους από τα πρώτα τους βήματα. Κάποια παιδικά μουσεία-παραρτήματα μουσείων τέχνης, όπως του Κλίβελαντ, περιλάμβαναν στις συλλογές τους όχι μόνο εικαστικά έργα, αλλά και αντικείμενα από το χώρο των φυσικών επιστημών, θέτοντας ως στόχο τους να γίνουν «ένα εκπαιδευτικό κέντρο τέχνης και καλλιτεχνικής επίδρασης με την ευρύτερη έννοια – να δίνουν ερεθίσματα, να ενθαρρύνουν, να εκπαιδεύουν στην εκτίμηση του ωραίου» (Zeller 1989: 28). Μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, αναγνωρίζοντας την ανάγκη να εξοικειωθούν οι άνθρωποι και να μελετήσουν βαθύτερα άλλους πολιτισμούς ως ένα μέσο ειρηνικής συνύπαρξης και πρόληψης προστριβών, τα παιδικά μουσεία δέχτηκαν πληθώρα δωρεών εθνογραφικού υλικού, διευρύνοντας σταδιακά τον εκπαιδευτικό τους στόχο ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους σε όλες του τις εκφάνσεις (LeBlanc 1999: 52).

Η ιστορική αναδρομή έως τώρα έχει παρουσιάσει παραδείγματα από την αμερικανική ήπειρο. Στην Ευρώπη την ίδια περίοδο το ενδιαφέρον για το παιδί, την εκπαίδευση και την ανατροφή του αυξάνεται, αλλά στο χώρο των μουσείων οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που απευθύνονται σε αυτό έχουν κυρίως τη μορφή ξεναγήσεων. Το πιο κοντινό παράδειγμα σε σχέση με τα παιδικά μουσεία της Αμερικής είναι τα εκπαιδευτικά μουσεία, η μορφή των οποίων έχει ήδη αναλυθεί στην Ενότητα 1.2.2.⁶ Σε μια αναφορά του 1928 για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες των μουσείων της Μεγάλης Βρετανίας (Miers Report), ο συντάκτης διαπιστώνει την αδυναμία των περισσότερων μουσείων να ανταποκριθούν στις ανάγκες των επισκεπτών τους και προτείνει, μεταξύ άλλων, να πειραματιστούν ιδρύοντας παιδικά μουσεία ή να δημιουργήσουν εισαγωγικές εκθέσεις για το μαθητικό κοινό, όπου τα εκθέματα θα έχουν ένα σαφή διδακτικό σκοπό και θα συνοδεύονται από επεξηγηματικές λεζάντες μη τεχνικού χαρακτήρα, αντίγραφα, μοντέλα κ.ο.κ. Οι εισαγωγικές αυτές εκθέσεις θα λειτουργούσαν ως προσανατολισμός στις υπόλοιπες συλλογές, προκειμένου να τις κάνουν πιο κατανοητές (Hooper-Greenhill 1991α: 37-38). Ακολούθησαν και άλλες αναφορές (Lowe Report, 1928, Board of Education Memorandum, 1931) που τόνιζαν την εξαιρετική εκπαιδευτική δουλειά που γίνεται στα αμερικανικά μουσεία, με ιδιαίτερη μνεία στα παιδικά μουσεία (Hooper-Greenhill 1991α: 38-39). Πρωτοποριακό για τον ευρωπαϊκό χώρο ήταν το άνοιγμα της παιδικής αίθουσας του Μουσείου Επιστημών του Λονδίνου το 1931 (Children's Gallery). Αν και αρχικά είχε σχεδιαστεί για όλους τους επισκέπτες ως ένα είδος εισαγωγής στο μουσείο, ήταν τόσο δημοφιλής στις μικρές ηλικίες λόγω των διοραμάτων και των διαδραστικών στοιχείων που διέθετε, ώστε έγινε γνωστή ως η Παιδική Αίθουσα. Αποτέλεσε προδρομική μορφή των διαδραστικών κέντρων

⁵ Ενδεικτικά αναφέρουμε: ίδρυση Παιδικού Μουσείου στο Cleveland Museum of Art το 1917, ίδρυση Young People's Gallery στο Museum of Modern Art (New York) σε συνεργασία με δώδεκα δημόσια σχολεία, οι μαθητές των οποίων επέλεξαν τα έργα τέχνης και οργάνωσαν θεματικές εκθέσεις το 1937, ίδρυση Παιδικού Μουσείου στο Cincinnati Art Museum το 1938, ίδρυση Junior Museum στο Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης το 1941 (Zeller 1989).

⁶ Το Εκπαιδευτικό μουσείο της Χάγης στις Κάτω Χώρες, ιδρυθέν το 1904, θεωρείται από πολλούς ως το πρώτο μουσείο για παιδιά στην Ευρώπη, ανήκε όμως στο ευρύτερο κίνημα των εκπαιδευτικών μουσείων, πολλά από τα οποία είχαν αρχίσει τη δράση τους από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όπως είδαμε στο μέρος 1.2.2.

επιστημών και εμφύσησε σε χιλιάδες παιδιά το ενδιαφέρον για την επιστήμη και την τεχνολογία (Caulton 1998: 3).

1.3.2. Το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της περιόδου 1899-1945

Η ανάπτυξη των παιδικών μουσείων και των παιδικών παραρτημάτων, όπως συνοπτικά παρουσιάστηκε, συνέπεσε με τις αλλαγές που επήλθαν στις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία στο τέλος του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Πολλοί είναι οι λόγοι που οδήγησαν στην αναγνώριση ότι το παιδί δεν είναι μόνο η μικρογραφία του ενήλικα, αλλά έχει τις δικές του αναπτυξιακές ανάγκες και χαρακτηριστικά.

Καταρχάς σε φιλοσοφικό επίπεδο, μεγάλοι παιδαγωγοί και στοχαστές είχαν ήδη προετοιμάσει το έδαφος για την αλλαγή αυτή. Πρώτος ο Κομένιος τον 17^ο αιώνα εστίασε την προσοχή των παιδαγωγών στις ιδιαιτερότητες που έχει το παιδί στην αντιληπτική ικανότητα ανάλογα με την ηλικία του και τόνισε την αναγκαιότητα της σωστής ακολουθίας στη διδασκαλία, με τρόπο που να σέβεται και να αξιοποιεί τη φύση του παιδιού, ενώ στον Rousseau (1712-1778) οφείλουμε την εδραίωση της αντίληψης ότι η παιδική ηλικία δεν είναι απλή περίοδος προπαρασκευής για την ωριμότητα, αλλά έχει τη δική της αξία και το δικό της δυναμισμό (Δανασλής-Αφεντάκης 1980: 30, Chateau 1983: 218, Reble 2002: 234). Οι φιλοσοφικές ιδέες του Rousseau, αλλά και άλλων μεγάλων παιδαγωγών του 19^{ου} αιώνα, όπως του Pestalozzi και του Froebel, άνοιξαν τον δρόμο για μια παιδοκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία βρήκε τον κυριότερο εκφραστή της, στο μεταίχμιο του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, στο κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής για το Παιδί (Reble 2002: 448-484).⁷

Στον Rousseau ανάγεται, επίσης, η στροφή του ενδιαφέροντος στην ανατροφή του παιδιού, αφού στα γραπτά του προβάλλεται η εικόνα του παιδιού ως αθώου και ευάλωτου και ως ενός πλάσματος εγγύτερου στη φύση, το οποίο χρειάζεται να προστατευτεί από τις φθοροποιές δυνάμεις του σύγχρονου πολιτισμού. Η εκκλησία υιοθέτησε, επίσης, στον λόγο της την ανάγκη να σωθεί το παιδί από την αμαρτωλή ζωή, υπό την έννοια της εγκληματικότητας και της εν γένει παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Το κίνημα για τη σωτηρία του παιδιού λειτούργησε αρχικά σε επίπεδο ιδιωτικής πρωτοβουλίας με τη μορφή φιλανθρωπίας (Ρόμπερτσον 1985: 508). Από τη στιγμή, όμως, που το παιδί άρχισε να γίνεται αντιληπτό από το κράτος ως πολύτιμος πόρος στον οποίο πρέπει να επενδύσει, έγινε πιο έντονη η προσπάθεια για την προστασία του (Ρόμπερτσον 1985: 506-507, Cunningham 2005: 171-172) μέσα από τη συγκρότηση κρατικών θεσμών όπως η κοινωνική πρόνοια, αλλά και με την ανάδυση νέων επαγγελματικών ειδικοτήτων που ασχολούνται αποκλειστικά με τα παιδιά (Qvortrup 2003: 58) και «πατρонаρούν» τους γονείς με τις συμβουλές τους σε ζητήματα ανατροφής. Οι παραδοσιακές μέθοδοι και η κοινή λογική δεν αποτελούσαν πια την πιο αξιόπιστη καθοδήγηση, αλλά απαιτούνταν η συνδρομή των ειδικών. Π.χ. η πρόοδος της ιατρικής επιστήμης συνέβαλε στη μείωση της παιδικής θνησιμότητας, κάτι που οδήγησε σταδιακά στην εξάρτηση από την επιστημονική γνώση όχι μόνο σε θέματα υγιεινής και σωματικής ανάπτυξης, αλλά και σε θέματα ανατροφής και κατανόησης της συνολικής φύσης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένων της διανοητικής και συναισθηματικής πλευράς του (Cunningham 2005:

⁷ Η Παιδαγωγική «από τη σκοπιά του παιδιού» είχε ευρεία διάδοση και στην Ευρώπη. Το σχολείο Εργασίας βρήκε διαφορετικές μορφές έκφρασης μέσα από τις ιδέες των Kerschensteiner (1854-1932) και Gaudig (1860-1923), ενώ ποικίλα παιδαγωγικά συστήματα όπως της Maria Montessori (1870-1952) και του Rudolf Steiner (1861-1925) είχαν ως κύρια παιδαγωγικά αξιώματα την ελεύθερη συνάντηση του παιδιού με το περιβάλλον του, την αυτενεργό πορεία στη μάθηση, την αντιμετώπιση του παιδιού ως ψυχοσωματική ολότητα και την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Ειδικά η μέθοδος Montessori, με την έμφαση που έδινε στην επαφή των παιδιών με τα πράγματα, στην άσκηση των αισθητηριακών οργάνων και τη σημασία του εκπαιδευτικού υλικού, υπήρξε καθοριστική τόσο για τη θεωρητική τεκμηρίωση της μουσειοπαιδαγωγικής και την εξέλιξη των διδακτικών της μεθόδων, όσο και για τις ειδικές εφαρμογές της στον χώρο των Παιδικών Μουσείων.

173). Η εμφάνιση της Παιδιατρικής και της Ψυχολογίας ως ξεχωριστών επιστημονικών κλάδων στο β' μισό του 19^{ου} αιώνα, οδήγησε σε ένα ολοένα αυξανόμενο σώμα επιστημονικών γνώσεων, η εκλαΐκευση του οποίου και η εφαρμογή του στην ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών, επιχειρούνταν ποικιλοτρόπως (Βιδάλη 2000: 78-93). Ενδεικτικά αναφέρουμε το Κίνημα για τη Μελέτη του Παιδιού (1880-1920 περίπου) στις ΗΠΑ (Κατή 2003: 117), η δράση του οποίου οδήγησε σε μια προσπάθεια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στον χώρο του σχολείου υπό το φως των νέων επιστημονικών δεδομένων. Την ίδια περίοδο, διαμορφώνεται η «πειραματική παιδαγωγική» ως διακλάδωση και εφαρμογή της Ψυχολογίας στον χώρο της Παιδαγωγικής (Reble 2002: 538-539) και αναπτύσσονται πειραματικές μέθοδοι που διερευνούν τις ψυχικές καταβολές και τις λειτουργίες του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, ιδιαίτερα στον τομέα της έρευνας για τη νοημοσύνη και το ταλέντο (έρευνες Binet, Simon, Stern, Claparède, Decroly, Piaget κ.ά). Οι επιστημονικές απόψεις του Freud σημάδεψαν, επίσης, βαθιά τις αντιλήψεις για το παιδί στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αφού έθεσαν υπό αμφισβήτηση την κρατούσα, σύμφωνα με την πουριτανική ηθική, αντίληψη για την έμφυτη αθωότητα του παιδιού, αποδίδοντας στο παιδί ενεργά σεξουαλικά ένστικτα, αλλά και ταυτόχρονα αναγνωρίζοντας τη θεμελιώδη σημασία της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην ανάπτυξη λειτουργικών ενηλίκων (Cunnigham 2005: 177). Όποια και αν ήταν η επιστημολογική βάση των παραινέσεων προς γονείς και παιδαγωγούς, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η αναγνώριση της παιδικής ηλικίας ως καθοριστικού σταδίου στη ζωή του ανθρώπου έγινε κοινός τόπος.

Παράλληλα, το διάστημα που θεωρούνταν κοινωνικά αποδεκτό ως παιδική ηλικία επιμηκύνθηκε. Η μείωση της παιδικής θνησιμότητας και η ταυτόχρονη επιμήκυνση του προσδόκιμου ζωής ήταν δύο σημαντικοί λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την αλλαγή. Ένας άλλος βασικός λόγος ήταν η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: μέχρι την ολοκλήρωσή της, το παιδί ήταν υπό καθεστώς προστασίας και απόλυτης εξάρτησης, σε μια μορφή «καραντίνας» που τα προετοίμαζε για τη ζωή (Hill and Tisdall 1997: 118, Cunnigham 2005: 181). Σύμφωνα με τον Aries (1962), το σχολείο και η απαγόρευση της παιδικής εργασίας ήταν και οι βασικοί μηχανισμοί που επισημοποίησαν και επέβαλαν την απομάκρυνση του παιδιού από τον κόσμο των ενηλίκων, με την έννοια της παύσης της ενεργού συμμετοχής του στην οικονομική και κοινωνική ζωή.

Εκτός από τα σχολεία, εμφανίστηκε μια άλλη κατηγορία χώρων που απευθύνονταν αποκλειστικά στο παιδί, οι παιδότοποι ή παιδικές χαρές, όπως συνηθίζονται να λέγονται στην Ελλάδα. Με προεξάρχουσα την Αγγλία, που το 1877 απέκτησε τον πρώτο παιδότοπο εξωτερικού χώρου με ειδικές παιχνιδοκατασκευές,⁸ σύντομα οι παιδότοποι εξαπλώθηκαν στις μεγάλες πόλεις του δυτικού κόσμου, σε μια προσπάθεια των σχεδιαστών κοινωνικής πολιτικής να προσφέρουν στα παιδιά εσωτερικών και εξωτερικών μεταναστών, που είχαν αρχίσει να συνωστίζονται σε ανήλιαγα διαμερίσματα και δρόμους όπου η κυκλοφορία των αυτοκινήτων έθετε σε κίνδυνο τη σωματική τους ακεραιότητα, ασφαλείς χώρους για κοινωνικοποίηση και διατήρηση της καλής φυσικής τους κατάστασης (Gill 2007: 25). Οι χώροι αυτοί στην αρχή λειτουργούσαν με την επιτήρηση ενηλίκων, σύντομα, όμως, και κυρίως για οικονομικούς λόγους, καθώς αυξάνονταν στον αριθμό, άρχισαν να λειτουργούν αυτόνομα.

⁸ Οι παιχνιδοκατασκευές των πρώτων παιδότοπων περιλάμβαναν τις κλασικές μέχρι σήμερα κούνιες, τσουλήθρες, τραμπάλες και αμμοδόχο. Το 1943 υλοποιήθηκε ο πρώτος παιχνιδότοπος περιπέτειας (adventure playground) στη Δανία, ο οποίος αρχικά ονομαζόταν «παιχνιδότοπος σκουπιδιών», αφού η φιλοσοφία του βασιζόταν όχι στη χρήση κατασκευασμένου εξοπλισμού, αλλά ευέλικτων υλικών, όπως ξύλα, λάστιχα ή σωλήνες καθώς και άχρηστα αντικείμενα και υλικά που τα παιδιά μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα (Διαμαντοπούλου 2007: 25). Οι παιχνιδότοποι περιπέτειας είχαν μεγάλη διάδοση τις δεκαετίες αμέσως μετά τον πόλεμο στις σκανδιναβικές χώρες, την Αγγλία και την Κεντρική Ευρώπη, και αναπτύχθηκαν κυρίως σε βομβαρδισμένες περιοχές των πόλεων, ως αποτέλεσμα τοπικών πρωτοβουλιών και συχνά με τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών. Τα παιδιά με την υποστήριξη του εμψυχωτή, ήταν ελεύθερα να δημιουργήσουν κατασκευές και «σκηνακά» παιχνιδιών φαντασίας από τα συντρίμια και τα άχρηστα υλικά, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για έναν δημοκρατικό πολίτη, μαθαίνοντας να ανέχονται διαφορετικές απόψεις και να συνεργάζονται (Kozlovsky 2007). Η ευέλικτη μορφή τους διέυρνε το φάσμα των δραστηριοτήτων που τα παιδιά μπορούσαν να αναπτύξουν σε έναν παιδότοπο (Μπότσογλου 2010).

Οι νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες είχαν επίσης αντίκτυπο στην οργάνωση της οικογενειακής ζωής. Από τη στιγμή που οι τόποι εργασίας και κατοικίας διαχωρίστηκαν στην κοινωνία της βιομηχανικής περιόδου, έγινε αναγκαίο να απομακρυνθούν οι γυναίκες της εργατικής τάξης από την αγορά εργασίας ώστε να φροντίζουν το σπίτι και τα παιδιά (Shorter 1977, Μαράτου-Αλιπράντη 1999α: 23-24). Με στόχο να προσφερθούν τα ηθικά επιχειρήματα για την αναγκαιότητα αυτή, εγχειρίδια με συμβουλές για μητέρες είχαν ευρεία κυκλοφορία σε όλο τον 19^ο αιώνα, παραινώντας τες να ασχολούνται αυτοπροσώπως και συστηματικά με τα παιδιά τους, και ανάγοντας τη μητρότητα ως το βασικό προορισμό στη ζωή τους (Ρόμπερτσον 1985: 477-506). Σε αυτή την «εκστρατεία» διαφωτισμού, σημαντικό ρόλο ανέλαβαν οι μητέρες των αστικών τάξεων, ως ενδιάμεσοι κρίκοι μεταλαμπάδευσης της γνώσης των γιατρών στο πλαίσιο της δικής τους οικογένειας, αλλά και σε αυτές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων μέσα από φιλανθρωπικές δράσεις. Ταυτόχρονα, λόγω της αστικοποίησης, η πυρηνική οικογένεια άρχισε να γνωρίζει όλο και μεγαλύτερη διάδοση, γεγονός που συνέβαλε στο να πάρει το παιδί μια όλο και πιο κεντρική θέση στην οικογένεια (Parsons 1949, Κατάκη 1998: 70-77, Γεώργας 1999: 22).

Παρόλο που το κυρίαρχο μοντέλο ανατροφής ήταν ο αυταρχισμός και η υποταγή και εξάρτηση του παιδιού από τις γονικές επιλογές, σε πολιτειακό επίπεδο ξεκίνησε μια κίνηση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα για την κατοχύρωση των παιδικών δικαιωμάτων. Η Eglantyne Jebb, ιδρυτικό μέλος του Βρετανικού Ταμείου «Σώστε τα Παιδιά» (Save the Children Fund), το οποίο οργανώθηκε το 1919 για να ανακουφίσει τον παιδικό πληθυσμό που είχε πληγεί από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, προσπάθησε να δημιουργήσει ένα διεθνές κίνημα για τα παιδιά, έκφραση του οποίου ήταν η σύσταση της Διεθνούς Ένωσης Βοήθειας στα Παιδιά το 1920 στη Γενεύη (Union International de Secours à l'Enfant) και ο σχεδιασμός το 1923 της πρώτης Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Η Διακήρυξη αναφέρει ότι η ανθρωπότητα οφείλει το καλύτερο που μπορεί στα παιδιά, δίνοντας έμφαση στα κοινωνικά δικαιώματα και τις υλικές τους ανάγκες στα πέντε άρθρα της, και υιοθετήθηκε κατά λέξη από την Κοινωνία των Εθνών την επόμενη χρονιά (Hill and Tisdall 1997: 27, Cots 2009).

Η ανάδυση της έννοιας των δικαιωμάτων του παιδιού συνέβαλε και αυτή στη διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση των παιδιών. Τα παιδιά παύουν να θεωρούνται σαν άδεια δοχεία που περιμένουν παθητικά και άκριτα να γεμίσουν με τους κανόνες των ενηλίκων, αλλά γίνεται ολοένα και περισσότερο αντιληπτό ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κριτικά όντα που μπορούν να έχουν ενεργητικό ρόλο στη ζωή τους. Το βιβλίο της Σουηδής Ellen Key «Ο αιώνας του παιδιού», δημοσιευμένο το 1900, χαρακτήρισε με τον τίτλο του όλο τον αιώνα και αποτέλεσε μια ριζοσπαστική πραγματεία για την εποχή του, που προώθησε την «αποδοχή της παιδικής ηλικίας, των παιδιών και της παιδικότητας σε θέση και στάτους αντίστοιχα με την ενηλικότητα» (Bardy 2003). Η Key πίστευε ότι τα παιδιά και τα παιδικά στοιχεία πρέπει να είναι κοινωνικά παρόντα στη διαμόρφωση της κοινωνίας και πρέσβευε ότι όταν το παιδί αποκτήσει τα δικαιώματά του, η ηθική θα έχει τελειοποιηθεί (Cunningham 2005: 171). Οι θέσεις της είχαν μεγάλη απήχηση, ιδίως στον παιδαγωγικό κόσμο που εντασσόταν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πώς τα παιδικά μουσεία αποτελούν έναν από τους χώρους που αναπτύσσονται κατά τη νεωτερική εποχή με στόχο να συμβάλλουν στην κοινωνική και πνευματική καλλιέργεια των παιδιών. Η περίοδος στην οποία εμφανίζονται χαρακτηρίζεται από προσπάθειες για ρηξικέλευθες εκπαιδευτικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις σε ό, τι αφορά το παιδί, τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη, μεταρρυθμίσεις που δίνουν έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητών, τη βιωματική μάθηση και τον σεβασμό στην προσωπικότητα και τη φύση του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική καινοτομία που προσέφεραν τα παιδικά μουσεία στον μουσειακό κόσμο ήταν η επικέντρωση στις ανάγκες του παιδιού και όχι στα αντικείμενα καθεαυτό, προκειμένου να διαμορφώσουν κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης, ενώ για την εκπαιδευτική κοινότητα αποτέλεσαν

έναν συμπληρωματικό και εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης, ανοικτό και προσβάσιμο σε όλα τα κοινωνικά στρώματα. Η φράση του Charles Douglas, προέδρου του Παιδικού Μουσείου της Βοστώνης από το 1917 έως το 1927, αποτυπώνει επιτυχώς την αλλαγή νοοτροπίας: «Αν μου ζητούσαν να περιγράψω το μουσείο μας με μια πρόταση, θα έλεγα ότι είναι ένας διδακτικός οργανισμός που χρησιμοποιεί εκθέματα και μηχανισμούς ως εργαλεία» (Feber 1987: 64). Η δημιουργία ενός ξεχωριστού μουσειακού οργανισμού αφιερωμένου στο παιδί και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και επιδιώξεις, έδωσε σταδιακά τη δυνατότητα στα παιδικά μουσεία να μεταμορφωθούν σε πρωτοπόρους της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής και της μάθησης μέσω της πράξης (learning by doing). Παράλληλα, η λειτουργία παιδικών τμημάτων ή αιθουσών εξειδίκευσε τη στόχευση των μουσείων και προώθησε τον πειραματισμό σε παιδαγωγικές και εκθεσιακές πρακτικές.

1.4. Η ΔΕΥΤΕΡΗ ΑΝΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ (1946-1989)

1.4.1. Η κατάσταση τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο

Αμέσως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, το κίνημα των Παιδικών Μουσείων έτυχε διεθνούς αναγνώρισης στο πλαίσιο των νεοϊδρυθεισών οργανώσεων της Unesco και του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM). Η επιτροπή Παιδικών Μουσείων που συστάθηκε από την έναρξη της λειτουργίας του ICOM το 1946, περιλάμβανε στους κόλπους της ανεξάρτητα παιδικά μουσεία, παιδικά μουσεία-παραρτήματα σε μουσεία «ενηλίκων», μουσεία που προσέφεραν σχολικές υπηρεσίες και σχολικά μουσεία. Σύμφωνα με μια πρώτη αναφορά της επιτροπής ως προς τη λειτουργία, το πεδίο και τη θέση των παιδικών μουσείων στην κοινότητα, ένα παιδικό μουσείο ερμηνεύεται ως «μια φυσική συγκέντρωση αντικειμένων: 1) που έχουν επιλεγεί για παιδιά 2) που εκτίθενται για παιδιά 3) που ερμηνεύονται για παιδιά 4) σε ένα χώρο που έχει παραχωρηθεί για παιδιά» (Brayton 1947). Σύμφωνα με το πρώτο αυτό προγραμματικό κείμενο, οι μουσειακές συλλογές και τα προγράμματα του Παιδικού Μουσείου οργανώνονται γύρω από το Παιδί ως Όλο και τα ενδιαφέροντά του. Σκοπός της λειτουργίας του είναι η εκπαίδευση μέσα από τη χρήση των μουσειακών συλλογών και οι δραστηριότητες που παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να εκφράσουν τους εαυτούς τους ως αναπτυσσόμενα άτομα. Το επιστημονικό πεδίο που καλύπτουν είναι τόσο ευρύ όσο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα παιδιά και οι ανάγκες τους καθορίζουν πώς και σε τι χρειάζεται να δοθεί έμφαση. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι διαθεματικές, ώστε να ανταποκρίνονται στον ολιστικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος. Τέλος, η θέση του παιδικού μουσείου στην κοινότητα θα πρέπει να έχει ένα μοναδικό και διακριτό χαρακτήρα, με την έννοια ότι δεν πρέπει να αναπαράγει, αλλά να συμπληρώνει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές υπηρεσίες (άλλα μουσεία, βιβλιοθήκες κλπ.). Εν κατακλείδι, η λειτουργία, το πεδίο και η θέση των παιδικών μουσείων στην κοινότητα πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες των μελών της.

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Επιτροπή το 1947, προκειμένου να διερευνήσει το είδος της δουλειάς που γίνεται με τα παιδιά στα μουσεία σε όλο τον κόσμο, έλαβε απαντήσεις από 465 μουσεία σε 16 χώρες. Τα περισσότερα μουσεία ανήκαν στην κατηγορία της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε σχολεία, ανάμεσά τους όμως υπήρχαν 19 παιδικά παραρτήματα και 23 ανεξάρτητα παιδικά μουσεία (Brayton 1948). Στην αναφορά που παρουσίασε η Επιτροπή στο πρώτο Διετές Γενικό Συνέδριο του ICOM το 1948, η Brayton καταλήγει συμπερασματικά: «η οργάνωση και το πρόγραμμα των παιδικών μουσείων δεν είναι πανομοιότυπο ούτε μεταξύ δύο φορέων, αλλά η αισθητική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη χρήση μουσειακών συλλογών και εκθεμάτων και μέσα από ευκαιρίες για αυτοέκφραση θεωρούνται ο θεμέλιος λίθος για τη δουλειά τους» (LeBlanc 1999: 53).

Στο δεύτερο Διετές Γενικό Συνέδριο του ICOM το 1950 στο Λονδίνο, η γενική συνέλευση, αναγνωρίζοντας τη σημασία των μουσείων για την εκπαίδευση των παιδιών, συνέστησε, μεταξύ άλλων, στα μουσεία, να οργανώνουν εκθέσεις για τα παιδιά τόσο εντός όσο και εκτός μουσείου και να παραχωρήσουν ένα τμήμα του χώρου τους για δραστηριότητες που αφορούν στα παιδιά (Απόφαση αρ.13 με τίτλο: Children's Museums).

1.4.2. Παιδοκεντρικά μουσεία στις ΗΠΑ

Παρά το γεγονός ότι τα παιδικά μουσεία τυγχάνουν διεθνούς αναγνώρισης, μέχρι και τη δεκαετία του 1960 ιδρύεται ένας πολύ μικρός αριθμός σε όλο τον κόσμο. Το 1962 συστήνεται στις ΗΠΑ η Ένωση Νεανικών Μουσείων (Association of Youth Museums-AYM), η οποία αριθμεί περίπου δέκα μέλη. Από τη δεκαετία του 1970 όμως και εξής, το κίνημα των παιδικών μουσείων αρχίζει να γνωρίζει μια εκπληκτική άνθηση. Σύμφωνα με στοιχεία της AYM, το 1975 λειτουργούσαν 38 παιδικά μουσεία στις ΗΠΑ, ενώ μεταξύ 1976 και 1990 άνοιξαν 80 νέα, ο αριθμός τους δηλαδή σχεδόν τριπλασιάστηκε.⁹

Αυτό που πυροδότησε την άνθηση του κινήματος σε μεγάλο βαθμό ήταν οι καινοτομίες που εφαρμόστηκαν στο Παιδικό Μουσείο της Βοστώνης από τον Michael Sprock. Ο Sprock ανέλαβε διευθυντής το 1962 με την επιθυμία να ανανεώσει τον παραδοσιακό τρόπο έκθεσης με προθήκες που χρησιμοποιούσε το μουσείο. Αυτό που τον ενδιέφερε ήταν να δημιουργήσει έναν τρόπο έκθεσης που θα προκαλούσε παρατηρήσιμη συμπεριφορά στο κοινό, έτσι ώστε το προσωπικό του μουσείου να λαμβάνει ανατροφοδότηση ως προς τη σχέση που αναπτύσσει ο επισκέπτης με το έκθεμα. Ήθελε, επίσης, να διαφοροποιήσει τον οργανισμό του από άλλα μουσεία, εστιάζοντας όχι τόσο στην επιστήμη όσο στο τι απασχολεί τα παιδιά (Robbins 1981: 13, Sprock 1997: 5). Την απάντηση τη βρήκε σε ένα δημοσίευμα για μια έκθεση που στήθηκε το 1961 στο Schenectady Museum (Μουσείο Επιστημών στη Νέα Υόρκη). Η έκθεση παρουσίαζε τομές καθημερινών αντικειμένων, όπως μια μπάλα του μπέιζμπολ, ένα παρκόμετρο, ένα ρολόι, ένα πυροσβεστήρα κ.ά. Ο σχεδιαστής της την είχε εμπνευστεί από τις συνεχείς ερωτήσεις για το 'πώς' και το 'γιατί' της εννιάχρονης κόρης του (Danilov 1986: 6). Εμπνευσμένος από την έκθεση αυτή, ο Sprock ανέπτυξε το 1964 την έκθεση με τίτλο "What's inside?", η οποία επίσης παρουσίαζε το εσωτερικό καθημερινών αντικειμένων. Η έκθεση σχεδιάστηκε για να λειτουργήσει έξι μήνες, αλλά τελικά διατηρήθηκε για πέντε χρόνια χωρίς ιδιαίτερες φθορές. Το γεγονός αυτό καθυστέρησε τους φόβους όλων όσοι θεωρούσαν ότι ένα έκθεμα που οι επισκέπτες μπορούν να πιάσουν και να επεξεργαστούν δεν μπορεί να διαρκέσει στον χρόνο. Επιπλέον, έφερε επανάσταση στον τρόπο με τον οποίο ήταν αντιληπτά τα διαδραστικά εκθέματα. Μέχρι την έκθεση αυτή, τα εκθέματα που ζητούσαν από τον επισκέπτη να δράσει ήταν συνήθως σχεδιασμένα να λειτουργούν ως μια σειρά προκαθορισμένων ενεργειών, που ενεργοποιούνταν με το πάτημα ενός κουμπιού. Τα εκθέματα του Παιδικού Μουσείου ζητούσαν όμως όχι μόνο φυσική δράση από τον επισκέπτη, αλλά και διανοητική π.χ. ένα από τα πιο λειτουργικά εκθέματα, προέτρεπε τα παιδιά να διαλύσουν φρέσκες γλαδιόλες και να αντιστοιχίσουν τα κομμάτια με τα σχεδιασμένα σε χαρτί μέρη του λουλουδιού. Λίγα χρόνια μετά, ο Frank Oppenheimer, ο ιδρυτής του Exploratorium στο Σαν Φρανσίσκο, εφάρμοζε στην πράξη την άποψή του ότι για να κατανοήσει κανείς επιστημονικές αρχές και έννοιες πρέπει να έχει αρκετή ελευθερία να χειριστεί το έκθεμα ώστε να παράγει το φαινόμενο, αλλά και να μπορεί να εξωθήσει τη δράση μέχρι του σημείου που το φαινόμενο σταματά. Η ερώτηση 'Τι θα συνέβαινε αν...' αποτελεί τον θεμέλιο λίθο κάθε εξερεύνησης (Oppenheimer 1982). Με τη λογική αυτή και έχοντας ως σημείο αφετηρίας την

⁹ Ένωση Παιδικών Μουσείων, Stats and Trends, <http://www.childrensmuseums.org/about/facts.htm>, τελευταία επίσκεψη 9/7/2012. Επίσης, οι ημερομηνίες ίδρυσης των παιδικών μουσείων-μελών της Αμερικανικής Ένωσης Μουσείων (AAM), όπως εμφανίζονται στον κατάλογό της το 1992, επιβεβαιώνουν τα στοιχεία αυτά: το 53% εξ αυτών (σε σύνολο 160 μουσείων) άνοιξαν τη δεκαετία του 1980 (Henry 1992).

ανθρώπινη αντίληψη, ο Orpenheimer δημιούργησε το 1969 έναν εκτενή εκθεσιακό χώρο με 600 διαδραστικά εκθέματα που πρόσφεραν στον επισκέπτη μια πρώτη επαφή με τα φυσικά φαινόμενα, τα μαθηματικά και τις επιστήμες της ζωής. Το Exploratorium επηρέασε βαθύτατα όχι μόνο άλλα κέντρα επιστημών σε όλο τον κόσμο, αλλά και τον τρόπο που τα Παιδικά Μουσεία δημιουργούσαν αλληλεπιδραστικά εκθέματα.

Οι αίθουσες ανακάλυψης

Την ίδια εποχή, κάποια μουσεία για το γενικό κοινό άρχισαν να πειραματίζονται με νέες παιδαγωγικές τεχνικές, που επέτρεπαν στους επισκέπτες να αγγίζουν και να εξετάσουν από κοντά αντικείμενα από τις συλλογές του μουσείου. Οι αίθουσες ανακάλυψης, όπως ονομάστηκαν, πρωτοξεκίνησαν στο τέλος της δεκαετίας του '60, κυρίως από τα μουσεία Φυσικής Ιστορίας (Danilov 1986). Η πρώτη δοκιμαστική προσπάθεια έγινε το 1967 στο Anacostia Neighborhood Museum, ένα παράρτημα του Ινστιτούτου Smithsonian, που είχε ως στόχο να προωθήσει την ανοιχτή, μη κατευθυνόμενη μάθηση μέσα από την επαφή με αληθινά αντικείμενα. Μία από τις εκθεσιακές μονάδες αποτελούταν από δώδεκα κουτιά με συλλογές αντικειμένων, όπως κοχύλια ή πεταλούδες, τα οποία οι επισκέπτες μπορούσαν να αγγίζουν και να επεξεργαστούν. Η απήχηση που είχαν στο κοινό, ώθησε το Ινστιτούτο να εξελίξει το έκθεμα, δημιουργώντας κουτιά με καλύτερη εσωτερική δομή, πληροφοριακό υλικό και ερωτήσεις που βοηθούσαν τους επισκέπτες να εστιάσουν την έρευνά τους σε συγκεκριμένες και διαφορετικές πλευρές των αντικειμένων. Στη συνέχεια, το 1974, το πειραματικό αυτό έκθεμα στεγάστηκε σε μια ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα του Εθνικού Μουσείου Φυσικής Ιστορίας, που ονομάστηκε «Αίθουσα Ανακάλυψης» και χαρακτηρίσε με το όνομά της έκτοτε όλα τα ανάλογα εγχειρήματα.

Η δυνατότητα να αγγίξεις και να περιεργαστείς αυθεντικά αντικείμενα ήταν αυτό που διαφοροποίησε τις αίθουσες ανακάλυψης από τα υπόλοιπα διαδραστικά εκθέματα, τα οποία αναπτύσσονταν την ίδια περίοδο σε Παιδικά Μουσεία και Μουσεία Επιστημών και στα οποία επιτρεπόταν το άγγιγμα. Η Caryl Marsh, βασικός συντελεστής της αίθουσας ανακάλυψης του Smithsonian, είχε οραματιστεί τον χώρο ως κάτι ανάμεσα στα εκθέματα των προθηκών και τις αποθηκευμένες συλλογές, ένα χώρο σαν βιβλιοθήκη, κατάλληλο για ήσυχη εξερεύνηση, για όσους θα ήθελαν να έχουν μια εναλλακτική εμπειρία του μουσείου (Pollock 1999). Σύντομα το μοντέλο της αίθουσας ανακάλυψης υιοθετήθηκε όχι μόνο από μουσεία φυσικών επιστημών, αλλά και από μουσεία ιστορικού και ανθρωπολογικού περιεχομένου, με το Royal Ontario Museum στο Τορόντο του Καναδά να δημιουργεί το 1977 ένα από τα πιο επιτυχημένα παραδείγματα (Freeman 1989). Με βάση, κατά κύριο λόγο, τις ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας, μια αίθουσα ανακάλυψης προσφέρει αυτοκαθοδηγούμενες και αυτορρυθμιζόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι θεματικές που καλύπτουν, μπορούν να σχετίζονται με το σύνολο των συλλογών που εκτίθενται στο υπόλοιπο μουσείο, γεγονός που τους δίνει τον χαρακτήρα ενός μουσείου σε μικρογραφία, με απώτερο σκοπό την υποστήριξη του επισκέπτη, παιδιού ή ενηλίκου, στην προσπάθειά του για μεγαλύτερη κατανόηση (White *et al.* 1991: 11-12). Η αξιοποίηση μιας αίθουσας ανακάλυψης περιλαμβάνει πολλούς και διαφορετικούς τρόπους: για κάποιους μπορεί να χρησιμεύσει ως εισαγωγή στο υπόλοιπο μουσείο ή μπορεί να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει την επίσκεψη στις παραδοσιακού τύπου εκθέσεις, για άλλους να ικανοποιήσει την ανάγκη τους για ενδελεχή μελέτη ενός αντικειμένου από κοντά, ενώ η δυνατότητα να αγγίξεις εκθέματα που συνήθως βρίσκονται πίσω από μια προθήκη, ικανοποιεί την περιέργεια και ενισχύει την αυτοπεποίθηση του επισκέπτη στο να χειρίζεται και να κατανοεί τα αντικείμενα μέσα από τον χειρισμό τους (Madden 1982: 11, Hooper-Greenhill 1991α: 181).

1.4.3. Παιδοκεντρικά μουσεία στην Ευρώπη

Από την άλλη πλευρά του Ατλαντικού, πολλά ευρωπαϊκά μουσεία φαίνεται να ακολουθούν τις νοθεσίες του ICOM και να εμφανίζουν πιο συστηματική δραστηριότητα στον εκπαιδευτικό τομέα. Τα περισσότερα βέβαια παραμένουν στο επίπεδο της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών για το σχολικό κοινό με τη μορφή διαλέξεων και φύλλων εργασίας. Παρόλα αυτά αρχίζουν να εμφανίζονται προσπάθειες μουσείων να δημιουργήσουν εκθέσεις και χώρους δραστηριοτήτων αποκλειστικά για παιδιά, κυρίως στο πλαίσιο μεγαλύτερων μουσείων.

Στην Αγγλία, αρκετά μουσεία ανέπτυξαν Παιδικά Κέντρα, που λειτούργησαν ως αυτοδύναμες μονάδες με δικούς τους εκθεσιακούς χώρους, χώρους δραστηριοτήτων και χώρους εστίασης. Το Μουσείο Horniman στο Λονδίνο ήταν το πρώτο που δημιούργησε ένα τέτοιο κέντρο το 1969. Το 1974, το Εθνικό Ναυτικό Μουσείο της Αγγλίας άνοιξε το Half-Deck, που παρείχε ευκαιρίες για άτυπη πρακτική εργασία όπως η ζωγραφική, η πλαστική και ένα εργαστήριο κατασκευής βάρκας (Airey 1979: 143-164). Αρκετές πινακοθήκες, επίσης, έδιναν ευκαιρίες για εξερεύνηση και πειραματισμό σε ειδικούς χώρους δραστηριοτήτων (π.χ. στο Αμπερντίν, το Σέφιλντ και το Ντάραμ), ενώ σε άλλα μουσεία η χρήση κοστουμιών και ιστορικών ανακατασκευών σε τμήμα ή στο σύνολο του εκθεσιακού χώρου αξιοποιήθηκαν για δραματοποίηση (π.χ. Geffrye Museum, Clarke Hall Educational Museum). Όπως είδαμε και στην προηγούμενη περίοδο, η αγγλοσαξονική μουσειακή παράδοση ευνοούσε τη συγκρότηση και χρησιμοποίηση συλλογών για διδακτικούς σκοπούς, ενθαρρύνοντας την ανακαλυπτική προσέγγιση, την αξιοποίηση των αισθήσεων και την πρακτική συμμετοχή σε δραστηριότητες που βοηθούν στην κατανόηση του πώς λειτουργούν ή πώς είναι φτιαγμένα τα πράγματα.

Στη Γαλλία, η συστηματοποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τα παιδιά ξεκίνησε μετά το 1949, χρονολογία ίδρυσης των εκπαιδευτικών τμημάτων των εθνικών μουσείων. Το πρώτο εικαστικό εργαστήριο σε μουσείο, για παιδιά κάτω των 15 ετών, οργανώνεται στο Μουσείο Διακοσμητικών Τεχνών το 1954, ενώ η πρώτη έκθεση για παιδιά, ενσωματωμένη σε μουσείο «ενηλίκων», λαμβάνει χώρα στο Σεν Κεντέν (Saint-Quentin) το 1956 (Poulain 2002: 34-35). Τα κοινωνικο-πολιτικά γεγονότα του 1968 πυροδότησαν ένα εντονότερο ενδιαφέρον σε θέματα προσβασιμότητας και εκδημοκρατισμού των πολιτιστικών φορέων και στο πλαίσιο αυτό τα γαλλικά μουσεία πύκνωσαν τις δράσεις τους για το νεανικό κοινό από τη δεκαετία του 1970 κι εξής. Το πρώτο μουσείο για παιδιά στη Γαλλία δημιουργήθηκε σε μια αίθουσα του Μουσείου Καλών Τεχνών Longchamps της Μασσαλίας το 1968. Ακολούθησαν το 1969, το Μουσείο Τέχνης και Βιομηχανίας του Σεν Ετιέν, τα μουσεία της Ντιζόν, της Νανσύ και της Ρεν, και το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης του Δήμου Παρισίων το 1971, τα οποία διαμόρφωσαν μια αίθουσα ειδικά για παιδιά, σύμφωνα με το μοντέλο των παιδικών μουσείων-παραρτημάτων (Poulain 2002: 38-39). Φημισμένο για τις πρωτοποριακές μεθόδους του έγινε επίσης το Ατελιέ των Παιδιών στο Κέντρο Τέχνης και Πολιτισμού Georges Pompidou, που ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1976 (Giraudy 1979). Σε 800 τ.μ. αναπτύχθηκαν εργαστηριακοί χώροι αφιερωμένοι σε διαφορετικά θέματα, έχοντας λάβει υπόψη για το μουσειογραφικό σχεδιασμό τους, τα λεγόμενα των ίδιων των παιδιών και τις προτιμήσεις που εμφάνιζαν στις ζωγραφιές τους. Οι θεματικές των εργαστηρίων (σχέδιο, όγκος, χρώμα, σωματική έκφραση, οπτικο-ακουστικά μέσα, φως, μουσική) είχαν άμεση σύνδεση με τις συλλογές του Εθνικού Μουσείου Μοντέρνας Τέχνης και τις δραστηριότητες του Ινστιτούτου Έρευνας και Συντονισμού της Ακουστικής/Μουσικής που φιλοξενούνται στο Κέντρο. Το 1975 ιδρύθηκε ο πρώτος ανεξάρτητος οργανισμός για παιδιά, το Musée en Herbe στο Παρίσι, που παραμένει έως σήμερα το μόνο αυτόνομο παιδικό μουσείο της Γαλλίας. Το μουσείο είναι θεματικά προσανατολισμένο στην τέχνη και ετοιμάζει εκθέσεις-παιχνίδια. Από την αρχή της λειτουργίας του, εφάρμοσε μια ενεργητική παιδαγωγική βασισμένη στο παιχνίδι και το χιούμορ, με στόχο την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης, της περιέργειας και της δημιουργικότητας του παιδιού (Poulain 2002: 97-102).

Τέλος, το 1986 άνοιξε στο Παρίσι η Cité des Sciences et de l'Industrie, στο πλαίσιο της οποίας δημιουργήθηκε το Inventorium (που μετονομάστηκε το 1992 σε Cité des enfants), ένας χώρος 1750 τ.μ. χωρισμένος σε δύο τμήματα, για παιδιά 3-6 και 6-12 χρόνων αντίστοιχα (Thomas 1987). Το ενσωματωμένο αυτό παιδικό μουσείο βασίζεται στον πειραματισμό και την εξερεύνηση επιστημονικών φαινομένων με χρήση διαδραστικών εκθεμάτων και υποστηρικτικών πηγών (βιβλία, φιλμ αλλά και κουτιά με αντικείμενα).

Στη Γερμανία, η κίνηση ήταν ανάλογη. Το 1970 ιδρύθηκε στο Ντάλεμ του Βερολίνου το Juniomuseum του Εθνολογικού Μουσείου. Αρχικά, λειτούργησε φιλοξενώντας σε προθήκες αντικείμενα από τις συλλογές του μητρικού μουσείου, σταδιακά όμως εξέλιξε τις εκθεσιακές του πρακτικές, δημιουργώντας πιο ολοκληρωμένα περιβάλλοντα μάθησης, που αναπαριστούσαν πλευρές του παρουσιαζόμενου κάθε φορά πολιτισμού, δίνοντας έμφαση σε δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών (Pearce 1998: 97-98). Το 1972 δημιουργήθηκε το Παιδικό Μουσείο του Ιστορικού Μουσείου της Φραγκφούρτης, το οποίο παρουσίαζε θέματα γύρω από τη ζωή των παιδιών σε άλλες ιστορικές περιόδους, και το 1973 άνοιξε η παιδική αίθουσα στην Κρατική Πινακοθήκη της Καρλσρούης. Η πρώτη της έκθεση είχε τίτλο «Το μουσείο μου κάνει κέφι», φράση που κατέληξε να χρησιμοποιείται έως σήμερα ως μότο της μουσειοπαιδαγωγικής στη Γερμανία (Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen e.V 2005: 29, 37). Το 1974 δημιουργήθηκε, επίσης, η παιδική πτέρυγα των Κρατικών Μουσείων στο Βερολίνο, αρχικά στο Altes Museum. Το 1984 μεταφέρθηκε στο Bode Museum, όπου λειτουργεί έως σήμερα. Απευθύνεται σε παιδιά 5-10 ετών και στόχο έχει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για την τέχνη και να αυξήσει την ευχαρίστηση από τις μουσειακές επισκέψεις. Προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με τα διάφορα μουσειακά τμήματα, μικρές, ειδικές εκθέσεις διοργανώνονται στην παιδική αίθουσα, με θεματικές όπως «Τα ζώα στο μουσείο», «Στο μονοπάτι του αλχημιστή», «Παιχνίδια» κ.ά., που λειτουργούν συμπληρωματικά στις οργανωμένες επισκέψεις στις μόνιμες συλλογές των Κρατικών Μουσείων. Τέλος, το 1980 εμφανίστηκε το πρώτο κινητό παιδικό μουσείο, το «Μουσείο στη βαλίτσα» (Museum im Koffer) με έδρα τη Νυρεμβέργη.

Μεμονωμένες προσπάθειες για ίδρυση παιδικών μουσείων στην Ευρώπη έγιναν και σε άλλες χώρες. Το 1975 δημιουργήθηκε στο Άμστερνταμ το Παιδικό Μουσείο Tropenmuseum Junior, παράρτημα του εθνογραφικού μουσείου Tropenmuseum της Ολλανδίας. Στις θεματικές εκθέσεις του, τα παιδιά γνωρίζουν ένα διαφορετικό πολιτισμό κάθε φορά, όχι μόνο μέσα από χρήση των συλλογών που είναι ενσωματωμένες με λειτουργικό τρόπο στην έκθεση, αλλά και μέσα από παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις, τραγούδια και παραστάσεις ηθοποιών με αντίστοιχη εθνοπολιτισμική καταγωγή, που υποδύονται τον ρόλο των κατοίκων της παρουσιαζόμενης χώρας (Naeyé & Ruben 1998, Pearce 1998: 92-95)¹⁰. Το 1976 ιδρύθηκε το Παιδικό Μουσείο των Βρυξελλών από μια ψυχολόγο που σπούδασε στη Βοστώνη και εντυπωσιάστηκε ιδιαίτερα από το Παιδικό της Μουσείο. Το Παιδικό Μουσείο που ίδρυσε, οργανώνει περιοδικές εκθέσεις γύρω από ένα θέμα, συνήθως ψυχολογικής φύσεως, με στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους. Ενδεικτικοί τίτλοι προηγούμενων εκθέσεων είναι «Καλημέρα κύριε Φόβε», «Οι θησαυροί μέσα μου», «Φαντάσου...» (Van Boegart & Lippens 1998).

Το 1985 εγκαινιάστηκε το Μουσείο Παιδιού και Παιδικού Παιχνιδιού στο Μπάντεν της Ελβετίας και το 1989 το Παιδικό Μουσείο που ενσωματώθηκε στο Nordiska Museet, το Εθνικό Μουσείο Πολιτιστικής Ιστορίας της Σουηδίας. Το τελευταίο αυτό μουσείο πρωτολειτούργησε με ένα έκθεμα που ονομάστηκε «Παιχνιδόσπιτο» και σκοπό είχε να μεταφέρει τα παιδιά στο 1895, για να βιώσουν τη ζωή στα σουηδικά

¹⁰Παιδικό Μουσείο Tropenmuseum, <http://www.tropenmuseum.nl/-/MUS/68127/Tropenmuseum/For-children/About-Tropenmuseum-Junior/Exhibitions>. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα προηγούμενα έτη έχουν παρουσιαστεί ο Ιρανικός πολιτισμός (Paradijs & Co., 2004-2006), ο Ινδικός Πολιτισμός (Bombay Star, 2006-2009) και ο Κινεζικός (The Qi of China, 2009-2012). Τελευταία επίσκεψη, 9/7/2012.

χωριά μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση και χρήση αντιγράφων ή αντικειμένων αγορασμένων ειδικά για το Παιδικό Μουσείο.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, εμφανίστηκαν στην Ελλάδα οι πρώτοι παιδοκεντρικοί οργανισμοί, όπως το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο και το παιδικό παράρτημα του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος, και δημιουργήθηκε η πρώτη εκπαιδευτική αρχαιολογική έκθεση από το Υπουργείο Πολιτισμού, που σχεδιάστηκε με στόχο το παιδικό και νεανικό κοινό.¹¹

1.4.4. Παιδοκεντρικά μουσεία στον υπόλοιπο κόσμο

Εκτός Ευρώπης και Βόρειας Αμερικής, οι προσπάθειες για δημιουργία μουσειακών οργανισμών που αφορούν αποκλειστικά σε παιδιά είναι περιορισμένες. Μία από τις πιο αξιόλογες προσπάθειες είναι η νεανική πτέρυγα Ruth Youth Wing στο Israel Museum της Ιερουσαλήμ το 1966. Σχεδιάστηκε εξαρχής μαζί με το Μουσείο του Ισραήλ, του μεγαλύτερου πολιτιστικού οργανισμού της χώρας, το 1965 και καταλαμβάνει το 10% της συνολικής επιφάνειας του (3.750 τ.μ.). Η νεανική πτέρυγα του Μουσείου του Ισραήλ είναι η πειραματική και εκπαιδευτική πύλη του, «που γεφυρώνει το μουσείο με τις διαφορετικές ομάδες κοινού, προσθέτει ένα χαμόγελο στη σοβαρότητα της μουσειακής εμπειρίας και αναπτύσσει τον μουσειακό αλφαριθμητισμό».¹² Επίκεντρο των δραστηριοτήτων της Νεανικής Πτέρυγας είναι οι ετήσιες εκθέσεις με θέμα διαφορετικές ιδέες, υλικά ή έννοιες (π.χ. το Νερό, η Γη, ο Χρόνος, το Φαγητό στην Τέχνη). Οι εκθέσεις κατά βάση αποτελούνται από ειδικά κατασκευασμένα για το μουσείο έργα τέχνης σύγχρονων εικαστικών καλλιτεχνών, ενώ παράλληλα αξιοποιούνται οι συλλογές του μητρικού οργανισμού μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες, όπως η λογοτεχνία, η ιστορία, η τεχνολογία ή η ανακάλυψη των προσωπικών μας δεξιοτήτων (Shilo-Cohen 1998).

Μια άλλη χώρα με πολυετή παράδοση σε παιδικά μουσεία είναι η Ινδία. Πάνω από πέντε παιδικά μουσεία δημιουργήθηκαν από τη δεκαετία του 1950 έως και τη δεκαετία του 1970, ως παραρτήματα εθνικών μουσείων ή ως αυτόνομοι οργανισμοί,¹³ η λειτουργία τους, όμως, δεν προσομοιάζει στα παραδείγματα που ως τώρα παρουσιάσαμε. Οι φορείς αυτοί διαθέτουν πλούσιες συλλογές αντικείμενων σχετικών με την παράδοση, τον πολιτισμό ή το φυσικό περιβάλλον της Ινδίας, ο τρόπος έκθεσής τους όμως είναι ως επί το πλείστον παραδοσιακός και δεν χαρακτηρίζεται από διαδραστικότητα. Οι συλλογές τους περιλαμβάνουν αντικείμενα που θεωρούνται ενδιαφέροντα και κατάλληλα για την εκπαίδευση του παιδιού, τα οποία παρουσιάζονται στα παιδιά με ένα πλούσιο πρόγραμμα εκθέσεων, καθώς και σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα δραστήρια υπήρξαν στην Ινδία τα κέντρα επιστημών, που ξεκίνησαν να δημιουργούνται το 1979 και ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ήταν δώδεκα σε όλη τη χώρα. Με πρωτοπόρο το Nehru Science Center, που με αφορμή το Διεθνές Έτος Παιδιού το 1979 δημιούργησε μια επιστημονική «παιδική χαρά» στη Βομβάη, ακολούθησαν το Science Center στη Μπάνγκαλορ το 1986 με μια παιδική αίθουσα και το Birla Industrial and Technological Museum στην Καλκούτα, το οποίο δημιούργησε το 1988 μια παιδική αίθουσα, με ιδιαίτερη μέριμνα για την προσχολική ηλικία και με σχεδιασμό που βασίστηκε στις θεωρίες του Piaget (Bagchi & Cole 1992). Οι παιδικές αυτές αίθουσες χρησιμοποίησαν διαδραστικά εκθέματα και δραστηριότητες που στηρίζονται στην ενεργητική συμμετοχή, στη λογική των αντίστοιχων εκθεμάτων του Exploratorium και του Ontario Science Center.

¹¹ Αναλυτική παρουσίαση της ελληνικής περίπτωσης θα γίνει στο Κεφάλαιο 4.

¹² Από την αρχική ιστοσελίδα της νεανικής πτέρυγας, <http://www.imj.org.il/eng/youth/about2.html>, τελευταία επίσκεψη 12/9/2007.

¹³ Shri Giridharbhai Children's Museum (πολιτεία Γκούτζαρατ): 1955, Lucknow Children's Museum (Ούταρ Πραντές): 1957, Children's Gallery στο Government Museum (Μαντράς): 1960, National Children's Museum (Νέο Δελχί): 1961, Nehru Children's Museum (Καλκούτα): 1972, Αίθουσα ανακάλυψης στο Εθνικό Μουσείο Φυσικής Ιστορίας (Νέο Δελχί): 1979 (Ranga 1980).

Το Διεθνές Έτος Παιδιού το 1979, στάθηκε η αφορμή να οργανωθούν δύο Παιδικά Μουσεία και στην Ιαπωνία (Παιδικό Μουσείο Πολιτισμού και Επιστημών στη Χιροσίμα το 1980 και Παιδικό Μουσείο Επιστημών στη Μοριόκα το 1983), ενώ το 1983, επίσης, δημιουργήθηκε το πολυθεματικό Μουσείο του Παιδιού Sotome στο Ναγκασάκι, ως μέρος του δημοτικού πολιτιστικού χωριού. Οι στόχοι του ήταν να προάγει την κοινωνική εκπαίδευση και να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτυχθούν πνευματικά και συναισθηματικά (Fleisher Zucker 1987: 37-40). Αξιόλογες προσπάθειες έγιναν ακόμη στον Καναδά, όπου ιδρύθηκαν δύο παιδικά μουσεία στο Χάμιλτον (1978) και στο Λονδίνο (1975), ενώ αρκετές πινακοθήκες, ζωολογικοί κήποι και μουσεία απέκτησαν παιδικά τμήματα και αίθουσες ανακάλυψης (Fleisher Zucker 1987: 9-16). Μεμονωμένη περίπτωση στην Τουρκία αποτέλεσε η παιδική πτέρυγα του Αρχαιολογικού Μουσείου της Αττάλειας, η οποία δημιουργήθηκε σε μια αναδιοργάνωση του μουσείου το 1985, και περιλάμβανε προθήκες με συλλογές που ενδιαφέρουν τα παιδιά, όπως αρχαία παιχνίδια και κουμπάρδες, απλές αναπαραστάσεις και χώρο εργαστηρίου για δραστηριότητες κεραμικής και ζωγραφικής (Karadeniz 2010).

Στην Αυστραλία, η πρώτη προσπάθεια έγινε το 1985 στο Μουσείο της Μελβούρνης, με την περιοδική έκθεση *Every Body*, η οποία είχε ως θέμα το ανθρώπινο σώμα και τις λειτουργίες του, και αξιοποίησε νέες τεχνικές σχεδιασμού και ερμηνείας για τα παιδιά (Piscitelli 2011).

Το μοναδικό παιδικό μουσείο της Αφρικής που ξεκίνησε ως ανεξάρτητος οργανισμός το 1985, βρίσκεται στην Ηλιούπολη της Αιγύπτου, τέθηκε, όμως, ατύπως υπό κυβερνητική προστασία αφού ιδρύθηκε από την τότε πρώτη κυρία της χώρας Suzanne Mubarak.¹⁴ Σκοπός του είναι να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό και το περιβάλλον της Αιγύπτου. Το 2012 ανακαινίστηκε και μετονομάστηκε σε Παιδικό Κέντρο Πολιτισμού και Δημιουργικότητας. Το κτίριο του πλέον καλύπτει 4000 τ.μ., ενώ το πάρκο που περιβάλλει το μουσείο λειτουργεί επίσης εκπαιδευτικά για το κοινό. Το μουσείο έχει λειτουργήσει και ως σχολείο, από το οποίο αποφοιτούσαν γύρω στα 100 παιδιά ετησίως.

Τέλος, στη Λατινική Αμερική, τα πρώτα παιδικά μουσεία εμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1980: στη Βενεζουέλα το 1982, στην Κολομβία το 1987, στην Κόστα Ρίκα το 1988, ενώ στο Πουέρτο Ρίκο το 1988 δημιουργήθηκε σε κεντρικό σημείο της πρωτεύουσας η πρώτη έκθεση από το μη κερδοσκοπικό σωματείο «Παιδικό Μουσείο», χρειάστηκαν όμως πέντε χρόνια μέχρι να αποπερατωθεί η μόνιμη στέγη του.¹⁵

1.4.5. Το Αμερικανικό και το Ευρωπαϊκό μοντέλο ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσείων

Από τη σύντομη αυτή επισκόπηση διαπιστώνουμε πως στο διάστημα αυτό εδραιώθηκαν δύο τάσεις ανάπτυξης παιδοκεντρικών χώρων. Η μία επιχωριάζει στη Βόρειο Αμερική και χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη παιδικών μουσείων ως ανεξάρτητων μουσειακών οργανισμών.¹⁶ Τα μουσεία αυτά συνήθως ιδρύονται με πρωτοβουλία μελών της τοπικής κοινότητας και διαθέτουν μεγάλη ποικιλία εκθεμάτων γύρω από διάφορα θέματα ή επιστημονικούς τομείς (Pearce 1998: 3-28, Freedlander Gibans 1999: 155-56, Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011). Άνθρωποι που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση του παιδιού, στην πλειονότητά τους γονείς και εκπαιδευτικοί, συχνά με τη συμπαράσταση της δημοτικής αρχής, κοινωνικών φορέων ή επιχειρηματιών που αποφασίζουν να στηρίξουν το εγχείρημα, αναπτύσσουν

¹⁴ Παιδικό Μουσείο Ηλιούπολης, [http://en.wikipedia.org/wiki/Child_Museum_\(Cairo\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Child_Museum_(Cairo)), τελευταία επίσκεψη 12/5/2010 και <http://www.childmuseum.net/3/eng/home.html>, τελευταία επίσκεψη 8/4/2014.

¹⁵ Museo de los niños, Βενεζουέλα, <http://www.maravillosarealidad.com/>,

Museo de los Niños, Κολομβία, <http://www.museodelosninos.org.co/>,

Museo de los Niños, Κόστα Ρίκα, http://en.wikipedia.org/wiki/Museo_de_los_Ni%C3%B1os,

Museo del Niño – Πουέρτο Ρίκο, <http://www.museodelninopr.org/informacion.htm>, τελευταία επίσκεψη 9/7/2012.

¹⁶ Αποτελεί δηλαδή την κυρίαρχη τάση, χωρίς να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις παιδικών μουσείων που δημιουργήθηκαν εντός των μουσείων για το γενικό κοινό με τη μορφή παιδικής αίθουσας ή πτέρυγας/παραρτήματος, όπως έχει επισημανθεί και νωρίτερα (σελ. 25).

δράσεις και εκθέματα, τα οποία συνδυάζουν τη χρήση αντικειμένων, εποπτικού υλικού και ειδικά σχεδιασμένων τρισδιάστατων κατασκευών. Τα ανεξάρτητα παιδικά μουσεία δεν σχηματίζουν απαραίτητα μόνιμες συλλογές αυθεντικών αντικειμένων, αλλά μπορεί να λειτουργούν με προσωρινές συλλογές, συχνά από σύγχρονα αντικείμενα ή αντίγραφα, που συγκεντρώνονται ειδικά για τη δημιουργία ενός εκθέματος. Η έμφαση δίνεται στην εκπαιδευτική λειτουργία της συλλογής, στην αξιοποίησή της με τρόπους που υποστηρίζουν τη μάθηση και ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδικά μουσεία που διαθέτουν μόνιμες συλλογές, δεν ενδιαφέρονται για την ποιότητα των αντικειμένων που συλλέγουν και δεν λαμβάνουν μέριμνα για την ασφαλή διατήρηση και τεκμηρίωσή τους (Rohle 1979: 33, 36). Είναι γεγονός ότι η βασική διαφορά των παιδικών μουσείων από τα μουσεία του γενικού κοινού μέχρι τη δεκαετία του 1960, πριν την ανάπτυξη δηλαδή των διαδραστικών εκθεμάτων, ήταν στα είδη των συλλογών που φιλοξενούσαν και την περισσότερο ανθρωποκεντρική διάσταση στις ερμηνευτικές τους προσεγγίσεις: τα παιδικά μουσεία συγκέντρωναν αντικείμενα, που κέντριζαν την περιέργεια του παιδιού και συνδέονταν με τον κύκλο των ενδιαφερόντων και των εμπειριών που έχουμε κατά την παιδική ηλικία π.χ. συλλογές φυσικής ιστορίας, παιδικά παιχνίδια κ.ά., μια πρακτική που σε μεγάλο βαθμό ακολουθείται ως σήμερα. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί το Παιδικό Μουσείο της Ινδιανάπολις, το μεγαλύτερο παιδικό μουσείο του κόσμου και ένα από τα παλαιότερα που υπάρχει, το οποίο διαθέτει στις συλλογές του πάνω από 100.000 αντικείμενα, από τον χώρο της ανθρωπολογίας και των επιστημών του περιβάλλοντος.¹⁷ Παράλληλα, όμως, και εξαιτίας του γεγονότος ότι τα παιδικά μουσεία των ΗΠΑ αποτελούν κατεξοχήν πρωτοβουλίες της τοπικής κοινότητας, υπάρχουν περιπτώσεις παιδικών μουσείων, τουλάχιστον στα πρώτα τους βήματα, που αναπτύσσονται σε χώρους άλλης χρήσεως, όπως δωμάτια βιβλιοθηκών,¹⁸ εμπορικά κέντρα,¹⁹ ακόμη και τροποποιημένα σχολικά λεωφορεία.²⁰ Τα μουσεία αυτά, λόγω χωρητικότητας, αλλά και προγραμματικών στόχων, είναι πολύ πιθανό να μη διαθέτουν μόνιμες συλλογές, ούτε και μόνιμα εκθέματα. Με προτεραιότητα την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινότητας τους και τον σχεδιασμό συμμετοχικών δράσεων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια των ικανοτήτων του παιδιού, δημιουργούν εκθέματα με τη μορφή θεματικών περιβαλλόντων, τα οποία εναλλάσσονται περιοδικά ή ταξιδεύουν σε διαφορετικές τοποθεσίες.

Η άλλη τάση ανάπτυξης παιδοκεντρικών χώρων εντοπίζεται στην Ευρώπη. Εκεί, λόγω της μακράς πολιτιστικής παράδοσης και της μακραίωνης ιστορίας των ευρωπαϊκών λαών, οι περισσότερες πόλεις διέθεταν οργανωμένα μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Κατ' επέκταση, αφενός μεν δεν υπήρχε τόσο έντονη η ανάγκη ίδρυσης νέων μουσειακών οργανισμών για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον πολιτιστικό τομέα, αφετέρου δε είναι πιο έντονη η πεποίθηση ότι τα παιδιά πρέπει να ενσωματώνονται στα παραδοσιακά μουσεία κι όχι να απομονώνονται σε ξεχωριστούς οργανισμούς (Verplanck 1993: 5, Schwarzer 1994: 4). Έτσι, όπου υπάρχουν (γιατί είναι σαφώς λιγότερα σε αριθμό σε σχέση με τις ΗΠΑ), είναι πιο πιθανόν τα παιδικά μουσεία να έχουν αναπτυχθεί μέσα σ' ένα προϋπάρχον μουσείο ή να βασίζονται σε αυτό, έχοντας τη μορφή παραρτήματος. Οι παιδοκεντρικοί αυτοί χώροι

¹⁷ Όπως χαρακτηριστικά αναφερόταν σε παλιότερη εκδοχή της ιστοσελίδας του, «η συλλογή αποτελεί μια αποθήκη ιδεών και εννοιών. Τα τεχνουργήματα αυτά ανοίγουν δρόμους όχι μόνο προς τη σκέψη που διαμόρφωσε το συλλογικό παρελθόν μας, αλλά και για τις νέες συνδέσεις και ανακαλύψεις που δεν έχουν ακόμη γεννηθεί στο μυαλό των μικρών επισκεπτών». Παιδικό Μουσείο Ινδιανάπολις, <http://www.childrensmuseum.org/themuseum/collections/index.htm>, τελευταία επίσκεψη 14/11/2009.

¹⁸ Π.χ. το Παιδικό Μουσείο του Σικάγο ιδρύθηκε το 1982 από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα πρώτα τέσσερα χρόνια λειτουργήσε σε αίθουσες της Δημόσιας Βιβλιοθήκης. Λόγω στενότητας του χώρου, ανέπτυξε πολλά κινητά εκθέματα και μουσειοσκευές, που ταξίδευαν σε σχολεία, βιβλιοθήκες και τοπικά κέντρα δημιουργικής απασχόλησης. <http://www.chicagochildrensmuseum.org/index.php/about/mission-history>, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012.

¹⁹ Π.χ. το Παιδικό Μουσείο του Μαϊάμι ιδρύθηκε το 1983 από ηγετικές φυσιογνωμίες της τοπικής κοινότητας και λειτουργήσε για ένα χρόνο μέσα σε εμπορικό κέντρο. <http://www.miamichildrensmuseum.org/about/history.html>, τελευταία επίσκεψη 15/3/2010.

²⁰ Π.χ. το Παιδικό Μουσείο του Ντένβερ άνοιξε το 1973 και λειτουργήσε επί δύο χρόνια μέσα σε ένα τροποποιημένο σχολικό λεωφορείο. <http://www.mychildsmuseum.org/about/Default.aspx>, τελευταία επίσκεψη 15/3/2010.

ακολουθούν τη φιλοσοφία και τους σκοπούς του μητρικού μουσείου και ασχολούνται με τις θεματικές που αυτό παρουσιάζει. Σκοπός τους είναι να προσφέρουν νοητικό προσανατολισμό στις συλλογές του και μια περισσότερο διασκεδαστική και βιωματική προσέγγιση, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Για τον λόγο αυτό, αυθεντικά αντικείμενα ή αντίγραφα από τις συλλογές του μουσείου αξιοποιούνται πάντα για τη δημιουργία των εκθεμάτων.

Συγκρίνοντας τις τάσεις μεταξύ τους, διαπιστώνουμε πως ένα κοινό τους σημείο είναι ότι και στις δύο περιπτώσεις τα παιδικά μουσεία λειτουργούν ως σύνδεσμος των παιδιών με τον πραγματικό κόσμο, όπως παρουσιάζεται στα παραδοσιακού τύπου μουσεία, αλλά και πέρα από αυτά.²¹ Κατ' αντιπαράσταση, όμως, τα παιδικά μουσεία-παραρτήματα των ευρωπαϊκών μουσείων, δεν χαρακτηρίζονται από πολυθεματικότητα, αλλά είναι πιο σύνηθες να οργανώνουν μονοθεματικές και εξειδικευμένες (ανάλογα με το θέμα του μητρικού μουσείου) εκθέσεις. Στόχος τους είναι να κάνουν τα παραδοσιακά μουσεία πιο διασκεδαστικά και φιλικά προς τα παιδιά, οδηγώντας κάποιους να σχολιάσουν ότι πρόκειται για μια βελτιωμένη υπηρεσία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ένα εναλλακτικό είδος εφαρμοσμένης μουσειοπαιδαγωγικής. Είναι γεγονός, πάντως, ότι τα περισσότερα παιδικά μουσεία-παραρτήματα, αναπτύχθηκαν από το προσωπικό των εκπαιδευτικών τμημάτων των μουσείων. Σε αντίθεση, στο αμερικανικό μοντέλο, ο σχηματισμός των παιδικών μουσείων από μέλη της κοινότητας με διαφορετικό υπόβαθρο και ασχολίες αντικατοπτρίζει το επιχειρηματικό πνεύμα αυτού του λαού, που δεν διστάζει να ξανοιχτεί σε καινούρια εδάφη, δοκιμάζοντας πράγματα που δεν έχουν ξαναγίνει, και ταυτόχρονα αιτιολογεί σε μεγάλο βαθμό την έμφαση στην κοινωνική και εκπαιδευτική ατζέντα έναντι της μουσειολογικής (Pohle 1979: 37, Lewin-Benham 1997α: 10, Pearce 1998: 111-112).

Μια άλλη διαφορά των ευρωπαϊκών από τα παιδικά μουσεία της Βόρειας Αμερικής είναι ότι στα πρώτα η έμφαση δίνεται στη δουλειά με τις σχολικές ομάδες. Αντίθετα, στις ΗΠΑ, η συνεργατική μάθηση παιδιού και ενήλικα στο πλαίσιο της οικογενειακής επίσκεψης είναι ισότιμης σημασίας με τη σχολική. Το γεγονός αυτό, δε συνδέεται μόνο με τις τρέχουσες εκπαιδευτικές αντιλήψεις, αλλά σίγουρα επηρεάζεται και από το νομικό καθεστώς των φορέων και το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Τα παιδικά μουσεία των ΗΠΑ, όντας τα περισσότερα ανεξάρτητα σωματεία, υποχρεωμένα να εξευρίσκουν πόρους πέραν των κρατικών ή δημοτικών επιχορηγήσεων, και δρώντας σ' ένα άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον από πλευράς προσφορών στον τομέα της ψυχαγωγίας, στράφηκαν στην οικογένεια ως κοινό, για την άμεση αύξηση των εσόδων τους, αλλά και για τη δικαιολόγηση του διευρυμένου κοινωνικού τους ρόλου στα μάτια επίδοξων χορηγών. Ταυτόχρονα, όμως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ως φορείς βαθύτερα ριζωμένοι στην κοινότητά τους, ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη ετοιμότητα και ευαισθησία στις απαιτήσεις των οικογενειών για περισσότερες υπηρεσίες.

Το διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας των παιδικών μουσείων αμερικανικού τύπου δικαιολογεί, επίσης, τις επικοινωνιακές και διοικητικές τακτικές που αξιοποιούν με βάση τους κανόνες της ελεύθερης αγοράς (μάρκετινγκ, χορηγίες κ.ά.). Παρόλο που οι τακτικές αυτές έχουν πλέον υιοθετηθεί από όλο το φάσμα της μουσειακής κοινότητας, αποτέλεσαν τον λόγο επίκρισης των παιδικών μουσείων για υποβάθμιση του εκπαιδευτικού τους ρόλου και προώθηση των αξιών του καταναλωτισμού και της επιφανειακής διασκέδασης προκειμένου να είναι αρεστά σε επισκέπτες και εταιρικούς χρηματοδότες.

Παράλληλα, τα παιδικά μουσεία της Βόρειας Αμερικής, εξαιτίας της κοινωνικής τους αφητηρίας, παίζουν έναν πολυδιάστατο ρόλο στην τοπική κοινωνία, λειτουργώντας όχι μόνο ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, αφιερωμένοι στην ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και ως κέντρα κοινωνικής υποστήριξης για την οικογένεια και για ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες. Η δημιουργία του Παιχνιδότοπου στο Παιδικό Μουσείο της Βοστώνης το 1978 ήταν ένα πρωτοποριακό πείραμα, που αντιγράφηκε διεθνώς όχι μόνο

²¹ Ο Pearce (1998: 106-122) κάνει μια ενδελεχή σύγκριση του αμερικανικού και του ευρωπαϊκού μοντέλου, στην οποία βασίζονται πολλά από τα συμπεράσματα που παρατίθενται.

από παιδικά μουσεία, και αποσκοπούσε στην υποστήριξη και την εκπαίδευση των γονέων ως προς την ανατροφή των παιδιών τους.²² Αρκετά παιδικά μουσεία, επίσης, λειτουργούν ως λέσχες δραστηριοτήτων τις απογευματινές ώρες μετά το σχολείο, προσφέροντας στα παιδιά της γειτονιάς έναν ασφαλή χώρο, υποστηρικτικό για τη μάθηση, την κοινωνική δραστηριοποίηση και την ψυχαγωγία τους (Cowan & Shelnut 1997). Τα προγράμματα αυτά εντάσσονται συχνά στην πολιτική που αναπτύσσουν ορισμένα παιδικά μουσεία, προκειμένου να ανταποκριθούν στο αίτημα για ασυνόδευτα παιδιά στο μουσείο, ικανοποιώντας με αυτό τον τρόπο μια τοπική ανάγκη.²³ Άλλες κοινωνικές πρωτοβουλίες αφορούν την υλοποίηση προγραμμάτων προσέγγισης σε συνεργασία με τοπικούς φορείς, όπως αυτό του Παιδικού Μουσείου του Σάντα Φε στο Νοσοκομείο Παίδων ή στο Αναμορφωτήριο του Νέου Μεξικού, στο οποίο συμμετείχαν οι φυλακισμένοι με τα παιδιά τους (Biderman 1997). Τέλος, ένας τρόπος ανταπόκρισης στις τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες είναι μέσω της δημιουργίας εκθεμάτων που αναφέρονται είτε στο φυσικό ή το αστικό περιβάλλον της περιοχής²⁴ είτε στην πολιτισμική ποικιλομορφία της,²⁵ και στόχο έχουν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βάθος ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με τον κύκλο εμπειριών τους (Moore & Friedli 1997).

Η πολυδιάστατη αυτή λειτουργία τους, έχει οδηγήσει σε έντονες συζητήσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο για το κατά πόσο τα παιδικά μουσεία της Αμερικής είναι πραγματικά μουσεία ή κέντρα δραστηριοτήτων για παιδιά. Η συχνή έλλειψη εμπειρογνωμοσύνης του μόνιμου προσωπικού σε έναν επιστημονικό κλάδο, πλην της παιδαγωγικής, και η κατασκευή τεχνητών εκθεμάτων που αναπαριστούν τον κόσμο, στα οποία τα αυθεντικά μουσειακά αντικείμενα δεν έχουν πάντα πρωταγωνιστικό ρόλο ή μπορεί και να απουσιάζουν, εγείρει αντιρρήσεις από τη μεριά των παραδοσιακών μουσείων. Ταυτόχρονα, όμως, κατατάσσει τα παιδικά μουσεία του αμερικανικού μοντέλου σε μια ιδιότυπη κατηγορία, που αμφισβητεί και επαναπροσδιορίζει τα όρια του μουσειακού χώρου, δίνοντας μια νέα διάσταση στο τι μπορεί να είναι ένα μουσείο (Maher 1997: 2, Lewin-Benham 1997α: 9). Ο όρος Παιδικό Μουσείο παίρνει το νόημά του όχι από το σημαίνον, αλλά από το σημαϊνόμενο, γίνεται δηλαδή κατανοητός σε σχέση με το τι είναι και τι μπορεί να κάνει ένα παιδικό μουσείο. Όσο το σημαϊνόμενο της λέξης «μουσείο» πλαταιίνει για να χαρακτηρίσει ως τέτοιο όχι μόνο έναν οργανισμό που φυλάσσει και παρουσιάζει αντικείμενα, αλλά κι ένα χώρο συνάντησης, ανταλλαγής εμπειριών και αλληλεγγύης, ένα πολιτιστικό κέντρο, ένα φόρουμ ιδεών, τόσο ο όρος «Παιδικό μουσείο» θα ακούγεται λιγότερο ανοίκειος και πιο μεστός νοήματος (Gurlian 1992: 84-85). Με διαφορά πάντως, ο πιο επιτυχημένος συνοπτικός ορισμός του Παιδικού Μουσείου σύμφωνα με το αμερικανικό μοντέλο ανήκει στον Michael Sprock: «Τα παιδικά μουσεία είναι για κάποιον παρά για κάτι» (Sprock 1997: 3).

²² Το έκθεμα περιλάμβανε χώρους παιχνιδιού για παιδιά 0-5 ετών (σήμερα απευθύνεται σε παιδιά 0-3 ετών). Στον Παιχνιδότοπο οι γονείς μπορούν να παρατηρήσουν τα παιδιά τους να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά, να παίξουν μαζί τους, να συνομιλήσουν με άλλους γονείς ανταλλάσσοντας συμβουλές ανατροφής και να αντλήσουν πληροφορίες για γονικές δεξιότητες και δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη του παιδιού από έντυπο υλικό που είναι διαθέσιμο σε ειδικό χώρο για μελέτη (Robinson & Quinn 1984, Gurlian 1992: 82).

²³ Π.χ. το 90% των ασυνόδευτων παιδιών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα «Μετά το σχολείο» του Παιδικού Μουσείου του Μπρούκλιν ζει σε απόσταση 20 λεπτών από το μουσείο (Duitz 1992: 255-260).

²⁴ Π.χ. το Παιδικό Μουσείο του Σάντα Φε δημιούργησε ένα θερμοκήπιο μόνιμης καλλιέργειας (permaculture) για να εξηγήσει πως μικρές ποσότητες νερού μπορούν να έχουν τα μέγιστα αποτελέσματα, μια γνώση ιδιαίτερα χρήσιμη για τα παιδιά που ζουν στις ερήμους του Νέου Μεξικού, ενώ τα Παιδικά Μουσεία του Στάτεν Άιλαντ ή της Μπέι Έρια (Bay Area) έχουν εκθέματα σχετικά με τον κόσμο του λιμανιού.

²⁵ Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρόγραμμα «Η Γιορτή των Γιορτών» στο Παιδικό Μουσείο της Μινεσότα, κατά τη διάρκεια του οποίου παρουσιάζονταν οι τρόποι με τους οποίους άνθρωποι από διάφορες πολιτισμικές κοινότητες της πόλης γιορτάζουν τα τοπικά τους έθιμα και τις γιορτές του χειμώνα, αναδεικνύοντας μέσα από αυτό κοινές προσεγγίσεις, αλλά και διαφορετικές πρακτικές (Peske & Wood 1997). Ενδιαφέρον παράδειγμα αποτελεί, επίσης, το έκθεμα «Οικογένειες» του Παιδικού Μουσείου της Βοστώνης, που ασχολήθηκε με τη στερεοτυπική εικόνα της πυρηνικής οικογένειας και παρουσίασε δεκατρείς μη παραδοσιακές οικογένειες από την περιοχή της Βοστώνης, με όλη την ποικιλομορφία τους (Feber 1987: 72).

1.4.6. Το μουσείο Παιδικής Ηλικίας

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, εμφανίστηκε ένα νέο είδος μουσείου που αναφέρεται σε παιδιά, το μουσείο παιδικής ηλικίας.²⁶ Στα μουσεία αυτού του είδους τα παιδιά αντιμετωπίζονται συνήθως ως μια ομοιογενή κατηγορία, η ζωή των οποίων ανιχνεύεται μέσα από μια σειρά αντικειμένων, συνήθως παιχνίδια ή ρουχισμό. Σκοπός των μουσείων παιδικής ηλικίας είναι να παρουσιάσουν πτυχές της παιδικής ζωής, έχουν δεχθεί κριτικές, όμως, ότι σπανίως καταφέρνουν να ξεφύγουν από τη νοσταλγική θέαση της παιδικής ηλικίας ως περιόδου αθωότητας, παιχνιδιού και ανεμελιάς και να θίξουν επίμαχα ζητήματα, όπως η παιδική εργασία ή η καθημερινή ζωή των φτωχότερων παιδιών (Jordanova 1989: 26-32, Roberts 2006.). Τα μουσεία αυτά δεν είναι παιδοκεντρικά, αφού η οπτική του παιδιού απουσιάζει, ενώ οι αφηγήσεις του μουσείου απευθύνονται σε ενήλικες, με σκοπό να προκαλέσουν τη νοσταλγική ανάκληση της εποχής που οι ίδιοι ήταν παιδιά προκειμένου να ανακατασκευάσουν την παιδική ηλικία, ιδωμένη μέσα από το φίλτρο της ενήλικης μνήμης τους.

1.4.7. Το μουσείο Παιδικής Τέχνης

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για το παιδί και την παιδική ηλικία οδήγησε και σε ένα άλλο νέο είδος μουσείου, το μουσείο παιδικής τέχνης. Τα μουσεία παιδικής τέχνης έχουν τις ρίζες τους στις εκθέσεις και τους διαγωνισμούς παιδικής ζωγραφικής που διοργανώνονται κατά τόπους ή διεθνώς από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Οι συμμετοχές των παιδιών στους διαγωνισμούς δημιούργησαν ογκώδεις συλλογές, που οι φορείς διοργάνωσης εκθέτουν είτε στα μουσεία παιδικής τέχνης που συγκρότησαν για τον σκοπό αυτό είτε σε μη μόνιμους εκθεσιακούς χώρους.²⁷

Εξετάζοντας τους σκοπούς των μουσείων παιδικής τέχνης, εκτός από το κοινό χαρακτηριστικό της ενθάρρυνσης της παιδικής δημιουργικότητας, μπορεί να διακρίνει κανείς δύο τάσεις που διέπουν τη φιλοσοφία ίδρυσης και λειτουργίας τους. Από τη μία πλευρά έχουμε φορείς, που θέτουν ως πρωταρχικό σκοπό την αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείου έκφρασης του παιδιού σε σχέση με ζητήματα που αφορούν είτε τον εαυτό του και τη θέση του στον κόσμο είτε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα.²⁸ Από την άλλη πλευρά, έχουμε μουσεία παιδικής τέχνης που δίνουν έμφαση στην αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και στην ανάπτυξη των φυσικών, διανοητικών και συναισθηματικών του δεξιοτήτων με τη βοήθεια των τεχνών.

Από μία άποψη, τα μουσεία παιδικής τέχνης θα μπορούσαν να θεωρηθούν μονοθεματικά παιδικά μουσεία, που αξιοποιούν τον κόσμο της τέχνης για να βοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τα περιβάλλει.²⁹ Δεδομένου όμως ότι, στην πλειονότητά τους, το παιδί και οι

²⁶ Η Αγγλία στάθηκε πρωτοπόρος στη συγκρότηση μουσείων παιδικής ηλικίας, με το μουσείο παιδικής ηλικίας του Εδμβούργου να ανοίγει πρώτο το 1955 και να ακολουθεί το μουσείο παιδικής ηλικίας στο Bethnal Green, ως παράρτημα του μουσείου Victoria & Albert, το 1974.

²⁷ Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το μη κερδοσκοπικό σωματείο Paintbrush Diplomacy (<http://paintbrushdiplomacy.org/galleries/>, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012), που από το 1975 οργανώνει δράσεις ανταλλαγής έργων τέχνης και προσωπικών ιστοριών μεταξύ των παιδιών όλου του κόσμου, με στόχο την προώθηση της ειρήνης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της κατανόησης μέσα από τη διεθνή γλώσσα της τέχνης. Το 1994, ο φορέας ίδρυσε το Διεθνές Μουσείο Παιδικής Τέχνης στο Σαν Φρανσίσκο, το οποίο και έκλεισε το 1999 λόγω εργασιών στο κτίριο που το στέγαζε. Έκτοτε, ετήσιες εκθέσεις των συλλογών του φιλοξενούνται σε διάφορους εκθεσιακούς χώρους των ΗΠΑ.

²⁸ Μία ενδιαφέρουσα περίπτωση είναι το Διεθνές Μουσείο Παιδικής Τέχνης, το οποίο εγκαινιάστηκε στο Όσλο της Νορβηγίας το 1986, και έθεσε ως στόχο να προωθήσει τα «Δικαιώματα του Παιδιού» και να λειτουργήσει ως ένα ερευνητικό κέντρο για τη μελέτη της ιστορίας, της τέχνης και του πολιτισμού του παιδιού (<http://www.barnkunst.no/en/>, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012). Το μουσείο προσφέρει ένα βήμα δημιουργικότητας σε παιδιά από όλο τον κόσμο και παράλληλα ενδιαφέρεται να προωθήσει την αξία της παιδικής τέχνης και το δικαίωμα των παιδιών να δημιουργούν πολιτισμό με τον δικό τους τρόπο. Με τη βοήθεια των έργων, παιδιά και ενήλικες βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα παιδικά μάτια και αναπτύσσουν μεγαλύτερη κατανόηση για τις αξίες που διαμορφώνουν τα παιδιά, αλλά και για την αισθητική αξία των έργων τους.

²⁹ Π.χ. το Παιδικό Μουσείο των Τεχνών στην Νέα Υόρκη αποτελεί ένα χαρακτηριστικό και ιδιαίτερα επιτυχημένο παράδειγμα μονοθεματικού Παιδικού Μουσείου Τέχνης.

ανάγκες του ως αναπτυσσόμενο άτομο δεν είναι ο μοναδικός ή ο κύριος λόγος ύπαρξής τους, αλλά εξίσου κεντρικός είναι ο σκοπός της διαφύλαξης, προβολής και μελέτης της παιδικής τέχνης, ένας σκοπός που αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στο ενήλικο κοινό, το μουσείο παιδικής τέχνης οριοθετείται ως αυτόνομη μουσειακή κατηγορία με ιδιαίζοντες σκοπούς και τρόπους λειτουργίας.

1.4.8. Το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της περιόδου 1946-1989

Στις πρώτες δεκαετίες μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, οι προσπάθειες ήταν επικεντρωμένες ως επί το πλείστον στην οικονομική ανάκαμψη και την επίτευξη υπεροχής σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους, ενώ ο ψυχρός πόλεμος ενίσχυε τον ανταγωνισμό, αλλά και την ένταση μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Μεγάλες κοινωνικές αλλαγές σε όλους τους τομείς επήλθαν κατά τις δεκαετίες του '60 και '70, οι οποίες επηρέασαν βαθύτατα, μεταξύ άλλων, τον μουσειακό κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο πρόσφερε εκπαιδευτικές υπηρεσίες στο παιδικό κοινό.

Ρίχνοντας μια συνολική ματιά στην εικόνα που παρουσιάζει ο μουσειακός χάρτης κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, διαπιστώνεται μια σταδιακή αλλαγή του κέντρου βάρους από το αντικείμενο στο υποκείμενο και στον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν την εμπειρία της επίσκεψης στο μουσείο (Hein 2000: 65-68, Οικονόμου 2003: 47-52). Καθοριστικής σημασίας στην αλλαγή του εστιακού σημείου ήταν το έργο του Freeman Tilden για την ερμηνεία της πολιτιστικής κληρονομιάς (1957). Ο Tilden τόνισε για πρώτη φορά την αναγκαιότητα της σύνδεσης όσων εκτίθενται με την προσωπικότητα ή την εμπειρία του επισκέπτη προκειμένου η ερμηνεία να μην είναι στείρα και να διαφοροποιηθεί από την απλή μετάδοση πληροφοριών. Το κίνημα της νέας μουσειολογίας που εμφανίστηκε στο τέλος της δεκαετίας του '60 ήταν προς την ίδια κατεύθυνση. Καθώς παράλληλα αναπτύσσονται τα κινήματα των φεμινιστριών, των μαύρων ή των σεξουαλικών, εθνοτικών και άλλων μειονοτήτων, που στοχεύουν στην αναγνώριση και ορθότερη εκπροσώπηση των απόψεων τους στους ακαδημαϊκούς κύκλους, αλλά και στην κοινωνία εν γένει, η μουσειακή κοινότητα άρχισε να γίνεται πιο ευαίσθητη σε ζητήματα αντιπροσώπευσης και αναπαράστασης. Έτσι, σύμφωνα με τη νέα μουσειολογία και για ένα από τα πιο χαρακτηριστικά πεδία εφαρμογής της, τα οικο-μουσεία, το μουσείο είναι ένας καθρέφτης στον οποίο ο τοπικός πληθυσμός βλέπει τον εαυτό του και ανακαλύπτει την ίδια του την εικόνα (Rivière 1985: 4). Προκειμένου τα μουσεία να είναι σε θέση να καλύπτουν τις ανάγκες του ανθρώπου του σήμερα αλλά και του αύριο, θα πρέπει να εμπλακούν σε κάθε περιοχή της ανθρώπινης ύπαρξης, θα πρέπει να μπορούν να συσχετίζουν τη γνώση του παρελθόντος με τα σοβαρά ζητήματα του παρόντος και να εκπροσωπούν όχι μόνο την κυρίαρχη ομάδα, αλλά και τις μειονότητες (Kinard 1972). Το μουσείο άρχισε να γίνεται πλέον κατανοητό ως ένα φόρουμ διαλόγου, αντιπαράθεσης και πειραματισμού (Cameron 1972), και στο πλαίσιο αυτό να εκτιμάται περισσότερο η επικέντρωση στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδικού κοινού και η εμπλοκή με τις τοπικές κοινότητες, στις οποίες βασιζόταν ως επί το πλείστον η λειτουργία και οι υπηρεσίες των παιδικών μουσείων.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, ζητήματα αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων άρχισαν να ανακύπτουν πιο έντονα, ιδίως μετά από μια κυβερνητική ρύθμιση στην Αμερική το 1965, σύμφωνα με την οποία όλα τα ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενα προγράμματα θα έπρεπε να έχουν ενσωματωμένο το στοιχείο της αξιολόγησης (Hein 1998: 54-55). Μέσω της νομοθεσίας αυτής καθιερώθηκε η έννοια της ανταποδοτικότητας στον εκπαιδευτικό και τον κοινωνικό χώρο και έπαψε να θεωρείται δεδομένη η αξία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση. Νέες μέθοδοι αξιολόγησης αναπτύχθηκαν στις κοινωνικές επιστήμες, ενώ πραγματοποιήθηκε μια σημαντική στροφή στην προσέγγιση των ψυχολογικών φαινομένων από το επίπεδο της συμπεριφοράς στο επίπεδο της νόησης, που επηρέασε βαθύτατα τις επιστημονικές

αντιλήψεις για το παιδί (Κατή 2003: 112). Ο κλάδος της αναπτυξιακής ψυχολογίας, αντλώντας κυρίως από το έργο του Piaget, του Bruner και του Vygotsky, έστρεψε το ενδιαφέρον του στον τρόπο που δομείται η γνώση, αναγνωρίζοντας τον ενεργητικό ρόλο του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Salkind 1990). Τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, η ανακαλυπτική μάθηση και η επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος στη μάθηση επηρέασαν καθοριστικά τις παιδαγωγικές αντιλήψεις. Το ενδιαφέρον για την εφαρμογή των θεωριών της γνωστικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση αυξήθηκε, σε μια εποχή που ο διάλογος για το είδος της εκπαίδευσης που θα έπρεπε να παρέχεται στα παιδιά ήταν ιδιαίτερα έντονος (Semel 2002: 469-470). Από τη μια πλευρά βρισκόνταν οι υποστηρικτικές του παραδοσιακού σχολείου, που έδιναν έμφαση στη γνώση, την πειθαρχία και τον δασκαλοκεντρισμό, ασκώντας κριτική στην προοδευτική εκπαίδευση ότι θυσίασε τους πνευματικούς στόχους και την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση για την επίτευξη κοινωνικών στόχων. Σημαντική ώθηση προς την κατεύθυνση της ακαδημαϊκής υπεροχής στην αμερικανική εκπαίδευση έδωσε η εκτόξευση του ρωσικού δορυφόρου Sputnik το 1957, που αύξησε το αίσθημα ανταγωνισμού και οδήγησε σε μεγαλύτερη έμφαση στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 όμως, η προοδευτική εκπαίδευση άρχισε να κερδίζει πάλι έδαφος, συνεπικουρούμενη από το κίνημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το οποίο έδωσε έμφαση σε ζητήματα ισότητας, και τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, τα οποία είχαν στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά που προέρχονταν από φτωχά, «μη εμπλουτισμένα» περιβάλλοντα να επιτύχουν στα δημόσια σχολεία (Κουτσουβάνου 1994: 49, Le Blanc 1999: 54). Οι θέσεις του Piaget και του Bruner αξιοποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό στα προγράμματα αυτά, ενώ μεγάλη επιρροή όχι μόνο στις ΗΠΑ, αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, άσκησαν τα βρετανικά σχολεία νηπίων, στα οποία φοιτούσαν παιδιά ηλικίας 5-7 ετών.³⁰ Το 1979, εμφανίστηκε επίσης το κίνημα της ολιστικής εκπαίδευσης, που στόχο έχει να αναπτύξει την πνευματικότητα των παιδιών, το σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον και την αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης (Miller 2005).

Η αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης στις μικρές ηλικίες, που υποστηρίχθηκε θεωρητικά από τον Piaget και κυρίως από τον Bruner, δεν άφησε ανεπηρέαστα τα παιδικά μουσεία. Καλλιεργημένοι γονείς προσπαθώντας να προσφέρουν ενδιαφέρουσες εμπειρίες σε περιβάλλοντα που διεγείρουν τις αισθήσεις και παρέχουν πλούτο ερεθισμάτων, σύμφωνα με τις προτάσεις της γνωστικής ψυχολογίας, στράφηκαν στα παιδικά μουσεία, γεγονός που οδήγησε στην πτώση της μέσης ηλικίας επισκεπτών (Gurlian 1998: 31). Εκτός από ειδικά εκθέματα για την προσχολική ηλικία, όπως το έκθεμα «Μεγάλοι και παιδιά» στο Παιδικό Μουσείο της Βοστώνης το 1971, προάγγελος του μεταγενέστερου Παιχνιδότοπου (Robinson & Quinn 1984: 15), εμφανίστηκαν μουσεία που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας έως 7 ετών, όπως το Please Touch Museum, στη Φιλαδέλφεια το 1976.

Οι αλλαγές στην οικογενειακή δομή και τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας έδωσαν επίσης έναν αναβαθμισμένο ρόλο στα παιδικά μουσεία της Αμερικής. Ενώ μετά τον πόλεμο και με απόγειο τη δεκαετία του '50 οι γυναίκες επιστρέφουν στο σπίτι και στην αποκλειστική ενασχόληση με τα οικιακά (Κατή 2003: 118) και οι επιστημονικές θεωρίες αξιοποιούνται για να προβάλλουν ως ιδεατή τη μητέρα που αφιερώνεται στην ανατροφή του παιδιού (Winnicott 1958), ακολουθούν οι σημαντικές κοινωνικές αλλαγές της δεκαετίας του '60 με το φεμινιστικό κίνημα να συμβάλλει τα μέγιστα στην ανεξαρτητοποίηση των γυναικών. Οι γυναίκες επιστρέφουν στην εξω-οικιακή εργασία, η φροντίδα των μικρών παιδιών ανατίθεται σε παιδικούς σταθμούς και παράλληλα αναπτύσσονται νέες θεωρίες για τη θετική επίδραση της πρώιμης σχολικής εκπαίδευσης (Kagan, Kearsley & Zelazo 1978, Kessen 1991). Η

³⁰ Το πρόγραμμα των σχολείων αυτών ήταν παιδοκεντρικό, εντασσόμενο στο πνεύμα της ανοιχτής εκπαίδευσης, που πρώτος εισήγαγε ο Neil στο σχολείο Summerhill το 1923. Τα παιδιά είχαν την ελευθερία να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους, μετακινούμενα από τάξη σε τάξη, συνεργαζόμενα σε μικρές ομάδες και χωρίς ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα σπουδών. Η έμφαση δινόταν όχι στη γνώση-προϊόν, αλλά στη διαδικασία, στο μαθαίνω πώς να μαθαίνω.

ανεξαρτητοποίηση των γυναικών συνέβαλε τόσο στην αύξηση των διαζυγίων,³¹ όσο και στη συμπύκνωση του χρόνου που οι γονείς διαθέτουν στα παιδιά, αφού η καριέρα απορροφά πλέον μεγάλο μέρος της προσοχής και της ενέργειας των δύο γονέων.³² Μειώθηκε, επίσης, αισθητά το δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης, κυρίως λόγω του γεωγραφικού διαχωρισμού από τον ευρύτερο οικογενειακό κύκλο, που επέφερε η επαγγελματική κινητικότητα. Το κενό που δημιουργήθηκε, προσπάθησε να το καλύψει το κράτος πρόνοιας (Γεώργας 1999: 22). Επιπλέον, λόγω της επικράτησης της πυρηνικής οικογένειας³³ και της ανάδυσης νέων μορφών, όπως η μονογονεϊκή, ο αριθμός των τέκνων μειώνεται σε ένα ή δύο και ο ρόλος του παιδιού γίνεται κεντρικός για τη διασφάλιση της οικογενειακής ενότητας και της ψυχοκοινωνικής ισορροπίας των γονέων. Ελλείπει άλλων συλλογικών στόχων, δηλαδή, όπως αυτές υφίσταντο στο σχήμα της παραδοσιακής οικογένειας, οι γονείς επενδύουν στο παιδί συναισθηματικά προκειμένου να δώσουν νόημα στις θυσίες που απαιτεί η οικογενειακή ζωή ως προς τις ατομικές τους επιδιώξεις (Κατάκη 1998: 70-77). Μία από τις κυριότερες φροντίδες της σύγχρονης οικογένειας, ιδιαίτερα της ελληνικής, ως προς τα παιδιά της, είναι η προσφορά υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, ως ενός τρόπου που θα εξασφαλίσει την κοινωνική άνοδο και την επιτυχή ένταξη.

Ως συνέπεια όλων των παραπάνω, αλλά και σε συνάρτηση με τη διάδοση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, το μοντέλο ανατροφής άλλαξε σταδιακά από αυτό του προστατευτισμού σε αυτό της προετοιμασίας για όλα όσα περιμένουν το παιδί στην ενήλικη ζωή, αλλά ενδέχεται να τα συναντήσει και κατά την τρυφερή του ηλικία. Η ψυχολόγος Marie Winn στο βιβλίο της “Children without Childhood” (1983), επέκτεινε το βασικό επιχείρημα του Neil Postman (1997) για την εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας, όπως αυτός το εξέφρασε στο ομώνυμο βιβλίο του το 1982. Μέσω της τηλεόρασης, εικόνες από τον κόσμο των ενηλίκων βρήκαν τον δρόμο για τα ανυποψίαστα μάτια των παιδιών, όπως το σεξ, η βία και τα ναρκωτικά. Δεν είναι όμως μόνο η τηλεόραση και η αδυναμία ελέγχου του περιεχομένου των εκπομπών από την πλευρά των γονέων που συνέβαλε στην εγκατάσταση νέων συνθηκών επικοινωνίας και κατέλυσε τα διαχωριστικά όρια μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Καθώς οι γυναίκες έπαψαν να είναι απόλυτα εξαρτημένες από τον σύζυγο, συνειδητοποίησαν ότι η υπακοή και ο προστατευτισμός που και οι ίδιες είχαν βιώσει, μπορεί να στερεί από τα παιδιά τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητές τους. Έτσι υιοθετήθηκε μια πιο δημοκρατική διαδικασία, αυτή της συνεργασίας και της απόκρισης στο παιδί ως ψυχολογικά ίσου (Hill & Tisdall 1997: 91, Cunningham 2005: 205). Το παιδί γίνεται «συνεργάτης» στο μεγάλωμά του. Οι γονείς δεν λένε απλώς στα παιδιά τι να κάνουν, αλλά εξηγούν τη γνώμη τους και ζητούν από αυτά να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν. Εσωτερικοποιώντας την πειθαρχία, οι γονείς ευελπιστούν πώς προετοιμάζουν κατάλληλα τα παιδιά τους για όλους τους κινδύνους που τυχόν θα συναντήσουν, όταν οι ίδιοι δεν θα είναι παρόντες. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδικά μουσεία άρχισαν να εκλαμβάνονται ως ένα χρήσιμο μέρος όχι μόνο για να εκτονώνεται η ενέργεια των παιδιών και να ενισχύονται οι εκπαιδευτικές και πολιτιστικές τους εμπειρίες, αλλά και να βρίσκει κανείς υποστήριξη στον γονεϊκό του ρόλο (Lewin-Benham 1997α). Εμφανίστηκε, επίσης, η έννοια της «οικογενειακής μάθησης», όπου παιδιά και ενήλικοι εξερευνούν και

³¹ Σύμφωνα όμως με την Bjornberg (1993: 63), οι χαμηλοί δείκτες γεννητικότητας και οι υψηλοί δείκτες διαζυγίων δεν φαίνεται να συνδέονται κατά συστηματικό τρόπο με τη γυναικεία απασχόληση.

³² Με βάση την έρευνα της Μαράτου-Αλιπράντη (1999α: 99-103) κατά την περίοδο 1983-84 σε Αθηναϊκές οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας, οι γυναίκες τείνουν να συμπίεζον τον χρόνο που διαθέτουν στις οικιακές εργασίες και στη φροντίδα των παιδιών τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στους πολλαπλούς τους ρόλους, ενώ στους άνδρες αυξάνεται ο χρόνος απασχόλησής τους με τα παιδιά, σε σχέση με παλαιότερες πρακτικές. Σε ανάλογες δυτικοευρωπαϊκές οικογένειες τα μοτίβα συμμετοχής είναι πιο ισότιμα.

³³ Παρά την επικράτηση του Παρσονικού μοντέλου για την κατανόηση της πυρηνικής οικογένειας, νεότεροι ερευνητές επισημαίνουν (βλ. εκτενή ανάλυση στο Γεώργας 1999 & Μαράτου-Αλιπράντη 1999β) ότι μπορεί η παραδοσιακή δομή της οικογένειας να χάθηκε λόγω της αστικοποίησης, δεν καταργήθηκε όμως το δίκτυο της εκτεταμένης οικογένειας, αλλά άλλαξε η μορφή της. Μέλη των τριών γενεών δεν διαμένουν πλέον στην ίδια οικία, αλλά σε γειτονικά σπίτια ή σε κοντινές γειτονίες, συνεχίζοντας να προσφέρουν αλληλεγγύη και ουσιαστική βοήθεια το ένα στο άλλο. Σε χώρες του ευρωπαϊκού Νότου και ιδίως στην Ελλάδα, όπου το κράτος πρόνοιας, ιδίως σε θέματα ανατροφής των παιδιών είναι υποτυπώδες (Paradopoulos 1996), ο τρόπος αυτός της λειτουργίας της πυρηνικής οικογένειας είναι ο κανόνας.

ανακαλύπτουν μαζί, φέρνοντας ο καθένας κάτι διαφορετικό στην ίδια εμπειρία, και λαμβάνοντας μια νέα αίσθηση του εαυτού τους και του άλλου (Cohen 1989: 21).

Η οικονομική δύναμη του παιδιού στην κοινωνία άλλαξε επίσης. Έχοντας πλέον απομονώσει το παιδί από τον παραγωγικό χώρο με την κατάργηση της παιδικής εργασίας, το καπιταλιστικό σύστημα ανακάλυψε ήδη πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ότι το παιδί ως καταναλωτής αποτελεί μια σημαντική αγοραστική δύναμη. Οι οικογένειες χρειάζονται πλέον λιγότερα παιδιά, στα οποία επενδύουν μόνο συναισθηματικά και σύντομα αυτά γίνονται το κύριο σημείο εστίασης των εξόδων της (Cunningham 2005: 184-186). Μια ολόκληρη βιομηχανία παιχνιδιών, εξειδικευμένων προϊόντων διαβίωσης και χώρων διασκέδασης, όπως τα θεματικά πάρκα της Disney, οργανώνεται γύρω από το παιδί.

Η στροφή του ενδιαφέροντος προς το παιδί άρχισε να βρίσκει τον δρόμο της και στην κοινωνιολογία. Η παιδική ηλικία μελετάται πλέον ως αυτόνομη κοινωνική κατηγορία, αρχικά όμως η μελέτη της στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην παραδοχή της ύπαρξης μιας ενιαίας και αδιαφοροποίητης παιδικής ηλικίας. Η θεωρητική τεκμηρίωση αυτής της τάσης αντλεί «από το τμήμα εκείνο της αναπτυξιακής ψυχολογίας που στόχο έχει να εδραιώσει καθολικές αλήθειες για τα παιδιά, ξεκινώντας από τη θέση ότι τα παιδιά είναι τα ίδια όπου κι αν βρίσκονται ανεξάρτητα από τον κοινωνικό τους περίγυρο» (Μακρυνιώτη 2003: 32). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στην εξελικτική πορεία του παιδιού προς την επίτευξη προοδευτικά πιο περίπλοκων στόχων, καθιστώντας το αντιληπτό μόνο μέσω της αντιπαράθεσης των ικανοτήτων του προς τον ενήλικα (James and Prout 1996: 43, Jenks 1996a, Hill and Tisdall 1997: 13). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα παιδιά θεωρούνται αδιαμόρφωτα άτομα, τα οποία μέσω της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης θα εξελιχθούν σε λειτουργικούς για την κοινωνία ενήλικες. Κατ' επέκταση, η αξία των παιδιών δεν έγκειται τόσο στην ύπαρξή τους σήμερα, όσο στην μελλοντική τους παρουσία και συνεισφορά (Hogan 2005: 27, Christensen and Prout 2005: 46-48).

Από τη δεκαετία του '80, όμως, άρχισαν να πληθαίνουν οι φωνές για την ενσυνείδητη δράση των παιδιών μέσα στο περιβάλλον στο οποίο κινούνται και την ενεργό συμμετοχή τους στην ερμηνεία και αναπαραγωγή της πολιτισμικής γνώσης (Christensen and Prout 2005: 48-56). Γίνεται αντιληπτό ότι ο προσδιορισμός της παιδικής ηλικίας δεν μπορεί να στοιχειοθετηθεί μόνο με βάση τα βιολογικά χαρακτηριστικά. Η παραδοχή ότι η αντίληψη της παιδικότητας είναι πολιτισμικά σχετική και μπορεί να διαφέρει τόσο στον χώρο και στον χρόνο όσο και ανάμεσα στα άτομα (υποκειμενική συγκρότηση της παιδικότητας) οδήγησε στην αναγνώριση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατασκευής (Christensen and Prout 2005: 54). Το ολόένα και πιο κυρίαρχο ρεύμα στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, που κορυφώνεται στη δεκαετία του '90 και συνεχίζει έως σήμερα, αναγνωρίζει το παιδί ως ενεργητικό υποκείμενο στη διαμόρφωση της καθημερινής του πραγματικότητας, και παράλληλα, μελετά την παιδική ηλικία σε συνάρτηση με ένα φάσμα κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και ιδεολογικών παραγόντων, με βάση τους οποίους ορίζεται η θέση της στην κοινωνική δομή (James and Prout 1996: 46, Μακρυνιώτη 2003: 14-15, Prout 2003).

Η ενσυνείδητη δράση που ασκεί το παιδί, αλλά και η αναγνώριση της επιρροής παραγόντων όπως το φύλο, η εθνική προέλευση, η κοινωνική τάξη, η δομή του οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. εκτεταμένη-μονογονεϊκή-θετή οικογένεια), η αναπηρία ή η χρόνια ασθένεια, στην εμπειρία που θα έχει ένα παιδί από την παιδική του ηλικία, οδήγησε στην κατάτμηση της άλλοτε ενιαίας κατηγορίας «παιδί» σε πολλές επιμέρους υποκατηγορίες. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντική είναι η παραδοχή ότι τα παιδιά μπορούν να έχουν πολλαπλές ταυτότητες και να αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές και τρόπους συμπεριφοράς, ως αποτέλεσμα αλλά και ως αιτία των διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων με τα οποία συνδιαλέγονται (James and Prout 1996: 48).

Η νέα αυτή τάση θεώρησης της παιδικής ηλικίας, που δίνει αξία στην υποκειμενική εμπειρία του παιδιού, αποτυπώθηκε στη Σύμβαση Δικαιωμάτων του παιδιού του ΟΗΕ τον Νοέμβριο του 1989,

προεόρτια της οποίας υπήρξαν η Διακήρυξη του 1923 και μια διευρυμένη εκδοχή της το 1959. Τα άρθρα 12, 13 και 14 αναγνωρίζουν το δικαίωμα των παιδιών να έχουν και να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την αυτονομία τους (Μακρυνιώτη 2003: 34, Hogan 2005: 35). Την ίδια δεκαετία, εμφανίζονται για πρώτη φορά θεσμικοί εκπρόσωποι των παιδιών, με προεξάρχουσα τη Συνήγορο του Παιδιού στη Νορβηγία το 1981 (Flekkøy 2009), καθώς και το πρώτο Σύνταγμα που αναγνωρίζει και ενσωματώνει τα δικαιώματα των παιδιών, στη Βραζιλία το 1988 (Rosemberg 2009). Οι θεσμικές αυτές πρωτοβουλίες αποτυπώνουν την πρόθεση σε επίπεδο πολιτικής ατζέντας να ξεκινήσει ένας διάλογος για τη φύση των δικαιωμάτων των παιδιών και των εφήβων, δικαιωμάτων που δεν σχετίζονται μόνο με την πρόληψη των κινδύνων και την προνοιακή φροντίδα περιθωριοποιημένων παιδιών, αλλά αφορούν όλα τα παιδιά ως κοινωνική ομάδα, αναγνωρίζοντας τα ως ενεργά κοινωνικά υποκείμενα που θα πρέπει να εισακούονται σε ζητήματα που τα αφορούν.

Από τη σύντομη αυτή επισκόπηση είναι φανερό ότι, στην περίοδο που εξετάσαμε, εδραιώνεται επιστημονικά η αντίληψη πως τα παιδιά είναι αυθύπαρκτες οντότητες με εγγενείς δυνατότητες προς ανάπτυξη, αλλά και άμεσα επηρεαζόμενα από το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Η αντίληψη αυτή οδηγεί σε δράσεις και θεσμούς που προσεγγίζουν το παιδί με σεβασμό στην ατομικότητά του. Στο πλαίσιο των δράσεων αυτών εντάσσεται και η άνθηση των παιδοκεντρικών μουσείων που αναλύσαμε. Ειδικότερα τα παιδικά μουσεία, από τη δεκαετία του 1960 και εξής, λειτούργησαν ως εκπαιδευτικά εργαστήρια που δοκίμασαν με καινοτόμες μεθόδους, όπως τα διαδραστικά εκθέματα, να εφαρμόσουν στην πράξη τις τρέχουσες θεωρίες για τη μάθηση και για την ανάπτυξη του παιδιού, συμβάλλοντας με καθοριστικό τρόπο στην έρευνα και στη διάδοση της τεχνογνωσίας ως προς τη δημιουργία αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων, ιδίως για τη προσχολική ηλικία, και ενισχύοντας την οικογενειακή και διαγενεακή μάθηση.

1.5. ΤΟ ΤΡΙΤΟ ΚΥΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ (1990-ΣΗΜΕΡΑ)

Αν και το 1990 δεν σηματοδοτεί μια χρονολογία-σταθμό για το κίνημα των παιδοκεντρικών μουσείων, επιλέχθηκε ως χρονικό όριο, αφενός μεν λόγω της νεοεισαχθείσας Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η οποία έδωσε την αφορμή να ενταθεί η συζήτηση για την εκπαίδευση, αλλά και για τις ευκαιρίες για δράση που έχουν τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία, αφετέρου δε λόγω των διαφοροποιήσεων που η ανάδυση της μετανεωτερικής εποχής άρχισε να επιφέρει σε πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, τα οποία επηρέασαν ποικιλοτρόπως και τα παιδοκεντρικά μουσεία.

Την περίοδο αυτή σημειώνεται μια άνευ προηγουμένου αύξηση των παιδικών μουσείων σε όλο τον κόσμο, με προεξάρχουσα για άλλη μια φορά τη Βόρεια Αμερική και συγκεκριμένα τις ΗΠΑ, ενώ όλο και περισσότερα μουσεία για το γενικό κοινό ενσωματώνουν παιδοκεντρικές ρυθμίσεις στο εκθεσιακό τους περιβάλλον.

1.5.1. Παιδοκεντρικά μουσεία στις ΗΠΑ

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που διαθέτει η Ένωση Παιδικών Μουσείων στην ιστοσελίδα της,³⁴ 125 νέα παιδικά μουσεία έχουν ανοίξει από το 1990, ενώ 78 βρίσκονται σε φάση σχεδιασμού. Το 44% των μελών της άνοιξαν στη δεκαετία του 1990. Η Ένωση διαθέτει 524 μέλη, εκ των οποίων τα 240 είναι

³⁴ Πρόκειται για την Ένωση Νεανικών Μουσείων (Association of Youth Museums-AYM), που μετονομάστηκε σε Ένωση Παιδικών Μουσείων (Association of Children's Museums-ACM) το 2001. Η αλλαγή της ονομασίας της, μπορεί να σχετίζεται και με την πτώση του μέσου όρου ηλικίας των επισκεπτών στα Παιδικά Μουσεία των ΗΠΑ. http://www.childrensmuseums.org/press_releases/5_3_2001_2.htm, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012.

παιδικά μουσεία,³⁵ 78 είναι παιδικά μουσεία σε φάση σχεδιασμού, τα 11 είναι μουσεία αφοσιωμένα στο να εξυπηρετούν νέους επισκέπτες, ενώ τα υπόλοιπα 195 μέλη είναι ακαδημαϊκοί και ερευνητικοί οργανισμοί, επιχειρήσεις, σύμβουλοι και μεμονωμένα άτομα.³⁶ Στις Ηνωμένες Πολιτείες εντοπίζονται περίπου 215 μουσεία-μέλη σε 47 από τις 50 πολιτείες, με τους αριθμούς των επισκεπτών να αυξάνονται κατακόρυφα από 8 εκατομμύρια το 1991, σε 33 εκατομμύρια το 2001 (Trescott 2001). Τα περισσότερα είναι πρωτοβουλίες της τοπικής κοινότητας, και εκτός από την εκπαιδευτική διάστασή τους, συντελούν στην ανάπλαση αστικών περιοχών και στο ξαναζωντάνεμα του ιστορικού κέντρου.³⁷ Η δημοφιλία τους οδήγησε στην επένδυση αρκετών εκατομμυρίων δολαρίων από τοπικούς ταγούς για προγράμματα ανάπτυξης των υποδομών τους (π.χ. μεγαλύτερα και καλύτερα κτίρια ή βελτίωση εγκαταστάσεων).³⁸

Μια σημαντική θεσμική μετεξέλιξη του κινήματος των παιδικών μουσείων αποτελεί το γεγονός ότι, με απόφαση του Κογκρέσου το 2003, κατασκευάστηκε και άνοιξε το 2012 το πρώτο Εθνικό Παιδικό Μουσείο στην Ουάσινγκτον, το μόνο εθνικό μουσείο δηλαδή αποκλειστικά αφιερωμένο στα παιδιά και τις οικογένειές τους. Το μουσείο αποτελεί έναν εθνικό πολιτιστικό και εκπαιδευτικό οργανισμό, που στόχο έχει να εξυπηρετεί περίπου 600.000 παιδιά και τις οικογένειές τους στα 150.000 τ.μ. των εκθεσιακών του χώρων, στο διαδίκτυο και μέσω εθνικών εταίρων και προγραμμάτων.³⁹ Η αποστολή του μουσείου είναι να εμπνέει τα παιδιά να φροντίζουν και να βελτιώνουν τον κόσμο, δίνοντας έμφαση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη. Με τη λειτουργία του σκοπεύει να μεταμορφώσει την έννοια του παραδοσιακού μουσείου και να δράσει καταλυτικά ως φόρουμ για ένα εθνικό κίνημα που θα εμπνέει και θα ενδυναμώνει τα παιδιά ώστε να εκφράζουν τις απόψεις τους, να αναλαμβάνουν δράση και να εμπλέκονται στις κοινότητές τους.

Πέρα από το εθνικό αυτό όραμα, σε τοπικό επίπεδο παραμένει ιδιαίτερα επίκαιρο και ζωντανό το όραμα της Ένωσης Παιδικών Μουσείων, όπως εκφράστηκε το 2001 και αποτελεί ακόμη συστατικό στοιχείο της αποστολής της: να αναπτυχθεί δηλαδή η ικανότητα των παιδικών μουσείων να λειτουργούν ως «πλατείες» της πόλης, όπου μέσα σε ένα ολοκληρωμένο, ασφαλές και φιλικό περιβάλλον, με όχημα το παιχνίδι, θα κινητοποιείται η δημιουργικότητα και η δια βίου μάθηση, και τα παιδιά και οι οικογένειές τους θα διασκεδάζουν, θα μαθαίνουν μαζί και θα μοιράζονται εμπειρίες με την κοινότητά τους.⁴⁰ Η δυνατότητα των παιδικών μουσείων να ανταποκρίνονται στις ανάγκες που προκύπτουν στην κοινότητά τους και να δημιουργούν με τα μέλη της ισχυρούς δεσμούς χωρίς αποκλεισμούς, γίνεται αισθητή με διάφορους τρόπους π.χ. με αφορμή την τρομοκρατική ενέργεια στις 11/9/2001 πολλά παιδικά μουσεία αποτέλεσαν τον χώρο όπου ελεύθερα οι οικογένειες συναντούσαν άλλες οικογένειες και λάμβαναν δωρεάν συμβουλευτικές υπηρεσίες και πληροφορίες για το πώς να μιλήσουν στα παιδιά για την τραγωδία. Η Ένωση Παιδικών Μουσείων είναι, επίσης, υπεύθυνη για πολλές εθνικής εμβέλειας πρωτοβουλίες, όπως αυτή που αφορά την υγιεινή ανατροφή των παιδιών (Good to Grow, με έναρξη το 2005), τη διαφορετικότητα (Diversity in Action, με έναρξη το 2004) και το παιχνίδι (Playing for Keeps, με έναρξη το 2008). Με τις εκστρατείες αυτές ενισχύει θεσμικά και οικονομικά (μέσα από βραβεύσεις) τα παιδικά μουσεία ώστε να αναπτύξουν πρακτικές σε θέματα που θεωρούνται σημαντικά στο σύνολο της επικράτειας. Ο ρόλος της στην προώθηση της αξίας των

³⁵ Σύμφωνα με εκτιμήσεις της Ένωσης Αμερικανικών Μουσείων (AAM), ο αριθμός όλων των Παιδικών Μουσείων στις ΗΠΑ το 1992 ήταν περίπου 300 (Henry 1992).

³⁶ Ετήσια αναφορά του οικονομικού έτους 2008 της ACM, http://www.childrensmuseums.org/about/annual_report.htm, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012.

³⁷ Σύμφωνα με την ACM, το 35% των μελών της αποτελούν τη ναυαρχίδα προγραμμάτων αστικής ανάπλασης. <http://www.childrensmuseums.org/about/facts.htm>, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012.

³⁸ Σύμφωνα με την ACM, 62% των μελών της κάνουν εκστρατείες για τη χρηματοδότηση νέων εγκαταστάσεων ή την επέκταση των υπαρχόντων. <http://www.childrensmuseums.org/about/facts.htm>, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012.

³⁹ Εθνικό Παιδικό Μουσείο, Ουάσινγκτον, D.C., <http://www.ncm.museum>, τελευταία επίσκεψη 1/4/2010.

⁴⁰ Στρατηγικό πλαίσιο Ένωσης Παιδικών Μουσείων, <http://www.childrensmuseums.org/about/strategic.htm>, τελευταία επίσκεψη 1/4/2010, Ετήσια έκθεση οικονομικού έτους 2008 Ένωσης Παιδικών Μουσείων, <http://www.childrensmuseums.org/docs/FY08ACMAnnualReportFIN.pdf>, 11/7/2012.

παιδικών μουσείων, στην ενθάρρυνση της καινοτομίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, στη δικτύωση των επαγγελματιών του χώρου και στη βιωσιμότητα και περαιτέρω ανάπτυξη του κινήματος είναι καταλυτικός. Με συντονισμένες ενέργειες, η Ένωση Παιδικών Μουσείων καταφέρνει να γίνει γνωστή η πολυσχιδής δραστηριότητα των Παιδικών Μουσείων μέσα από ειδικά βραβεία και ετήσια συνέδρια με διαφορετικές θεματικές,⁴¹ και συμβάλλει τα μέγιστα στην αναγνωρισιμότητα και τη διάδοσή τους, όχι μόνο στις ΗΠΑ και τον Καναδά, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο.

Ως προς τις θεματικές ενότητες που φιλοξενούνται στον εκθεσιακό χώρο των παιδικών μουσείων των ΗΠΑ, με βάση την κατηγοριοποίηση των εκθεμάτων των δέκα δημοφιλέστερων μουσείων,⁴² προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:⁴³ τα δημοφιλέστερα εκθέματα ανήκουν στον τομέα των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας (εννέα στα δέκα μουσεία),⁴⁴ ενώ πολύ κοντά (οκτώ στα δέκα μουσεία) βρίσκονται τα εκθέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή (είτε αυτή αναφέρεται στη ζωή στο σπίτι, είτε στη γειτονιά είτε στην τοπική κοινότητα). Έξι στα δέκα μουσεία διαθέτουν εκθέματα που σχετίζονται με την τέχνη και την έκφραση δημιουργικότητας, με τον υλικό πολιτισμό της παιδικής ηλικίας και με το περιβάλλον και την οικολογία. Τα μισά μουσεία διαθέτουν εκθέματα που σχετίζονται με την ιστορία/αρχαιολογία, την πολυπολιτισμικότητα, καθώς και την αξιοποίηση παραμυθιών, λογοτεχνικών κειμένων, θεάτρου και δραματοποίησης. Τρία στα δέκα μουσεία έχουν εκθέματα που στοχεύουν στην εξάσκηση συναισθηματικών ή σωματικών δεξιοτήτων του παιδιού ή στην κατανόηση της φυσιολογίας του ανθρώπινου σώματος. Τέλος, εννέα στα δέκα μουσεία διαθέτουν εκθέματα για παιδιά κάτω των 5 ετών.⁴⁵

Μία τάση που αρχίζει να υιοθετείται σταδιακά από τα παιδικά μουσεία είναι αυτή της κατασκευής πράσινων κτιρίων, ως ανταπόκριση στο πνεύμα των καιρών για υπεύθυνη περιβαλλοντικά συμπεριφορά.⁴⁶ Με την κατασκευή πράσινων κτιρίων και πράσινων εκθεμάτων, τα Παιδικά Μουσεία αποδεικνύουν στην κοινότητά τους ότι ενδιαφέρονται για την υγεία και την ευεξία των κατοίκων της. Δεκατέσσερα παιδικά μουσεία-μέλη της ACM είχαν ήδη δημιουργήσει πράσινα κτίρια το 2008, ενώ άλλα 26 ήταν στη διαδικασία (ένα από αυτά βρίσκεται στη Μεγάλη Βρετανία).⁴⁷ Κάποια από αυτά αξιοποιούν το κέλυφός τους και την τεχνολογία του πράσινου κτιρίου ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση των επισκεπτών, προτείνοντας προγράμματα και εργαστήρια στα οποία οι

⁴¹ Οι θεματικές των συνεδρίων αλλά και των βραβείων υποσχόμενων πρακτικών των δέκα τελευταίων χρόνων (2002-2010 για τα συνέδρια και 1999-2009 για τα βραβεία) είναι ενδεικτικές των θεμάτων που απασχολούν την κοινότητα των παιδικών μουσείων στις ΗΠΑ Συγκεκριμένα, έχουν επιλεγεί άπαξ η προσφορά υπηρεσιών για την προσχολική ηλικία, η δια βίου μάθηση, η οικογενειακή μάθηση, το παιχνίδι, η πολιτιστική ποικιλομορφία, ενώ περισσότερες από μία φορές απαντούν η θεματική της υγιεινής ανατροφής και υποστήριξης ενός υγιεινού τρόπου ζωής (τρεις φορές θέσπιση ειδικού βραβείου και ένα σχετικό συνέδριο), καθώς και ο ρόλος των παιδικών μουσείων στην κοινότητά τους, ο αντίκτυπος που έχουν και η θέση τους σε έναν κόσμο που αλλάζει (τέσσερις φορές θέσπιση σχετικού βραβείου και τρία σχετικά συνέδρια). Οι πληροφορίες προέρχονται από την ιστοσελίδα της ACM <http://www.childrensmuseums.org/about/press.htm>, τελευταία επίσκεψη 12/4/2010.

⁴² Τα 10 δημοφιλέστερα παιδικά μουσεία προκύπτουν από την έρευνα που έκανε και δημοσίευσε το περιοδικό Child το 2002 στα 200 περίπου μέλη της Ένωσης Παιδικών Μουσείων (ACM) βάσει ερωτηματολογίου και αξιολόγησης των απαντήσεων από επιτροπή ειδικών. Τα μουσεία αυτά κατά σειρά κατάταξης είναι: 1) Παιδικό Μουσείο Ινδιανάπολις 2) Παιδικό Μουσείο Χιούστον 3) Παιδικό Μουσείο Βοστώνης 4) Παιδικό Μουσείο Port Discovery (Βαλτιμόρη) 5) Discovery Center (Ρόκφορντ, ΙΛ) 6) Παιδικό Μουσείο Μπρούκλιν 7) Strong National Museum of Play (Ρότσεστερ, ΝΥ) 8) Παιδικό Μουσείο Μινεσότα 9) Children's Discovery Museum (Σαν Χοσέ) 10) Παιδικό Μουσείο Μάντισον. Αναδημοσίευση της έρευνας είναι διαθέσιμη ηλεκτρονικά στο <http://www.parents.com/fun/vacation/us-destinations/the-10-best-childrens-museums/?page=1>, τελευταία επίσκεψη 12/5/2010. Ο εντοπισμός των εκθεμάτων για τη συνακόλουθη κατηγοριοποίησή τους έγινε με επίσκεψη στις ιστοσελίδες τους τον Μάιο του 2010.

⁴³ Η κατηγοριοποίηση των εκθεμάτων έγινε με βάση τους θεματικούς άξονες, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία (Pearce 1998: 3-28, Freedlander Gibans 1999: 155-56, Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011). Για μια αναλυτική παρουσίαση, βλ. Ενότητα 1.6.2.

⁴⁴ Το ένα μάλιστα μουσείο (Discovery Center) είναι ουσιαστικά ένα παιδικό μουσείο επιστημών.

⁴⁵ Πρόκειται για μια τάση που φαίνεται να ενισχύεται τα τελευταία χρόνια, οδηγώντας ακόμη και στον επαναπροσανατολισμό όλου του μουσείου σε μικρότερες ηλικίες (Carplan, Bonesteel & Klarreich 2004).

⁴⁶ Το 2005 το Παιδικό Μουσείο Ανακάλυψης στο Normal του Ιλινόις ήταν το πρώτο παιδικό μουσείο που πιστοποιήθηκε από την Επιτροπή Πράσινων Κτιρίων των Ηνωμένων Πολιτειών και κέρδισε τον αργυρό έπαινο για τη χρήση φιλικών στο περιβάλλον δομικών υλικών, ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και υλικών ανακύκλωσης, για την ανακύκλωση των απορριμμάτων και για την αποφυγή ρύπανσης της ατμόσφαιρας κατά τη διάρκεια των εργασιών κατασκευής (<http://www.childrensdiscoverymuseum.net/LEED.asp>, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012).

⁴⁷ Ένωση Παιδικών Μουσείων, <http://www.childrensmuseums.org/docs/GreenChildrensMuseums.pdf>, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012.

συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις επιλογές ως προς την κατασκευή και την καθημερινή λειτουργία του κτιρίου, οι οποίες το κατατάσσουν σε αυτή την κατηγορία.⁴⁸

Μια άλλη ενδιαφέρουσα τάση που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ είναι αυτή του μουσείου-σχολείου. Τα μουσεία-σχολεία αποτελούν μια εναλλακτική μορφή σχολικής εκπαίδευσης που άρχισε να αναπτύσσεται στη δεκαετία του 1990.⁴⁹ Αποτελεί συνεργασία μιας σχολικής περιφέρειας με τουλάχιστον ένα μουσείο, με στόχο να ενσωματωθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα τεχνικές της μουσειακής εκπαίδευσης και να αξιοποιούνται σε εβδομαδιαία βάση οι πόροι του μουσείου στη σχολική διαδικασία (Finnerty 1996, Allen 1997). Τα παιδικά μουσεία αποτελούν πολύ συχνά το σταθερό συνεργάτη τέτοιων πρωτοβουλιών. Τα μουσεία-σχολεία αποτελούν ένα χώρο καινοτομιών και παρόλο που δεν μπορούν να αναπαραχθούν σε μαζική κλίμακα, γιατί είναι εξαιρετικά ενεργοβόρα δέσμευση για τα μουσεία, οι πρακτικές που αναπτύσσουν, ανανεώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στα σχολεία όσο και στα μουσεία και προσφέρουν ενδιαφέρουσες πιλοτικές εφαρμογές.⁵⁰

Η εμπλοκή των παιδικών μουσείων με τη σχολική κοινότητα δεν περιορίζεται βέβαια μόνο στα καινοτόμα μουσεία-σχολεία, αλλά καλύπτει ένα τεράστιο εύρος προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού, με ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική ηλικία. Εκτός όμως από τη σχολική εκπαίδευση, τα παιδικά μουσεία των ΗΠΑ είναι εξαιρετικά δραστήρια στον τομέα της κοινωνικής υποστήριξης, αφού τα περισσότερα έχουν μια ισχυρή κοινωνική βάση, που επηρεάζει τόσο την αρχική τους ανάπτυξη όσο και τις μετέπειτα δραστηριότητες.

Η παροχή διαφοροποιημένων υπηρεσιών στις οικογένειες, συχνά σε συνεργασία με κοινωνικούς και ερευνητικούς φορείς, αποτελεί πάντα υψηλή προτεραιότητα. Στον κατάλογο των βραβευμένων υποσχόμενων πρακτικών της Ένωσης Παιδικών Μουσείων, πολλά είναι τα παραδείγματα που αφορούν στοχευμένες δράσεις με ευρύτερες⁵¹ ή συγκεκριμένες οικογενειακές ομάδες, όπως έφηβοι γονείς,⁵² μονογονεϊκές οικογένειες,⁵³ οικογένειες με παιδιά με ειδικές ανάγκες ή δράσεις που αφορούν μπαμπάδες και παιδιά.⁵⁴ Κάποια μουσεία, επίσης, προσανατολίστηκαν στο να μετατραπούν από παιδοκεντρικά σε οικογενειοκεντρικά.⁵⁵

Τα παιδικά μουσεία των ΗΠΑ είναι, επίσης, ιδιαίτερα δραστήρια στον τομέα της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής κατανόησης με σειρά εκθεμάτων και προγραμμάτων προσέγγισης. Πέρα από τις

⁴⁸ Π.χ. τα παιδικά μουσεία του Μπρούκλιν και της Βοστώνης,

<http://www.brooklynkids.org/index.php/whoweare/thegreenmuseum>, http://www.bostonkids.org/about/green_museum.html, τελευταία επίσκεψη 10/7/2012.

⁴⁹ Σύμφωνα με αναφορά του Κέντρου Άτυπης Μάθησης και Σχολείων, το 2006 καταμετρήθηκαν 27 μουσεία-σχολεία σε όλη την επικράτεια (Phillips 2006).

⁵⁰ Ενδιαφέρον παράδειγμα αποτελεί το Παιδικό Μουσείο Port Discovery. Στο μουσείο-σχολείο που δημιούργησε σε συνεργασία με τα δημόσια σχολεία της Βαλτιμόρης, εξυπηρετεί 60 παιδιά περίπου 14-15 χρόνων, τα οποία λόγω χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης έχουν αυξημένες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο. Στόχος του σχολείου, που ονομάζεται Transitional Academy, είναι να τόνώσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών έτσι ώστε να αρχίσουν να απολαμβάνουν και πάλι το σχολείο, με απώτερο σκοπό να μειωθεί ο αριθμός όσων εγκαταλείπουν την υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση (MetLife Foundation & Association of Children's Museums 2008: 21).

⁵¹ Π.χ. το Parent Stars στο Παιδικό Μουσείο του Χιούστον είναι ένα πρόγραμμα που διεξάγεται στα δημοτικά σχολεία του Χιούστον με στόχο να ενθαρρύνει τους γονείς να αποκτήσουν ενεργητικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών τους (MetLife Foundation & Association of Children's Museums 2008: 25).

⁵² Π.χ. Το πρόγραμμα PlayGym του Creative Discovery Museum (Τενεσί) παρουσιάζει σε έφηβους γονείς πώς να παίζουν αποτελεσματικά με τα παιδιά τους, <http://www.childrensmuseums.org/programs/diversity.htm>, τελευταία επίσκεψη 12/4/2010.

⁵³ Π.χ. μηνιαία ραντεβού για παιχνίδι με συμμετέχουσες αποκλειστικά μονογονεϊκές οικογένειες οργανώνονται στο Παιδικό Μουσείο του Πόρτλαντ, http://www.portlandcm.org/calendar/view_entry.php?id=624&date=20100416, τελευταία επίσκεψη 12/4/2010.

⁵⁴ Το Fun with Fathers Program του Παιδικού Μουσείου του Νορθγούντς στο Γουίτσκόνσιν (<http://www.northwoodschildrensmuseum.com/>), τελευταία επίσκεψη 12/7/2012) είναι ένα πρόγραμμα σε μηνιαία βάση που περιλαμβάνει δείπνο και παιχνίδι στους χώρους του μουσείου και στόχο έχει να ενδυναμώσει τους δεσμούς ανάμεσα σε μπαμπάδες και παιδιά, βοηθώντας τους πατέρες ή και τους παππούδες να κατανοήσουν πώς μαθαίνουν τα παιδιά. Ανάλογη μηνιαία δράση σε απογευματινές ώρες λαμβάνει χώρα με οικογένειες που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες.

⁵⁵ Μια συστηματική προσπάθεια στηριγμένη σε ερευνητικά δεδομένα προς την κατεύθυνση αυτή, επιχειρήσε το 2000 το Παιδικό Μουσείο της Ινδιανάπολις, το οποίο εκπόνησε ένα πενταετές στρατηγικό πλάνο προκειμένου να μετατραπεί από παιδοκεντρικό σε «οικογενειοκεντρικό» μουσείο. Στο πλαίσιο αυτό, ξεκίνησε το 2001 την Πρωτοβουλία για την Οικογενειακή Μάθηση, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο για τη Μαθησιακή Καινοτομία. Η συστηματική έρευνα και αξιολόγηση που διεξήχθη, αποσκοπούσε στο να οδηγήσει σε καλύτερες πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη στον τομέα της οικογενειακής μάθησης, όχι μόνο από το προσωπικό του φορέα, αλλά και άλλων παιδικών μουσείων (Dierking, Ellenbogen *et al.* 2005).

επιμέρους δράσεις που σχεδιάζουν αυτόνομα τα μουσεία, αναπτύσσονται πρωτοβουλίες που προωθούνται σε εθνικό επίπεδο από την Ένωση Παιδικών Μουσείων.⁵⁶ Εκτός από τις πιο κλασικές προσεγγίσεις παρουσίασης διαφορετικών πολιτισμών, μια διαφαινόμενη τάση για την άρση των προκαταλήψεων, με βάση τις προβαλλόμενες πρακτικές στην ιστοσελίδα της Ένωσης Παιδικών Μουσείων,⁵⁷ είναι προς δράσεις που προβάλλουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν στη ζωή της κοινότητας, αναγνωρίζοντας την αξία της διαφορετικότητας του κάθε ανθρώπου, ανεξάρτητα από το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται, αλλά και βοηθώντας τα παιδιά να νιώσουν περήφανα για τις γειτονιές τους και την καταγωγή τους.

Η συνοπτική αυτή παρουσίαση φανερώνει ότι τα παιδικά μουσεία των ΗΠΑ αποτελούν μια διακριτή ομάδα μουσείων, που χαρακτηρίζεται από πρωτότυπες, επίκαιρες δράσεις, σε άμεση ανταπόκριση με τις ανάγκες που εντοπίζονται στις τοπικές τους κοινότητες, ως προς την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών. Σε συνδυασμό με τις παιδικές πτέρυγες και αίθουσες των μουσείων γενικού κοινού, οι οποίες δεν υπάρχουν καταμετρημένες σε κάποια επίσημη πηγή, αλλά είναι αρκετές σε όλη τη χώρα, συνθέτουν μια δραστήρια παιδοκεντρική σκηνή, που καταφέρνει να συνδιαλλάσσεται με επιτυχία με ένα εξαιρετικά ποικίλο φάσμα κοινωνικών ομάδων.

1.5.2. Παιδοκεντρικά μουσεία στην Ευρώπη

Στην Ευρώπη, από τη δεκαετία του 1990 και εξής, έχουμε μια συνεχώς αυξανόμενη δημιουργία παιδοκεντρικών μουσείων. Η ανάγκη για δικτύωση και από κοινού προσπάθεια για την ενίσχυση της ανάπτυξης των Παιδικών Μουσείων έγινε αισθητή από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Το 1993, σε μια συνάντηση που διοργανώθηκε στο Βερολίνο από την BJKE (Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen), 400 σύνεδροι από 30 χώρες, Ευρωπαϊκές και μη, συζήτησαν για το μέλλον των Παιδικών Μουσείων⁵⁸ και τόνισαν την ανάγκη να διατηρήσουν την επαφή μεταξύ τους μέσω ενός δικτύου. Το 1994, ένα μικρότερο συνέδριο διοργανώθηκε στη Φούλντα της Γερμανίας και το 1996 στο Άμστερνταμ. Το συνέδριο του Άμστερνταμ θεωρείται το πρώτο της μετέπειτα Ένωσης Ευρωπαϊκών Παιδικών Μουσείων (Hands-On Europe), που επισήμως σχηματίστηκε σε σώμα το 1998, εν αναμονή του δεύτερου συνεδρίου της στη Λισσαβόνα. Αναγνωρίζοντας τη μεγάλη ποικιλομορφία των παιδικών μουσείων και πολιτιστικών κέντρων για παιδιά στην Ευρώπη, η Ένωση έθεσε στους άμεσους στόχους της τη διοργάνωση διετούς συνεδρίου,⁵⁹ το οποίο θα έδινε την ευκαιρία στους συνέδρους να γνωρίσουν τις δραστηριότητες των μελών της, να δικτυωθούν και να ανταλλάξουν τεχνογνωσία. Το συνέδριο αποτελεί, επίσης, το εφελτήριο για να προβληθεί με εύγλωττο τρόπο στη μουσειακή και ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, στους κοινωνικούς εταίρους, αλλά και στην πολιτεία, η αξία της

⁵⁶ Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες πρόσφατες ενέργειες της Ένωσης Παιδικών Μουσείων ήταν η Πρωτοβουλία για Ασιατικά Εκθέματα. Η πρωτοβουλία περιλάμβανε τη δημιουργία επτά εκθέσεων, η κάθε μια από τις οποίες περιόδευσε σε τουλάχιστον δέκα διαφορετικά παιδικά μουσεία σε όλη την επικράτεια και ήταν αφιερωμένη σε μια διαφορετική ασιατική κουλτούρα. Απώτερος στόχος της πρωτοβουλίας ήταν να ερευνηθεί τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τα παιδιά την ασιατική κουλτούρα και τις μεθόδους που τα υποστηρίζουν αποτελεσματικότερα προς αυτή την κατεύθυνση (Selinda Research Associates, Inc. 2008).

⁵⁷ Diversity in Action showcase, <http://www.childrensmuseums.org/programs/diversity.htm>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν το «The Children's Photography Show» από το Duke Energy Children's Museum (Σινσινάτι, OH), όπου τα παιδιά παρουσιάζουν με φωτογραφίες που τράβηξαν τα ίδια τις γειτονιές τους, και το «The Power of Children Gallery: Making a Difference» στο Παιδικό Μουσείο της Ινδιανάπολις, όπου χρησιμοποιούνται ως πρότυπα, αλλά και ως αφορμές για προβληματισμό και αποφάσεις για ενεργό δράση κατά των προκαταλήψεων, οι ζωές τριών παιδιών που πάλεψαν ενάντια σε σοβαρές διακρίσεις: ένα Εβραϊόπουλο στη ναζιστική Γερμανία, το πρώτο μαύρο παιδί που εντάχθηκε στο δημόσιο σχολικό σύστημα των ΗΠΑ και ένα παιδί που έπασχε από AIDS.

⁵⁸ Το συνέδριο είχε τίτλο *Hands on! Children's and Youth Museums: Cultural Place with Great Future* και τα πρακτικά του τυπώθηκαν στα γερμανικά το 1994 και στα αγγλικά το 1996 (Worm 1996).

⁵⁹ Τα θέματα των συνεδρίων από το 1996 έως το 2013 αντικατοπτρίζουν τους κυρίαρχους προβληματισμούς: Πολυπολιτισμική εκπαίδευση (1996), Διαδραστικότητα όχι μόνο με τα χέρια... αλλά και με το μυαλό (1998), Ο εκπαιδευτικός ρόλος των παιδικών μουσείων (2001), Η δημιουργικότητα και τα παιδικά μουσεία (2003), Η εξυπηρέτηση διαφορετικών ομάδων κοινού (2005), Δράση, διάδραση και αναστοχασμός: Τα παιδικά μουσεία στον 21ο αιώνα (2007), Υψηλή τεχνολογία, υψηλό άγγιγμα (2009), Ταυτότητα, Πολιτισμική Ποικιλομορφία και Κληρονομιά: ο ρόλος των παιδικών μουσείων σε καιρούς ραγδαίων αλλαγών (2011), Εξερεύνησε! (2013).

ύπαρξης των παιδικών μουσείων, η μοναδικότητα των προσεγγίσεων τους και η συμπληρωματικότητα των δράσεων τους σε ένα σύνολο ευρωπαϊκών πολιτικών και τοπικών πρωτοβουλιών, οι οποίες επιδιώκουν την επίτευξη καλύτερης ποιότητας ζωής για τα παιδιά. Το 2011 η Ένωση μετονομάστηκε σε Διεθνή Ένωση Παιδικών Μουσείων (Hands-On International Association of Children's Museum) προκειμένου να τονίσει την ανάγκη δικτύωσης σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και να αποτυπώσει στον τίτλο της το γεγονός ότι τα μη ευρωπαϊκά μέλη της Ένωσης συνεχώς αυξάνονταν. Πρωταρχικός στόχος της Ένωσης παραμένει η προώθηση της δημιουργίας και ανάπτυξης παιδικών μουσείων και χώρων αφιερωμένων σε πολιτιστικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τα παιδιά.⁶⁰

Περίπου τα μισά μέλη της Ένωσης είναι παιδικά μουσεία, ανεξάρτητα ή μέρος ευρύτερων μουσειακών οργανισμών, ενώ τα υπόλοιπα είναι μουσεία για το γενικό κοινό, σωματεία και εταιρείες που δραστηριοποιούνται στον πολιτιστικό και εκπαιδευτικό χώρο. Ενδιαφέρον έχει ότι στις λίστες των συμμετεχόντων στα συνέδρια της Ένωσης, στα οποία παίρνουν μέρος και μη μέλη, διαφαίνεται μια αύξηση συμμετοχών από πλευράς μουσείων για το γενικό κοινό, κυρίως από το 2007 και εξής, κάτι που υποδηλώνει μια δυναμική περαιτέρω αύξησης των παιδοκεντρικών μουσείων στην Ευρώπη, η οποία ταυτόχρονα συνάδει με το προαναφερθέν ευρωπαϊκό μοντέλο ανάπτυξης παιδικών μουσείων ως παράρτημα ή τμήμα μεγαλύτερων μουσειακών οργανισμών. Σε ένα σύνολο 123 μελών, όπως εμφανίζονται τον Απρίλιο του 2010 στη βάση δεδομένων που διατηρεί στην ιστοσελίδα της η Ένωση,⁶¹ τα 60 περίπου είναι παιδικά μουσεία όχι μόνο από την Ευρώπη, αλλά και από την Ασία και την Αμερική. Η ισχυρή πλειοψηφία πάντως επί του συνόλου των μελών είναι, όπως θα ήταν αναμενόμενο, ευρωπαϊκά μουσεία (περίπου 90 μουσεία, παιδικά και μη). Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεθνούς Ένωσης Παιδικών Μουσείων, όπως εμφανίζονται στη λίστα των μελών της, αλλά και ως συμμετέχοντες οργανισμοί στα συνέδριά της, είκοσι δύο ευρωπαϊκές χώρες έχουν ήδη παιδικά μουσεία (σε ένα σύνολο 45 ευρωπαϊκών χωρών –στον αριθμό δεν συμπεριλαμβάνεται το Καζακστάν, η Τουρκία, η Αρμενία, η Γεωργία και το Αζερμπαϊτζάν,⁶² συμπεριλαμβάνεται όμως η Ρωσία), ενώ τουλάχιστον τέσσερις εμφανίζονται σε φάση διερεύνησης για τη δημιουργία παιδικού μουσείου. Αυτό μας δίνει ένα ποσοστό της τάξεως περίπου του 50% στο σύνολο της ευρωπαϊκής ηπείρου ως προς την ύπαρξη παιδοκεντρικών μουσείων, με την πλειονότητά τους να εντοπίζεται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (23 χώρες στην Ευρώπη των 27). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα εμφανιζόμενα στη βάση ως Παιδικά Μουσεία παρουσιάζουν εξαιρετικά μεγάλη ποικιλομορφία, περιλαμβάνοντας στους κόλπους τους όχι μόνο Παιδικά Μουσεία, πολυθεματικά ή μονοθεματικά, αλλά και μουσεία παιδικής τέχνης ή μουσεία παιδικής ηλικίας. Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός από αυτά υπάγεται στην κατηγορία των παιδικών μουσείων επιστημών, είτε ανεξάρτητων είτε ως παράρτημα μουσείων για το γενικό κοινό.

Σύμφωνα με τη Lord, ο αριθμός των παιδικών μουσείων στην Ευρώπη προβλέπεται να υπερδιπλασιαστεί μέσα στα επόμενα 25 χρόνια, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τους ρυθμούς ανάπτυξης που εμφανίζουν, αλλά και το γεγονός ότι ο αριθμός των παιδικών μουσείων που υπάρχουν τώρα σε αναλογία με τα 730 εκατομμύρια Ευρωπαίων πολιτών είναι σχετικά μικρός (Lord 2006: 25).⁶³ Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεθνούς Ένωσης Παιδικών Μουσείων, περίπου 10.000.000 επισκέπτες επισκέπτονται κάθε χρόνο τα παιδικά μουσεία της Ευρώπης σε σύγκριση με τα 30.000.000 επισκεπτών στις ΗΠΑ (σε ένα πληθυσμό περίπου 310.000.000).

⁶⁰ Διεθνής Ένωση Παιδικών Μουσείων, http://www.hands-on-international.net/public/allegati/HOI-flyer_end.pdf, τελευταία επίσκεψη 11/7/2012.

⁶¹ Members list <http://www.hands-on-europe.net>, τελευταία επίσκεψη 16/4/2010. Η επικαιροποιημένη λίστα των μελών της Ένωσης είναι πλέον προσβάσιμη στην ιστοσελίδα http://www.hands-on-international.net/pages/member_area.asp?p=5-0-0-0.

⁶² Καταλογίστηκαν στις ασιατικές χώρες.

⁶³ Τα πληθυσμιακά στοιχεία αφορούν την πρόβλεψη για το 2010 σύμφωνα με Ετήσιο Βιβλίο Στατιστικών 2009 της Eurostat (Eurostat, Statistical Office of the European Communities 2009), δεν αφορούν μόνο τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ο πληθυσμός της οποίας υπολογίζεται γύρω στα 490.000.000) και βασίζονται σε πραγματικά στοιχεία που προέρχονται από τη Διεύθυνση Πληθυσμού του Τμήματος Οικονομικών και Κοινωνικών Υποθέσεων των Ηνωμένων Εθνών (<http://www.un.org/esa/population>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012).

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στις χώρες που εμφανίζουν το μεγαλύτερο αριθμό παιδικών μουσείων, τα πρωτεία κατέχει η Γερμανία. Η χώρα αυτή έχει μια μακρά παράδοση στη μουσειοπαιδαγωγική, γεγονός που συνέβαλε στη μεγάλη εξάπλωση των παιδοκεντρικών μουσείων. Η Ομοσπονδιακή Ένωση Γερμανικών Παιδικών και Νεανικών Μουσείων αριθμεί 47 μέλη, εκ των οποίων τα 39 είναι στη γερμανική επικράτεια.⁶⁴ Δεκατέσσερα από αυτά είναι παιδικά μουσεία-παραρτήματα μεγαλύτερων μουσειακών οργανισμών, άλλα δεκατέσσερα είναι ανεξάρτητα παιδικά μουσεία με μόνιμους εκθεσιακούς χώρους, έξι ανεξάρτητα παιδικά μουσεία δεν διαθέτουν μόνιμο χώρο, αλλά οργανώνουν περιοδικές εκθέσεις σε χώρους που τους παραχωρούν οι τοπικές κοινότητες και πέντε από αυτά είναι κινητά.⁶⁵ Η Γερμανία, συγκρινόμενη με άλλες χώρες, έχει αρκετά μεγάλο αριθμό μουσείων που απευθύνονται σε παιδιά έως 16 ετών, γι' αυτό και η Ένωση εντάσσει στον τίτλο της τον όρο Νεανικά Μουσεία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεματολογία των εκθεμάτων των ανεξάρτητων παιδικών μουσείων, αφού εκεί δεν υπαγορεύεται από τα είδη των συλλογών ενός μητρικού μουσείου και είναι ενδεικτική των τάσεων που επικρατούν στη Γερμανία: η τέχνη, οι φυσικές επιστήμες, η τεχνολογία και η παρουσίαση άλλων πολιτισμών είναι οι κύριοι τομείς, υπάρχει όμως μια μεγάλη μερίδα εκθεμάτων που ασχολούνται με σύγχρονα ή πανανθρώπινα κοινωνικά θέματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έκθεση «Πες μου κάτι για τον θάνατο» του Παιδικού Μουσείου FEZ του Βερολίνου⁶⁶ ή τη μουσειοσκευή-κινητή έκθεση «Ξέχασέ με» της Ένωσης Πολιτιστικής Αγωγής Kaleidoscope της Φραγκφούρτης, που πραγματεύεται τον θάνατο, την ταφή, το πένθος και την ανάμνηση.⁶⁷ Επίσης, το Παιδικό Μουσείο AHA-Erlebnis στο Βολφενμπύτελ (Wolfenbüttel), δημιουργεί ετήσιες εκθέσεις με θέματα όπως τα δικαιώματα του παιδιού (2005), την κλιματική αλλαγή (2008) ή τη ζωή των παιδιών στη Γερμανία, τα όνειρα και τις επιθυμίες τους για το μέλλον, με τίτλο «Η πόλη των δυνατών παιδιών» (2010).⁶⁸ Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι η τελευταία έκθεση, αλλά και πολλές από τις προηγούμενες, σχεδιάστηκε με τη βοήθεια των Παιδιών-Ερευνητών, μιας επιτροπής πενήντα παιδιών ηλικίας 6-16 ετών, που διαθέτει το μουσείο ως συμβουλευτικό όργανο. Ο έντονος κοινωνιολογικός προσανατολισμός στην επιλογή και την παρουσίαση των θεμάτων είναι ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει τα παιδικά μουσεία της Γερμανίας, αλλά και άλλων ευρωπαϊκών χωρών, από τα παιδικά μουσεία των ΗΠΑ. Π.χ. το Παιδικό Μουσείο FEZ του Βερολίνου, δημιούργησε μια έκθεση όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν χρήματα και ψωνίζουν, μια δραστηριότητα εξαιρετικά συχνή στα παιδικά μουσεία όλου του κόσμου στα ιδιαίτερα δημοφιλή εκθέματα αναπαράστασης της ζωής στις πόλεις με καταστήματα και υπηρεσίες, αλλά ο στόχος ήταν να τα ευαισθητοποιήσουν στο να γίνουν προσεκτικοί στις αγορές τους, να γνωρίσουν τα δικαιώματά τους ως καταναλωτές και τι προβλέπεται για την προστασία τους, κάτι που κάνει εμφανές και ο τίτλος της έκθεσης (*Πρόσεξε! Τι αγοράζεις;*). Συχνά είναι, επίσης, τα καθαρά ιστορικά θέματα, όπως π.χ. τα κινητά εκθέματα για τη ζωή των Κελτών ή το μεσαιωνικό εργαστήρι γραφής του μουσείου Museum im Koffer,⁶⁹ καθώς και η ιστορική προσέγγιση στα παρουσιαζόμενα θέματα, όπως η έκθεση «Από τον άνθρωπο των σπηλαίων στο Διαδίκτυο» του Παιδικού Μουσείου Miraculum MachMit στο

⁶⁴ Τα στοιχεία βασίζονται στους καταλόγους μελών που εμφανίζει η Ένωση Γερμανικών Παιδικών και Νεανικών Μουσείων στην ιστοσελίδα της (<http://www.bv-kindermuseum.de>, τελευταία επίσκεψη 21/4/2010). Εκτός από τη Γερμανία, η Ένωση το 2010 είχε τρία μουσεία-μέλη από την Αυστρία και πέντε από την Ελβετία. Φυσικά υπάρχουν και άλλα παιδικά μουσεία στις εν λόγω χώρες, που δεν είναι μέλη της Ένωσης.

⁶⁵ Το Museum im Koffer διαθέτει και μόνιμο εκθεσιακό χώρο, το Παιδικό Μουσείο της Νυρεμβέργης, ο οποίος έχει καταμετρηθεί στην κατηγορία των ανεξάρτητων παιδικών μουσείων. (www.kindermuseum-nuernberg.de, <http://www.museum-im-koffer.de/>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012).

⁶⁶ Η έκθεση παρουσιάστηκε στο FEZ από το 2003-2007. Στη συνέχεια ήταν διαθέσιμη για δανεισμό. Μέχρι το 2010, είχε παρουσιαστεί σε 12 ευρωπαϊκά μουσεία, όχι μόνο παιδικά. <http://www.fez-berlin.de/index.php?id=206>, τελευταία επίσκεψη 21/4/2010.

⁶⁷ Der Museumskoffer "Vergissmeinnicht", www.mitmach-projekte.de, τελευταία επίσκεψη 21/4/2010. Βλ. επίσης <http://www.bestattungen-geismann.de/de/wissenswertes/museumskoffer-vergissmeinnicht>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012. Ανάλογα, εκτός Γερμανίας, είχε δημιουργηθεί έκθεση στο Παιδικό Μουσείο του Κρατικού Μουσείου Τέχνης της Δανίας με τίτλο «Ζωή και Θάνατος» (Cederstrøm 2001: 44).

⁶⁸ Παιδικό Μουσείο AHA-Erlebnis, www.aha-KIMU.de.vu/, τελευταία επίσκεψη 21/4/2010.

⁶⁹ Museum im Koffer, <http://www.museum-im-koffer.de/>, τελευταία επίσκεψη 21/4/2010.

Άουριχ (Aurich), που είχε ως θέμα της τους τρόπους επικοινωνίας των ανθρώπων.⁷⁰ Η προσέγγιση θεμάτων της νεότερης ιστορίας εμφανίζεται, επίσης, αρκετές φορές ως επιλογή, σε μια προσπάθεια να βοηθήσουν τα παιδιά στη διερεύνηση της ταυτότητας και των συνθηκών ζωής τους και μέσα από αυτό το πρίσμα.⁷¹

Ιδιαίτερη είναι η περίπτωση της Ολλανδίας, η οποία διαθέτει κυρίως παιδικά μουσεία με τη μορφή παραρτημάτων ή αιθουσών/παιδικών ζωνών σε μεγαλύτερα μουσεία. Τα πρώτα μουσεία που απέκτησαν παιδικά τμήματα ήταν τα εθνολογικά-ανθρωπολογικά, όπως το Tropenmuseum που αναφέρθηκε στην Ενότητα 1.4.3, αλλά και το Wereldmuseum στο Ρότερνταμ.⁷² Τα μουσεία αυτά έγιναν πολύ γνωστά και αποτέλεσαν αντικείμενο πολλαπλών παρουσιάσεων, συζητήσεων και μιμήσεων στην ευρωπαϊκή ήπειρο, για τα ιδιαίτερα ρεαλιστικά ανακατασκευασμένα περιβάλλοντα, στα οποία παρουσιαζόταν η ζωή ανθρώπων διαφορετικής πολιτιστικής ή εθνικής καταγωγής. Συμμετέχοντας σε μια δραματοποιημένη αφήγηση, τα παιδιά αναλάμβαναν διαφορετικούς ρόλους που τους οδηγούσαν στην εξοικείωση, ενσυναίσθηση και κατανόηση του διαφορετικού. Καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης της πλοκής της ιστορίας, το έκθεμα λειτουργούσε ως σκηνικό και ως χώρος δράσης και εξερεύνησης. Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται, επίσης δύο ανεξάρτητα παιδικά μουσεία στην περιοχή του Άμστερνταμ,⁷³ ενώ δεν λείπουν τα παιδικά μουσεία επιστημών, αλλά και οι παιδικές αίθουσες σε μουσεία τέχνης και ιστορίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το Βέλγιο, το οποίο εκτός από το Παιδικό Μουσείο των Βρυξελλών, που εστιάζει στον κοινωνικοσυναισθηματικό κόσμο των παιδιών, και ένα παιδικό μουσείο επιστημών, διαθέτει δύο ακόμη ανεξάρτητα παιδικά μουσεία, τα οποία συνδέονται στενά με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας. Πρόκειται για το μονοθεματικό παιδικό μουσείο Suske en Wiske στην Αντβέρπη, που είναι αφιερωμένο στη μεγάλη βελγική παράδοση των κόμικς και το Houtoria, που δημιουργήθηκε στην πόλη Χουφαλίζ (Houffalize), η οποία είχε καταστραφεί ολοκληρωτικά κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με τον μαρτυρικό θάνατο παιδιών και ενηλίκων. Σε ανάμνηση αυτού του γεγονότος, αλλά και με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον, το μουσείο είναι εξ ολοκλήρου αφιερωμένο στα Δικαιώματα των Παιδιών (σε συνεργασία με την Unicef), προκειμένου να τιμήσει τα παιδιά και να ευαισθητοποιήσει μικρούς και μεγάλους «στις πραγματικές αξίες της παιδικής ηλικίας».⁷⁴

Από τις υπόλοιπες χώρες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης, σχετικά μεγάλο και συνεχώς αυξανόμενο αριθμό ανεξάρτητων παιδικών μουσείων ή παραρτημάτων σε μουσεία τέχνης, επιστημών και ιστορίας εμφανίζουν η Αυστρία, η Ελβετία και η Δανία. Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου είναι ιδιαίτερη, δεδομένου ότι η ανάπτυξη παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων ενισχύθηκε με κεντρικές στρατηγικές και κρατικά κονδύλια. Λόγω της ισχυρής παράδοσης της χώρας σε κέντρα επιστημών και κέντρα ανακάλυψης μέσα σε διαφόρων ειδών μουσεία, το Ηνωμένο Βασίλειο είχε αρχικά αντιστάσεις

⁷⁰ Παιδικό Μουσείο Miraculum MachMit <http://www.miraculum-aurich.de/archiv/alt/vor05/web/homepage/machmitmuseum/kommunikation/index.htm>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁷¹ Ενδεικτικά αναφέρουμε την έκθεση για τον Ναζισμό στο πλαίσιο του μόνιμου εκθέματος «Το εργαστήρι της ιστορίας» που διοργάνωσε το Νεανικό Μουσείο Schöneberg του Βερολίνου το 2007-08, με αφορμή την αύξηση των ρατσιστικών επιθέσεων στην περιοχή, ή την κινητή έκθεση «Πες μου, τι ήταν η Ανατολική Γερμανία;» του Παιδικού Μουσείου FEZ. http://www.jugendmuseum.de/m_jugend/dasmuseum_fr.html, <http://www.geschichtslabor.de>, <http://www.fe-z-berlin.de/index.php?id=273>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2010.

⁷² Το Μουσείο του Κόσμου (Wereldmuseum) ανέπτυξε τη διαδραστική έκθεση «Het Reispleis», με στόχο αυτή να γίνει ένα όχημα κατανόησης της πολυπολιτισμικής κοινωνίας του Ρότερνταμ, το οποίο φιλοξενεί 162 εθνικότητες. Η έκθεση λειτούργησε από το 1994-1998 και ανανεωμένη από το 2000 έως το 2008. Στην τελευταία της μορφή, τα παιδιά έμπαιναν σε ένα φανταστικό ξενοδοχείο και προσπαθούσαν να επιστρέψουν στα δωμάτια των πελατών, οι οποίοι προέρχονταν από διάφορες χώρες, αντικείμενα που είχε απομακρύνει μια καθαρίστρια-συλλέκτης. Μέσα από τη διαδικασία της έρευνας των αντικειμένων που συναντούσαν και του οπτικοακουστικού υλικού με το οποίο έρχονταν σε επαφή, τα παιδιά εξοικειώνονταν και κατανοούσαν τις ζωές των άλλων (Wartna 2001: 14, Pearce 1998: 95-97). Με ανάλογη λογική στήθηκε το 2003 στο Νεανικό Μουσείο Schöneberg του Βερολίνου η έκθεση «Villa Global», όπου υπήρχαν ανακατασκευασμένα δεκατέσσερα δωμάτια ανθρώπων διαφορετικών εθνικοτήτων που κατοικούν στη γειτονιά του μουσείου (<http://www.villaglobal.de/index.htm>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012) ή το έκθεμα «Γείτονες» του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου το 2000, το οποίο παρουσίαζε τις κουζίνες τριών φανταστικών οικογενειών διαφορετικών εθνικοτήτων που κατοικούν στην Αθήνα.

⁷³ Παιδικό Μουσείο «Το Σπίτι του Αριστοτέλη» (Het Huit van Aristoteles) το 2008 (<http://www.hethuisvanaristoteles.nl>), τελευταία επίσκεψη 12/7/2012), το οποίο, όμως, ένα χρόνο μετά ανέστειλε τις λειτουργίες του, και το υπό δημιουργία Παιδικό Μουσείο KIM.

⁷⁴ Από την ιστοσελίδα του μουσείου Houtoria, <http://www.houtopia.be/pages/bienvenue.php>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

ως προς την υιοθέτηση του μοντέλου των αυτόνομων Παιδικών Μουσείων, έχοντας μόνο ένα, εξαιρετικά επιτυχημένο βέβαιο, παράδειγμα στο Χάλιφαξ από το 1994: το Eureka, που πρόσφατα πήρε το χρίσμα του Εθνικού Παιδικού Μουσείου. Από το 1998, το ενδιαφέρον για τη διάδοση της ιδέας των παιδικών μουσείων αυξήθηκε κατακόρυφα και καλλιεργήθηκε συστηματικά. Στον απόηχο μιας έρευνας σε παιδικά μουσεία της Αμερικής και της Ευρώπης που έγινε για λογαριασμό του Ιδρύματος Gulbekian (Pearce 1998), το Δίκτυο Λεσχών για τα Παιδιά⁷⁵ ξεκίνησε την αμέσως επόμενη χρονιά (1999) μια εθνική καμπάνια για τη διάδοση της ιδέας των παιδικών μουσείων που θα ήταν πιο κοντά στο αμερικανικό μοντέλο (δηλαδή μικροί ή μεσαίου μεγέθους ανεξάρτητοι οργανισμοί, που εστιάζουν στην οικογενειακή μάθηση και έχουν βάσεις και συνεργασίες με την τοπική κοινότητα). Οι χώροι αυτοί θα ονομάζονταν «Κέντρα δημιουργικότητας και φαντασίας» και όχι παιδικά μουσεία, ένα ζήτημα που αποτυπώνει τον έντονο ευρωπαϊκό προβληματισμό για το αν τα παιδικά μουσεία είναι μουσεία, αλλά και τη δυσκολία κατανόησης ή αποδοχής της φύσης αυτού του μουσειακού οργανισμού, που διαφέρει σε πάρα πολλά σημεία από τα παραδοσιακά μουσεία. Στην αρχή, η προσπάθεια επικεντρώθηκε στην ίδρυση έξι παιδικών μουσείων, που θα άνοιγαν τον δρόμο για την εξάπλωση του κινήματος, αποδεικνύοντας τι μπορεί να επιτευχθεί. Το πιο γνωστό παράδειγμα είναι το Παιδικό Μουσείο Discover που δημιουργήθηκε στο Ανατολικό Λονδίνο (Στράτφορντ) το 2003, ένα μονοθεματικό μουσείο αφιερωμένο στην αφήγηση και τη δημιουργία ιστοριών, μέσα από τις οποίες τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, αξιοποιώντας τις λέξεις, τη γλώσσα και τη φαντασία. Το κέντρο αναπτύχθηκε μετά από συστηματική δουλειά πενταετίας, με προγράμματα προσέγγισης στην κοινότητα και διαβουλεύσεις με την εικοσιπενταμελή παιδική επιτροπή που σχηματίστηκε (Tutchell 2000). Οι άλλες προσπάθειες αφορούσαν την οργάνωση παιδικών μουσείων μέσα σε παραδοσιακά μουσεία, όπως το Horniman και το Royal Cornwall Museum, αλλά και πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν σε στενή συνεργασία με την τοπική κοινότητα, όπως το κέντρο ανακάλυψης για παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Θέτφορντ (Thetford), που εντάχθηκε στο πλάνο δράσης για την ανάπλαση της πόλης, και το Παιδικό Κέντρο του Σέφιλντ στο Κέντρο τεχνών και πολιτισμού Shack, το οποίο λειτουργεί με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών (Kimber 1999). Το 2001, τρία χρόνια μετά την έναρξη της εκστρατείας για τη διάδοση των παιδικών μουσείων, η Υπουργός Πολιτισμού του Ηνωμένου Βασιλείου ανέφερε στην εναρκτήρια ομιλία της στο Συνέδριο της Ένωσης Ευρωπαϊκών Παιδικών Μουσείων που έγινε στο Λονδίνο, ότι τα παιδικά κέντρα ανακάλυψης, όπως συνηθίζουν να τα λένε στην Αγγλία, αριθμούν γύρω στα 100 και εμφανίζουν αυξητική πορεία.

Από τις χώρες του ευρωπαϊκού Νότου, η Πορτογαλία και η Ελλάδα ήταν από τις πρώτες που δραστηριοποιήθηκαν, αποκτώντας το πρώτο τους πολυθεματικό Παιδικό Μουσείο το 1994. Και στις δύο χώρες, οι φορείς που τα δημιούργησαν είχαν ξεκινήσει τις προσπάθειές τους από τα μέσα της δεκαετίας του 1980.⁷⁶ Η Ιταλία μπήκε στο παιχνίδι δυναμικά, αφού από το 1995 έως το 2000 απέκτησε επτά παιδικά μουσεία (Casalino 2000). Το πρώτο μουσείο για παιδιά θεωρείται από μερικούς η Πόλη των Παιδιών (Città dei Ragazzi), που είχε δημιουργηθεί το 1956 από το Δήμο του Παλέρμου, μέσα σε έναν ιστορικό κήπο. Επρόκειτο για ένα υπαίθριο μουσείο-κέντρο δραστηριοτήτων, που αποσκοπούσε στην ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, αλλά και την ειρηνική συνύπαρξη των λαών μέσα από την επαφή με τον πολιτισμό και το παιχνίδι. Η πόλη των παιδιών λειτούργησε για πέντε χρόνια και ξανάνοιξε το

⁷⁵ Το Δίκτυο Λεσχών για τα Παιδιά (Kids' Clubs Network), το οποίο μετονομάστηκε «Για τα παιδιά» (4Children) στα μέσα της δεκαετίας του 2000, είναι ένα εθνικό ίδρυμα, υπεύθυνο για την προώθηση και υποστήριξη τοπικών πρωτοβουλιών που απευθύνονται στα παιδιά και τις οικογένειές τους (<http://www.4children.org.uk>). Είναι υπεύθυνο, επίσης, για την ίδρυση και λειτουργία απογευματινών λεσχών/κέντρων δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά 0-14 ετών, τα οποία άρχισαν να λειτουργούν από το 1977 και το 2001 ήταν 7.000 σε όλη την Αγγλία (Walker 2001). Η προσπάθεια για τη διάδοση των παιδικών μουσείων εντάχθηκε στις εθνικές πολιτικές για τη βελτίωση της φροντίδας των παιδιών στις τοπικές κοινότητες.

⁷⁶ Στην Ελλάδα έκτοτε εμφανίστηκαν αρκετοί μουσειακοί φορείς που αναφέρονται στο παιδί. Αναλυτική παρουσίαση της ελληνικής περίπτωσης παρατίθεται στο Κεφάλαιο 4.

1997.⁷⁷ Η Ιταλία εμφανίζει μια ισόρροπη ανάπτυξη διαφορετικών τύπων μουσειακών χώρων για το παιδί. Διαθέτει παιδικές πτέρυγες σε μεγαλύτερα μουσεία,⁷⁸ μονοθεματικά παιδικά μουσεία⁷⁹ και πολυθεματικά παιδικά μουσεία σύμφωνα με το αμερικανικό μοντέλο.⁸⁰ Το Παιδικό Μουσείο Muba του Μιλάνου, δεν είχε δικό του εκθεσιακό χώρο έως τις αρχές του 2014, οπότε ειδικεύθηκε στη δημιουργία περιοδικών εκθέσεων που συχνά ταξιδεύουν σε διάφορες περιοχές εντός και εκτός Ιταλίας. Τα τελευταία χρόνια είναι υπεύθυνο, σε συνεργασία με τον δήμο του Μιλάνου, για τη δημιουργία του Palazzo delle Scintille, που φιλοδοξεί να γίνει το μεγαλύτερο πολιτιστικό κέντρο για παιδιά στην Ευρώπη (15.000 τ.μ.).⁸¹

Τέλος η Κύπρος, μετά από προσπάθειες πολλών ετών κατάφερε να δημιουργήσει το 2010 το Παιδικό Μουσείο Ρότα στη Λευκωσία, το οποίο ξεκίνησε το εκθεσιακό του πρόγραμμα με δανεισμό της έκθεσης για τα συναισθήματα από το Παιδικό Μουσείο των Βρυξελλών και το Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας της Αθήνας.⁸²

Με βάση την παραπάνω επισκόπηση διαπιστώνουμε ότι τα παιδικά μουσεία έχουν εξαπλωθεί ή βρίσκονται σε φάση οργάνωσης σχεδόν σε κάθε χώρα της Δυτικής Ευρώπης, αντανακλώντας εθνικές πολιτικές, τοπικές πρωτοβουλίες και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες. Λιγότερη διάδοση παρατηρείται στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης και στα Βαλκάνια,⁸³ όμως και εκεί υλοποιούνται αρκετές προσπάθειες, ακόμη και σε περιοχές πολιτικά και οικονομικά ασταθείς, όπως το Κόσοβο.⁸⁴ Παρά την εξάπλωσή τους, όμως, τα ευρωπαϊκά παιδικά μουσεία δεν διαθέτουν μια ξεκάθαρη ταυτότητα ως διακριτό είδος μουσείου, σε αντίθεση με τα παιδικά μουσεία των ΗΠΑ, γεγονός που τα εμποδίζει να αυξήσουν την επιρροή τους και να επιτύχουν αναγνώριση και ενίσχυση τόσο από την πολιτεία όσο και από την τοπική τους κοινότητα. Στο συνέδριο που διοργάνωσε η Διεθνής Ένωση Παιδικών Μουσείων το 2007, η Gail Lord επισήμανε ότι είναι μεν λογικό οι περισσότεροι άνθρωποι στην Ευρώπη να μην γνωρίζουν τι είναι ένα παιδικό μουσείο, αφού πρόκειται για ένα νέο είδος που άρχισε να ανθίζει στην ευρωπαϊκή ήπειρο μόλις τα τελευταία 15 χρόνια και ακόμη αριθμεί σχετικά λίγα παραδείγματα, είναι, όμως, πολύ σημαντικό να γίνουν συστηματικές προσπάθειες, μέσα από τις οποίες να φανεί η ιδιαίτερη θέση των

⁷⁷ Ο θεσμός της Πόλης των παιδιών εμφανίστηκε στην Ιταλία μεταπολεμικά, με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά που είχαν πληγεί από τον πόλεμο ή αντιμετώπιζαν προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού. Πήρε είτε τη μορφή κλειστών κοινοτήτων, όπως στην περίπτωση της Ρώμης (<http://www.oncr.it/citta/>), είτε τη μορφή υπηρεσιών για τα παιδιά και τις οικογένειές τους, που αξιοποιούσαν το παιχνίδι και τις πολιτιστικές δραστηριότητες σε επιλεγμένους δημόσιους χώρους. Στη λογική αυτή, εκτός από το Παλέρμμο (http://www.palermoweb.com/cittadelaide/monumenti/citta_ragazzi.htm), άνοιξε μια Πόλη των παιδιών στο Μπάρι το 2000, σε συνεργασία με το Μουσείο Παχινιδιών, την Παιδική Βιβλιοθήκη, το εργαστήριο εικαστικών τεχνών και το εργαστήριο οπτικοακουστικών μέσων της πόλης (<http://www.cittadeiragazibari.it/storia.htm>), τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁷⁶ Παιδική πτέρυγα του Μουσείου Επιστημών της Νάπολης, ιδρυθείσα το 1996 (<http://www.cittadellascienza.it/officina-dei-piccoli/>) και Παιδικό Μουσείο στο Palazzo Vecchio της Φλωρεντίας, ιδρυθέν το 2000, το οποίο έχει πιο πολύ τη μορφή εκπαιδευτικού τμήματος με πολλαπλούς χώρους δραστηριοτήτων μέσα στο μουσείο (<http://www.palazzovecchio-museoragazzi.it/>), τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁷⁹ Città dei Bambini e dei Ragazzi στη Γένοβα, ιδρυθέν το 1997, στο πρότυπο του Παιδικού Μουσείου Επιστημών και Τεχνολογίας του Παρισιού (<http://www.cittadeibambini.net/>), Μουσείο Τέχνης για παιδιά Bambimus στη Σιένα, ιδρυθέν το 1998 (<http://www.comune.siena.it/main.asp?id=612>), Παιδικό και Νεανικό Μουσείο Νέων Τεχνολογιών Technotown, ιδρυθέν το 2006 στη Ρώμη (<http://www.technotown.it/>), τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁸⁰ Muba στο Μιλάνο, ιδρυθέν το 1995 (<http://www.muba.it>), Explora στη Ρώμη, ιδρυθέν το 2001 (<http://www.mdbri.it/>), Daidalon στο Παλέρμμο, ιδρυθέν το 2005 (<http://www.daidalon.it/visualizza.asp?cod=12>), τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁸¹ Το παλάτι βρίσκεται στο χώρο της εμπορικής έκθεσης του Μιλάνου και θα περιλαμβάνει διαδραστικές εκθέσεις, ένα χώρο αφιερωμένο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εργαστήρια νέων τεχνολογιών, ένα αμφιθέατρο και μια παιδική βιβλιοθήκη. Muba στο Μιλάνο, ιδρυθέν το 1995 (<http://www.muba.it>), Explora στη Ρώμη, ιδρυθέν το 2001 (<http://www.mdbri.it/>), Daidalon στο Παλέρμμο, ιδρυθέν το 2005 (<http://www.daidalon.it/visualizza.asp?cod=12>), τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁸² Παιδικό Μουσείο Ρότα, <http://www.rota-childrenmuseum.com/>, τελευταία επίσκεψη 12/8/2012.

⁸³ Στις χώρες αυτές φαίνεται να είναι περισσότερο διαδεδομένος ο θεσμός των Παλατιών για τους Νέους και τα Παιδιά. Πρόκειται για μη κερδοσκοπικές οργανώσεις που σκοπό έχουν να προωθήσουν τη μη τυπική μάθηση και την εκπαίδευση εκτός του σχολείου, οργανώνοντας δραστηριότητες για τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Σχεδόν κάθε χώρα του πρώην ανατολικού μπλοκ έχει έναν τέτοιο οργανισμό, όπως επίσης και η Κίνα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση των Οργανισμών για τον Ελεύθερο Χρόνο Παιδιών και Νέων (EaICY), που συστάθηκε το 1991 με έδρα την Πράγα, εμφανίζει στην ιστοσελίδα της 20 χώρες ως μέλη, οι 15 από τις οποίες είναι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Στους οργανισμούς της κάθε χώρας-μέλους, συμπεριλαμβάνονται πολλά «παλάτια» και κέντρα δημιουργικότητας, δεν υπάρχει όμως κανένα παιδικό μουσείο (<http://www.eaiczy.cz>), τελευταία επίσκεψη 12/7/2012).

⁸⁴ Το Κέντρο Ανακάλυψης για τη Διαδραστική Μάθηση στην Πρίστινα έχει οργανώσει κινητές εκπαιδευτικές εκθέσεις και προγράμματα προσέγγισης, που στόχο έχουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά και τους νέους να διερευνήσουν τη σχέση τους με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της πόλης τους (http://www.irex.org/programs/kcsp/kcsp_grants.asp, τελευταία επίσκεψη 27/4/2010, <http://www.sitesofconscience.org/wp-content/newsletters/2005-11-23/en.html#top>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012).

παιδικών μουσείων στη σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνία (Lord 2006). Θεωρεί ότι τα παιδικά μουσεία έχουν συμβάλει στην αύξηση των υπηρεσιών που απευθύνονται σε παιδιά και οικογένειες στα υπόλοιπα μουσεία και στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού χαρακτήρα των κέντρων αναψυχής εμπορικού τύπου, η επιτυχία τους αυτή, όμως, μάλλον δημιουργεί μεγαλύτερα προβλήματα ταυτότητας και διακριτού πεδίου δράσης. Κατ' επέκταση, είναι επιτακτικό να σχεδιαστεί ένα σύστημα πιστοποίησης των παιδικών μουσείων από την ευρωπαϊκή τους ένωση, που θα θέτει τα πρότυπα ή τις ελάχιστες, βασικές παραμέτρους, τις οποίες θα πρέπει να πληρούν όσοι οργανισμοί καλούνται παιδικά μουσεία, έτσι ώστε να διαφοροποιούνται από τα άλλα μουσεία, αλλά και από εμπορικούς οργανισμούς.⁸⁵ Μέσα από τη θέσπιση προτύπων για τη λειτουργία και τις πρακτικές τους, θα αντιμετωπιστούν ζητήματα ορισμών και ταυτότητας, που φαίνεται να ταλανίζουν τα ευρωπαϊκά παιδικά μουσεία,⁸⁶ στην προσπάθειά τους να πείσουν κυβερνήσεις, χορηγούς και τοπικές οργανώσεις για τη σπουδαιότητά τους, προκειμένου να διασφαλίσουν τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή τους.

Σε ανάλογα συμπεράσματα για την αναγκαιότητα θέσπισης επαγγελματικών προτύπων, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η ταυτότητά τους, κατέληξε και η Elena Dimichino, στην έρευνα που έκανε για τα ευρωπαϊκά παιδικά μουσεία στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας (Dimichino 2004).⁸⁷ Η έρευνά της ήταν ενδεικτική, επίσης, για τη λειτουργία και το φάσμα των δραστηριοτήτων των ευρωπαϊκών παιδικών μουσείων. Σε ένα δείγμα 36 παιδικών μουσείων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιό της, το 64% ήταν ιδιωτικοί οργανισμοί, ένα ποσοστό που φανερώνει στροφή προς το αμερικανικό μοντέλο ίδρυσης και διακυβέρνησης και απομάκρυνση από το σύνηθες ευρωπαϊκό μοντέλο δημοσίων μουσείων ή δημοσίων επιχορηγήσεων, αν και πολλά πρέπει να γίνουν ακόμη προς την κατεύθυνση μιας αποτελεσματικότερης επιχειρηματικής αναδιοργάνωσής τους. Το 75% των μουσείων ήταν αφιερωμένο σε ένα ή δύο μακρο-θεματικές, όπως η τέχνη (το μεγαλύτερο ποσοστό), η ανθρωπολογία, η τεχνολογία, η επιστήμη, το αστικό περιβάλλον κ.ά. Το 54% των μουσείων έχει δανειστεί εκθέσεις από άλλα παιδικά μουσεία (συνήθως κατά την ίδρυσή τους). Η τακτική αυτή, εκτός από τη συνέργεια και την οικονομία κλίμακας που συνεπάγεται, βοηθάει στην καλλιέργεια μιας περισσότερο διακριτής ταυτότητας, τόσο ανάμεσα στα μέλη της μουσειακής κοινότητας, όσο και στο κοινό. Το 8% των μουσείων διαθέτει εκθεσιακό χώρο για τη βρεφονηπιακή ηλικία και το 40% έχει προγράμματα για εφήβους. Τέλος, από το σύνολο των δραστηριοτήτων τους, το 45% απευθύνεται σε σχολεία, το 29% σε οικογένειες, το 22% σε εκπαιδευτικούς και το 4% σε άλλες ομάδες (ΑμεΑ, φοιτητές κλπ.). Στις οικογενειακές επισκέψεις, ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών είναι 0-5 ετών, ενώ στις σχολικές ομάδες είναι άνω των 6 ετών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι συχνά οι γονείς χρεώνονται περισσότερο από τα παιδιά για να εισέλθουν στο μουσείο, μια τακτική που σίγουρα

⁸⁵ Τη λογική ενός άτυπου συστήματος πιστοποίησης έχει π.χ. ο θεσμός καλών πρακτικών, που λειτουργεί η Ένωση Παιδικών Μουσείων (ACM) από το 1999. Μέσα από τη δημοσιότητα και τη χρηματική επιβράβευση της αριστείας σε καθορισμένα κάθε χρονιά θέματα, η Ένωση στοχεύει να προσφέρει αναγνώριση σε πρωτοποριακές και δημιουργικές πρακτικές των παιδικών μουσείων των ΗΠΑ, δημιουργώντας ένα σώμα γνώσεων με εξαιρετικά παραδείγματα και καθιερώνοντας μοντέλα για την περαιτέρω εξέλιξη της κοινότητας των παιδικών μουσείων. Κατ' αναλογία, η Διεθνής Ένωση Παιδικών Μουσείων θέσπισε από το 2011 το Βραβείο Παιδικού Μουσείου σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Μουσειακή Ακαδημία για την αναγνώριση της αριστείας στον τομέα των Παιδικών Μουσείων διεθνώς.

⁸⁶ Στο συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης Παιδικών Μουσείων το 2003, διοργανώθηκε στρογγυλή τράπεζα με θέμα «Ο ρόλος των παιδικών μουσείων στη σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνία», στην οποία κατατέθηκαν έντονοι προβληματισμοί για το πώς ορίζεται ένα παιδικό μουσείο, εάν θα πρέπει να ονομάζεται μουσείο, ποια είναι η ουσία της αποστολής του, ποιο είναι το πιο σημαντικό θέμα για τον 21^ο αιώνα στο οποίο θα πρέπει να ανταποκριθούν. Χωρίς να καταλήξουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα, οι κυρίαρχες τάσεις ήταν τα παιδικά μουσεία να παραμείνουν αγκιστρωμένα στον όρο μουσείο, λόγω της βαρύτητας και του κύρους που συνεπάγεται ο όρος και η σύνδεσή του με τον πολιτισμό, επενδύοντας ταυτόχρονα στα δυνατά τους σημεία, που αποτελούν και τον λόγο ύπαρξης και βιώσιμης ανάπτυξής τους: γνώση για τους επισκέπτες, βαθιές και ουσιαστικές σχέσεις με την κοινότητα και συνεχή ανταπόκριση στις ανάγκες της με τη λειτουργία τους ως χώρων αρμονικής συνύπαρξης. Επισημάνθηκε, επίσης, ότι η έμφαση που μπορεί να δοθεί σε κάθε χώρα ως προς τον ορισμό, συχνά είναι απότοκος πολιτικών επιφορών π.χ. στη Γερμανία η έμφαση είναι στον κοινωνικό τομέα, λόγω της χρηματοδότησης των παιδικών μουσείων από το Κοινωνικό Τμήμα της Κυβέρνησης και στην Αυστρία στον πολιτιστικό τομέα λόγω της χρηματοδότησης από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Hands ON! Europe 2003: 70-76).

⁸⁷ Η εργασία της Dimichino ήταν αναρτημένη για αρκετό διάστημα στην ιστοσελίδα της Διεθνούς Ένωσης Παιδικών Μουσείων, καθώς και στη Γερμανική Ένωση Παιδικών και Νεανικών Μουσείων, αναγνωριζόμενη ως ένα σημαντικό κείμενο αναφοράς για τα ευρωπαϊκά παιδικά μουσεία.

αποθαρρύνει την από κοινού επίσκεψη των γονέων και έρχεται σε αντίθεση με τις πρακτικές που εφαρμόζονται στις ΗΠΑ, όπου οι οικογένειες αποτελούν εξίσου σημαντικό κοινό-στόχο για τα μουσεία.

1.5.3. Παιδοκεντρικά μουσεία στην Ασία

Εστιάζοντας στη συνέχεια στην Ασία, λόγω της έλλειψης επίσημων βιβλιογραφικών πηγών σε ευρωπαϊκές γλώσσες, αντλήθηκαν στοιχεία για 47 μουσεία από τις ιστοσελίδες τους και τις ιστοσελίδες ειδησεογραφικών φορέων και ταξιδιωτικών προορισμών (βλ. Παράρτημα Α), καθώς και από τους καταλόγους των μελών των Ενώσεων Παιδικών Μουσείων των ΗΠΑ (ACM) και της Ευρώπης (Hands-On Europe), της Ένωσης Μουσείων Επιστημών και Τεχνολογίας (ASTC), του Ευρωπαϊκού Δικτύου Επιστημονικών Κέντρων και Μουσείων (ECSITE), καθώς και του Δικτύου Asia Pacific Network of Science and Technology Centres (ASPAC). Εξετάστηκαν το ιστορικό ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων που εντοπίστηκαν, το νομικό τους καθεστώς, καθώς και τα είδη των εκθεμάτων και προγραμμάτων που αναπτύσσουν. Τα στοιχεία αυτά προσφέρουν ενδεικτικά παραδείγματα και βοηθούν στην ανίχνευση τάσεων και ζητημάτων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν στο μέλλον αντικείμενο συστηματικής έρευνας.

Διαφαίνεται λοιπόν ότι συγκριτικά με την προηγούμενη χρονική περίοδο, τα παιδικά μουσεία έχουν αρχίσει να εμφανίζουν μεγαλύτερη διάδοση στην Ασία, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αυτό μπορεί να συνεπάγεται εξαιτίας των εξαιρετικά ποικιλόμορφων πολιτιστικών και πολιτικών συνθηκών των ασιατικών χωρών. Από ένα σύνολο 50 χωρών, πάνω από τις μισές έχουν ιδρύσει ανεξάρτητα παιδικά μουσεία, παιδικά παραρτήματα ή αίθουσες μέσα σε άλλου τύπου μουσεία ή βρίσκονται σε φάση ίδρυσης ή σχεδιασμού ενός τέτοιου φορέα.⁸⁸ Στην περίπτωση των ανεξάρτητων παιδικών μουσείων, το κυρίαρχο μοντέλο είναι το πολυθεματικό παιδικό μουσείο, στο πρότυπο των μουσείων των ΗΠΑ, υπάρχει όμως και μια σειρά μονοθεματικών παιδικών μουσείων, που εστιάζουν στις επιστήμες, την τέχνη, τον λαϊκό πολιτισμό, τα ανθρώπινα δικαιώματα κ.ά.⁸⁹

Ως προς τα παιδικά μουσεία-παραρτήματα, τα περισσότερα βρέθηκε ότι ανήκουν στην κατηγορία των μουσείων επιστημών, τα οποία συνήθως δημιουργούν μια ζώνη ή μια πτέρυγα για ηλικίες από 10 ετών και κάτω. Αν λάβει, μάλιστα, κανείς υπόψη του ότι αρκετά ανεξάρτητα παιδικά μουσεία έχουν έναν έντονα επιστημονικό προσανατολισμό ή πρόκειται για παιδικά μουσεία επιστημών, γίνεται εμφανές ότι στην Ασία υπάρχει υψηλή προτίμηση στον τομέα των επιστημών και της τεχνολογίας. Έχει υποστηριχθεί από τον Brinkman (2008) ότι η αξιοποίηση του θετικού λόγου των φυσικών επιστημών, με τις θεμελιώδεις αρχές και νόμους, που τα παιδιά καλούνται να γνωρίσουν και να οικειοποιηθούν, ίσως ταιριάζει περισσότερο στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις και πρακτικές που επικρατούν στις περισσότερες ασιατικές χώρες, οι οποίες στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην πειθαρχία και την απομνημόνευση. Παρόλ' αυτά, θέματα επιστημών και τεχνολογίας κατέχουν υψηλή θέση στις προτιμήσεις των μονοθεματικών παιδικών μουσείων, των παραρτημάτων, αλλά και των πολυθεματικών παιδικών μουσείων, στις περισσότερες χώρες του κόσμου, κάτι που πιθανότατα συνδέεται με το γεγονός ότι τα επιστημονικά-τεχνολογικά θέματα προσφέρονται για διαδραστικές δραστηριότητες και ότι τα μουσεία

⁸⁸ Στον αριθμό των χωρών δεν συμπεριλαμβάνεται η Ρωσία και η Κύπρος (έχουν συμπεριληφθεί στην Ευρώπη). Ο αριθμός των χωρών με παιδοκεντρικούς μουσειακούς χώρους μπορεί να εμφανίζεται στα ίδια περίπου επίπεδα με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό (29 ασιατικές χώρες έναντι 26 ευρωπαϊκών), θα πρέπει, όμως, να τον δει κανείς σε αναλογία με τον ασιατικό πληθυσμό που εξυπηρετείται (περίπου 4 δισεκατομμύρια άτομα) έναντι του ευρωπαϊκού (730.000.000).

⁸⁹ Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές περιπτώσεις που ανήκουν στην κατηγορία των μονοθεματικών παιδικών μουσείων, όπως το Yokohama Arahama Children's Museum, ένα μουσείο δηλαδή σχετικό με μια διάσημη σειρά κινουμένων σχεδίων στην Ιαπωνία, το Εθνικό Παιδικό Μουσείο της Κορέας που μέσα από περιβάλλοντα που αντιστοιχούν σε ένα λαϊκό παραμύθι, παρουσιάζει πτυχές του Κορεατικού λαϊκού πολιτισμού, ένα μουσείο τέχνης για παιδιά (Hello Museum) στην Κορέα, το Παιδικό Μουσείο Μεταφορών και Επικοινωνίας της Ταϊπέι (έκλεισε το 2007), ένα παιδικό μουσείο αφιερωμένο στο παιχνίδι στην Ινδονησία, και το Παιδικό Μουσείο για την Ειρήνη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο Πακιστάν, που ξεκίνησε την ανέγερση κτιρίου από το 2010, ενώ δραστηριοποιείται ταυτόχρονα με εκπαιδευτικές δράσεις σε όλη τη χώρα (βλ. Παράρτημα Α).

που παρουσιάζουν τέτοιου είδους θεματικές έχουν την τάση να υιοθετούν πιο εύκολα παιδοκεντρικές τεχνικές.

Στις χώρες της Ανατολικής Ασίας εντοπίστηκε ένας σχετικά μεγάλος αριθμός παιδικών μουσείων σε σύγκριση με τις άλλες γεωγραφικές περιοχές, λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη ότι οι χώρες αυτές, όπως και οι χώρες της Νότιας Ασίας, συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό του ασιατικού πληθυσμού. Υψηλή συγκέντρωση παιδικών μουσείων εμφανίζεται, επίσης, στις χώρες της Δυτικής και της Νοτιοανατολικής Ασίας. Τα μουσεία των χωρών αυτών έχουν και τη μεγαλύτερη συμμετοχή στα δίκτυα των Ενώσεων Παιδικών Μουσείων της Ευρώπης και της Αμερικής. Η Ινδία είναι η χώρα με τον μεγαλύτερο αριθμό παιδικών μουσείων και παιδικών παραρτημάτων σε όλη την Ασία, η πλειονότητα των οποίων, όμως, ιδρύθηκε προ του 1990, όπως είδαμε και στην Ενότητα 1.4.5. Συμπερασματικά, πάντως, για όλες τις γεωγραφικές περιοχές, τα περισσότερα μουσεία ιδρύθηκαν κατά τη δεκαετία του 2000.

Δεν είναι τυχαίο ότι η πλειονότητά τους εμφανίζεται σε οικονομικά αναπτυγμένα κράτη, όπως η Νότια Κορέα ή η Ταϊβάν. Η διάδοση των παιδικών μουσείων φαίνεται ότι αποτυπώνει, εκτός από τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις, τον βαθμό ευμάρειας μιας κοινωνίας, αφού σε αρκετές περιπτώσεις γίνονται το εργαλείο ανάπλασης μιας περιοχής⁹⁰ και προώθησης της ειρηνικής συμβίωσης.

Εξετάζοντας, επίσης, το ιστορικό ανάπτυξης 47 ασιατικών μουσείων, όπως εμφανίζεται στις ιστοσελίδες τους, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι τα παιδικά μουσεία συχνά αποτελούν κρατικές πρωτοβουλίες ή πρωτοβουλίες επιφανών προσώπων της πολιτικής ζωής του τόπου, ισχυρών πολιτιστικών ιδρυμάτων και πιο σπάνια αποτέλεσμα της προσπάθειας μελών της ευρύτερης κοινότητας, ιδίως στις χώρες της Δυτικής και της Νότιας Ασίας. Υπάρχει, μάλιστα, μια σειρά παιδικών μουσείων, των οποίων η ανέγερση αποτέλεσε αντικείμενο διεθνών διαγωνισμών. Το μέγεθός τους είναι μεγάλο, με σκοπό προφανώς να εξυπηρετούν μεγάλες ομάδες κοινού με ποικίλες δραστηριότητες, αλλά και να επιδείξουν την πρόοδο που συντελείται στη χώρα σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού. Τα παιδικά μουσεία θεωρούνται σε αυτές τις περιπτώσεις ότι διαθέτουν υψηλό γόητρο για την προώθηση της εκσυγχρονισμένης εικόνας της χώρας, γόητρο που στερούνται, όπως είδαμε, στην Ευρώπη, ενώ στην Αμερική, παρόλο που η παρουσία τους είναι ισχυρή και αναγνωρισμένη, είναι σχεδόν πάντα συνδεδεμένη με την κοινοτική πρωτοβουλία. Φυσικά, η τακτική αυτή μπορεί να συσχετιστεί και με την πολιτικοοικονομική κατάσταση των ασιατικών χωρών, που στις περισσότερες περιπτώσεις χαρακτηρίζεται από αυξημένο κρατικό παρεμβατισμό ή ισχυρή παρουσία προσώπων εξουσίας.⁹¹

Ως προς τις τεχνικές που αξιοποιούνται στα εκθέματα, παρουσιάζεται μεγάλη ποικιλία: από τα μουσεία που διαθέτουν προθήκες με συλλογές και λειτουργούν κυρίως με εργαστήρια ανάλογων θεματικών, χωρίς να θεωρείται απαραίτητη η φυσική διάδραση με το έκθεμα, μέχρι τα μουσεία που αξιοποιούν τεχνολογίες αιχμής. Αρκετά από τα μουσεία, επίσης, φαίνεται να απέχουν αρκετά από το πρότυπο των διαδραστικών, παιδικών μουσείων των ΗΠΑ και της Ευρώπης και να είναι προσεκίμενα σε προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στον διδακτισμό. Από την άλλη πλευρά, στην Ιαπωνία και την Κορέα, αλλά και σε μερικές άλλες χώρες της Άπω Ανατολής, οι σχεδιαστές εκθεμάτων είναι από τους

⁹⁰ Βλ. και υποσημείωση 36 στην Ενότητα 1.5.1 (Παιδοκεντρικά Μουσεία στις ΗΠΑ).

⁹¹ Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά παιδικά μουσεία με χαρακτηριστικά υψηλού γόητρου: 1) το Παιδικό Μουσείο για την Ειρήνη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο Καράτσι (Πακιστάν). Το μουσείο που κατασκευάζεται έχει έκταση 100.000 τετραγωνικά πόδια και το σχέδιό του έχει κερδίσει αρχιτεκτονικό βραβείο. Την ευθύνη του έχει ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός 2) το Παιδικό Μουσείο του Μπαχρέιν, πρωτοβουλία του Υπουργείου Πληροφοριών, Πολιτισμού και Εθνικής Κληρονομιάς και του σείχη Mai al-Khalifa, που θα καταλαμβάνει 11.000 τ.μ. (υπό ανέγερση) 3) το Κέντρο για τη Γνώση και τον Πολιτισμό King Abdulaziz στη Σαουδική Αραβία, μια εθνική πρωτοβουλία για έναν πολιτιστικό πολυχώρο 45.000 τ.μ., στον οποίο περιλαμβάνεται ένα εκπαιδευτικό κέντρο για τα παιδιά, δώρο στο Βασίλειο από την εταιρεία πετρελαιοειδών Aramco για την 75^η επέτειό της 4) το Massar Children's Discovery Centre στη Συρία, που θα καταλαμβάνει 16.000 τ.μ. το κτίριο και 170.000 τ.μ. ο κήπος, δίπλα στο Εθνικό Μουσείο, το Πανεπιστήμιο της Δαμασκού και την Όπερα. Πρόκειται για πρωτοβουλία της ΜΚΟ Massar, η οποία έχει εκπαιδευτικούς στόχους και είναι μέλος μιας ευρύτερης ΜΚΟ που ιδρύθηκε από την πρώτη κυρία της Συρίας το 2007. Τα κτίρια όλων των οργανισμών που αναφέρθηκαν συμμετείχαν σε διεθνή αρχιτεκτονικά φεστιβάλ (βλ. <http://www.worldbuildingsdirectory.com> και ιστοσελίδες στο Παράρτημα Α).

καλύτερους στον κόσμο, ιδίως σε τεχνικές που συνδυάζουν τη χρήση νέων τεχνολογιών. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την οικονομική άνθηση που σημειώνεται σε αρκετές χώρες και την αισιοδοξία, τον δυναμισμό και τη διορατικότητα που αυτή επιφέρει, μπορεί σταδιακά να οδηγήσει τα παιδικά μουσεία της Ασίας στην πρωτοπορία ως προς το άνοιγμα νέων κατευθύνσεων τόσο επί της τεχνικής όσο και επί του περιεχομένου (Brinkman 2008).

Η παρουσίαση των ασιατικών παιδικών μουσείων θα κλείσει με τις προσπάθειες που γίνονται προκειμένου να δικτυωθούν. Με πρωτοβουλία ενός από τα παλαιότερα παιδικά μουσεία, του μουσείου Pambata στις Φιλιππίνες (ιδρυθέν το 1994 από ένα μη κερδοσκοπικό οργανισμό με την υποστήριξη του δήμου της Μανίλα), οργανώθηκε το 2008 το πρώτο συνέδριο των Ασιατικών Παιδικών Μουσείων στη Μανίλα. Το μουσείο Pambata έχει μια δυναμική παρουσία σε διεθνή φόρα, παρουσιάζοντας τις πρότυπες δράσεις που αναπτύσσει κυρίως σε ό,τι αφορά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ζητήματα αναλφαβητισμού και φτώχειας. Ο τίτλος του συνεδρίου που οργάνωσε ήταν «Τα παιδικά μουσεία ως γέφυρες ειρήνης», ένα εύστοχο θέμα για τις σημερινές ασιατικές (και όχι μόνο) κοινωνίες, που συχνά αντιμετωπίζουν συρράξεις και κοινωνικές ανισότητες. Απώτερος στόχος του συνεδρίου ήταν η οργάνωση ενός ασιατικού δικτύου παιδικών μουσείων και η διάδοση της αξίας των παιδικών μουσείων σήμερα. Το δεύτερο συνέδριο οργανώθηκε το 2012, πάλι στις Φιλιππίνες, με τίτλο «Παιδιά και κλιματική αλλαγή».⁹² Στον ενδιάμεσο χρόνο η δικτύωση των ασιατικών μουσείων γινόταν μέσω ενός ηλεκτρονικού φόρουμ που συντηρούσε το μουσείο Pambata.

1.5.4. Παιδοκεντρικά μουσεία στον υπόλοιπο κόσμο

Ξεκινώντας από την ήπειρο της Ωκεανίας, η Αυστραλία διαθέτει αρκετά επιστημονικά κέντρα σε όλες τις μεγάλες πόλεις της, με διαδραστικά εκθέματα που έχουν ως κύρια ομάδα-στόχο παιδιά ή νέους, είτε διαθέτουν ειδικούς χώρους για αυτά είτε όχι. Έχει αναπτύξει επίσης παιδικές αίθουσες σε διάφορα μουσεία τέχνης και πολιτισμού, αρχής γενομένης το 1999 από το Μουσείο της Αυστραλίας και την Πινακοθήκη του Ισπογουίτς (Piscitelli 2011). Δύο μουσεία τέχνης επίσης πειραματίζονται από το 1998 με περιοδικές εκθέσεις ειδικά σχεδιασμένες για παιδιά.⁹³ Τα πολυθεματικά, όμως, παιδικά μουσεία δεν είναι διαδεδομένα. Τα μουσεία της Μελβούρνης διαθέτουν μια παιδική πτέρυγα και μια αίθουσα ανακάλυψης για μικρούς και μεγάλους,⁹⁴ το Μουσείο των Σιδηροδρόμων στο Ισπογουίτς λειτουργεί μια διαδραστική αμαξοστοιχία εν είδει παιδικής ζώνης,⁹⁵ η Καμπέρα έχει το Εθνικό Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας, που στοχεύει ιδιαίτερα σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όχι μόνο στην έδρα του, αλλά και με κινητές εκθέσεις σε όλη τη χώρα,⁹⁶ το Περθ διαθέτει τη «Γη της Ανακάλυψης» για παιδιά 3-7 ετών στο Scitech Discovery Centre,⁹⁷ ενώ στο Σύδνεϋ γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί το πρώτο πολυθεματικό παιδικό μουσείο, στοχευμένο σε μικρές κατά μέσο όρο ηλικίες.⁹⁸ Πρόκειται για το πρώτο ανεξάρτητο παιδικό μουσείο που θα λειτουργήσει στη χώρα, όταν ολοκληρωθεί το 2015. Η Νέα Ζηλανδία διαθέτει, επίσης, παιδικές αίθουσες στο Εθνικό Μουσείο Te Para, οι οποίες απαρτίζονται από τέσσερα διαφορετικά κέντρα ανακάλυψης και ένα χώρο ιστοριών για

⁹² Μουσείο Pambata, <http://www.museopambata.org/acmc/>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁹³ Πρόκειται για το Queensland Art Gallery και το Gallery of Modern Art στο Μπρισμπέιν (Piscitelli 2011).

⁹⁴ Μουσείο Βικτώρια, <http://museumvictoria.com.au/melbournmuseum/discoverycentre/>, <http://museumvictoria.com.au/scienceworks/discoverycentre/>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁹⁵ Πρόκειται για το έκθεμα Nippers Railway, που λειτουργεί από το 2003. The Railway Workshops Museum, Ipswich http://www.theworkshops.qm.gld.gov.au/Events+and+Exhibitions/Exhibitions/Permanent/Nippers+railway#_Ux1_mT9_vz4, τελευταία επίσκεψη 10/3/2014.

⁹⁶ Εθνικό Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας Questacon, <http://www.questacon.edu.au/>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁹⁷ Scitech Discovery Centre, <http://www.scitech.org.au/exhibit-areas/exhibitions/discoverland.html>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

⁹⁸ Children's Discovery Centre, <http://www.childrendiscovery.org.au/AboutUs.html>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

παιδιά έως 5 ετών,⁹⁹ καθώς και μια παιδική ζώνη για παιδιά 2-7 ετών στο Κέντρο Επιστημών Science Alive.¹⁰⁰

Στη Λατινική Αμερική, οι περισσότερες χώρες διαθέτουν παιδικά μουσεία, κατά κανόνα ανεξάρτητα και πολυθεματικά, τα περισσότερα από τα οποία ιδρύθηκαν μετά το 1990 (βλ. Παράρτημα Β). Στις περιπτώσεις που τα παιδικά μουσεία είναι παραρτήματα ή αίθουσες σε άλλου είδους μουσεία, τότε αυτά είναι κυρίως μουσεία επιστημών. Το Μεξικό φαίνεται να έχει την πιο δυναμική παρουσία, αφού το Παιδικό Μουσείο του Paralote συμμετέχει σε όλα τα σχετικά διεθνή δίκτυα και είναι ένα από τα παιδικά μουσεία με τους περισσότερους επισκέπτες στον κόσμο.¹⁰¹ Στεγάζεται σε ένα εντυπωσιακό κτίριο 20.000 τ.μ., του οποίου η ανέγερση εντάχθηκε σε μια συνολική προσπάθεια που έκανε η πόλη του Μεξικού όχι μόνο για να φαίνεται πιο κοσμοπολίτικη, αλλά και για να μπορεί να προσφέρει καλύτερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους νεαρούς κατοίκους της, οι οποίοι συχνά εγκαταλείπουν την εκπαίδευση μετά το Δημοτικό (Osberg 1994).

Η τελευταία ήπειρος στην οποία θα αναφερθούμε είναι η Αφρική. Όπως ήταν αναμενόμενο, λόγω της δεινής οικονομικής κατάστασης πολλών από τις χώρες της και το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και συνθηκών διαβίωσης στον παιδικό πληθυσμό, διαθέτει ελάχιστα παιδικά μουσεία, τα οποία απαντώνται στην Αίγυπτο και τη Νότια Αφρική. Η Νότια Αφρική διαθέτει παράδοση σε επιστημονικά κέντρα σε όλη τη χώρα, που καλλιεργούν την κουλτούρα της διαδραστικότητας και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το παιδικό κοινό. Τα παιδικά μουσεία που διαθέτει, εντοπίζονται στο Γιοχάνεσμπουργκ και εντάσσονται συνήθως σε ένα ευρύτερο μουσειακό οργανισμό, ακόμη και αν διαθέτουν δικό τους ανεξάρτητο χώρο.¹⁰² Ανάλογα στην Αίγυπτο, το Αρχαιολογικό Μουσείο Καΐρου διαθέτει ένα Παιδικό Μουσείο σε τμήμα του κτιρίου του.¹⁰³ Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε όλα τα παραπάνω παιδικά μουσεία είναι κυρίως στατικές εκθέσεις, συνοδευόμενες από δημιουργικές δραστηριότητες σε εργαστήρια. Προκειμένου να ενισχυθεί η προσφορά των Αφρικανικών Μουσείων στα παιδιά, υπογράφηκε το 1997 μια Δήλωση από εκπροσώπους δώδεκα αφρικανικών χωρών, στην οποία μεταξύ άλλων αποτυπώνεται η ανάγκη να ενθαρρυνθεί η δημιουργία παιδικών μουσείων σε όλες τις χώρες.¹⁰⁴

1.5.5. Το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της περιόδου 1990-σήμερα

Η ωρίμανση των συνθηκών για την παγκόσμια αποδοχή των παιδικών μουσείων και τη συνακόλουθη εντυπωσιακή αύξησή τους, καθώς και για την υιοθέτηση παιδοκεντρικών μουσειογραφικών ρυθμίσεων σε μουσεία παραδοσιακού τύπου, συνδέεται όχι μόνο με τις αλλαγές στις ερμηνευτικές πρακτικές, αλλά και με τον τρόπο που η μουσειακή κοινότητα επαναπροσδιόρισε τον ρόλο της και το πεδίο δραστηριοποίησής της. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '60 και με αυξανόμενη ένταση από τη δεκαετία του '90 και εξής, οι προβληματισμοί για τον χαρακτήρα και το μέλλον των μουσείων αντανakλούν τις νέες τάσεις που αναδύθηκαν κατά την ύστερη νεωτερικότητα, όχι μόνο στον

⁹⁹ Εθνικό Μουσείο Νέας Ζηλανδίας, <http://www.tepapa.govt.nz>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

¹⁰⁰ Κέντρο Επιστημών Science Alive, www.sciencealive.co.nz, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

¹⁰¹ Σύμφωνα με στοιχεία της Ένωσης Παιδικών Μουσείων (ACM) το έτος 2000, το Μουσείο Paralote είχε τους περισσότερους επισκέπτες από όλα τα παιδικά μουσεία του κόσμου (στη δεύτερη θέση ήταν το Παιδικό Μουσείο στην Ινδιανάπολις και στην τρίτη το Καναδικό Παιδικό Μουσείο). Κάθε χρονιά πάντως η επισκεψιμότητά του είναι ιδιαίτερα υψηλή.

¹⁰² Το Παιδικό Μουσείο Mmabana είναι αναπόσπαστο τμήμα του μουσείου Krugersdorp και στοχεύει στην εκπαίδευση σε πολιτιστικές αξίες μέσα από το παιχνίδι, το Παιδικό Μουσείο δίπλα στο Εθνολογικό Μουσείο της Αφρικής, διαθέτει κυρίως συλλογές τέχνης και εκθέσεις δεινοσαύρων, ενώ η Παιδική Αίθουσα του Λόφου Συντάγματος στοχεύει να εκπαιδεύσει τα παιδιά 3-12 χρόνων στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους (Παιδικό Μουσείο Mmabana <http://mzone.mweb.co.za/residents/k75/museum.html>, Μουσείο της Αφρικής <http://www.planetware.com/johannesburg/museum-africa-saf-gp-ma.htm>, Παιδική Αίθουσα του Λόφου Συντάγματος http://www.jozikids.co.za/johannesburg/to_go/museums/constitution_hill_childrens_room.htm, τελευταία επίσκεψη 12/7/2010).

¹⁰³ Παιδικό Μουσείο Αρχαιολογικού Μουσείου Καΐρου, <http://www.drhawass.com/blog/opening-children%E2%80%99s-exhibit-cairo-museum>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2010. Στην Αίγυπτο, επίσης, υπάρχει ένα Επιστημονικό Κέντρο Ανακάλυψης με παιδική ζώνη μέσα στη βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας (<http://www.bibalex.org/en/psc/ExperienceTheCenter/AIEXPLoratorium.aspx>, τελευταία επίσκεψη 25/5/2013).

¹⁰⁴ http://www.maltwood.ovic.ca/cam/publications/declarations/nairobi_declaration.html, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον πολιτισμό, αλλά και το ευρύτερο φάσμα της πολιτικής, της οικονομίας και της κοινωνικής οργάνωσης.

Παρόλο που δεν υπάρχει ομοφωνία στους κύκλους της κοινωνιολογίας για το αν βρισκόμαστε ήδη σε μια μετανεωτερική εποχή ή σε μια εποχή μετάβασης (Lyotard 1984, Jameson 1991, Rojek 1995, Giddens 2001), είναι γεγονός ότι κάποια χαρακτηριστικά, ως διακριτά μιας νέας κατάστασης, έχουν ήδη αποκρυσταλλωθεί στον επιστημολογικό λόγο (Hall, Held & McGrew 2003). Η αμφισβήτηση των νεωτερικών ιδεών της απεριόριστης ανάπτυξης και της τεχνολογικής προόδου, επέφερε αλλαγές όχι μόνο σε ιδεολογικό, αλλά και σε οικονομικό επίπεδο. Από το πρότυπο της μαζικής παραγωγής υλικών αγαθών μεταβήκαμε στην οικονομία της γνώσης και στην ευέλικτη εξειδίκευση της εργασίας, κάτι που αύξησε το ενδιαφέρον για τη δια βίου μάθηση και την καλλιέργεια θετικής νοοτροπίας απέναντι στη μάθηση από τις μικρές ηλικίες. Στην οικονομία της γνώσης, οι ιδέες είναι το σημαντικότερο προϊόν και η μάθηση είναι αυτή που βοηθάει στην παραγωγή τους (Falk & Dierking 2000: 213). Κατ' επέκταση, η μάθηση γίνεται το πολυτιμότερο αγαθό του 21^{ου} αιώνα και αναζητείται οικειοθελώς σε όλες τις φάσεις της ζωής μας και όχι μόνο μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πλαίσιο αυτό, αλλά και με βάση τη νέα θεώρηση του ελεύθερου χρόνου, τα μουσεία έχουν ένα σαφώς αναβαθμισμένο ρόλο να παίξουν, ταυτόχρονα, όμως, έχουν να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό από ένα τεράστιο εύρος ψυχαγωγικών δυνατοτήτων. Στη νεωτερικότητα ο ελεύθερος χρόνος εκλαμβάνεται ως χρόνος χαλάρωσης και ελεγχόμενης φυγής του ατόμου από την καθημερινότητα, με δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από μαζικότητα και ομοιογένεια π.χ. τηλεοπτικές σειρές, οργανωμένος τουρισμός κλπ. Στη μετανεωτερική εποχή, η μαζική κατανάλωση τείνει να αντικατασταθεί από εξειδικευμένες αγορές που προωθούν νέες εμπειρίες ή ιδιαίτερους τρόπους ζωής. Ο ελεύθερος χρόνος αρχίζει να γίνεται ολόένα και περισσότερο αντιληπτός ως χρόνος που μπορεί να αφιερωθεί στην αυτο-βελτίωση του ατόμου,¹⁰⁵ ενώ ο καταναλωτής αναπτύσσει μεγαλύτερες δυνατότητες επιλογής, ελέγχου και συνδιαμόρφωσης της εμπειρίας. Κυρίαρχο παράδειγμα αποτελούν τα σύγχρονα επικοινωνιακά συστήματα στην υπηρεσία της διασκέδασης, που επιτρέπουν στο άτομο να έχει διαθέσιμο μέσα στο σπίτι του μεγάλο εύρος επιλογών και τη δυνατότητα να επικοινωνήσει άμεσα με ανθρώπους από κάθε γωνιά του πλανήτη για να μοιραστεί μια εμπειρία (Rojek 1995: 7). Το γεγονός μάλιστα ότι οι άνθρωποι σήμερα έχουν εθιστεί σε ένα πρότυπο ψυχαγωγίας που στηρίζεται στις πολλαπλές και ταυτόχρονες δραστηριότητες (multi tasking) και ότι διαθέτουν μόλις το 1/3 του ελεύθερου χρόνου τους για δραστηριότητες εκτός σπιτιού, τονίζει το μέγεθος του ανταγωνισμού που τα μουσεία έχουν να υπερνικήσουν. Όπως σημειώνει ο Godbey, «το κοινό αναζητά πολλαπλές εμπειρίες – ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά και εκπαίδευση, μια πολιτιστική εμπειρία και μια καλή ευκαιρία να ψωνίσει και να φάει, νέες και διασκεδαστικές εμπειρίες, και την άνεσή του» (Godbey στο Falk & Dierking 2000: 210). Με βάση τις νέες αυτές συνθήκες, οι παιδοκεντρικοί μουσειακοί χώροι προσφέρουν κίνητρα για να ωθήσουν τα παιδιά εκτός σπιτιού, παρέχοντάς τους ερεθίσματα για πολυαισθητηριακές εξερευνησεις σε αληθινό χρόνο και χώρο, στον οποίο απολαμβάνουν ελευθερία επιλογής, δυνατότητα ελέγχου του μαθησιακού περιβάλλοντος και ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με ενήλικους και συνομηλίκους. Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν σε παιδιά ως προς το τι θεωρούν σημαντικό για τη μαθησιακή τους εμπειρία στο μουσείο, η δυνατότητα επιλογής και ελέγχου και η αίσθηση ότι τόσο ο σκοπός όσο και το αντικείμενο της μάθησης αποτελεί δική τους

¹⁰⁵ Το 1977 ο Graburn οραματιζόταν ότι σταδιακά «το νόημα της ζωής θα βρίσκεται λιγότερο στο επάγγελμά μας και περισσότερο στον ελεύθερο χρόνο μας και τον τρόπο ζωής μας». Είκοσι χρόνια μετά, τεκμήρια αυτής της τάσης άρχισαν να είναι εμφανή γύρω μας. Η αναζήτηση εμπειριών που έχουν τη δυνατότητα να μας μεταμορφώσουν και να νοηματοδοτήσουν την ύπαρξή μας είναι συνεχής και η μάθηση που αφορμάται από εσωτερικά κίνητρα και βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου μας, οδηγώντας στο σπάσιμο των παραδοσιακών ορίων μεταξύ εκπαίδευσης και διασκέδασης και στην εμπλοκή κερδοσκοπικών οργανισμών στην παροχή εκπαιδευτικών εμπειριών (Falk & Dierking 2000: 211, 232).

απόφαση είναι καθοριστικοί παράγοντες για την αύξηση της ευχαρίστησης στο μουσείο και ενισχύει την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους (έρευνες Perry και Griffin στο Falk & Dierking 2000: 85-86).

Στη σφαίρα της πολιτικής, η κατάρρευση του κομμουνισμού, με την πτώση του τείχους του Βερολίνου το 1989 ως το κατεξοχήν σύμβολο του τέλους των μεγάλων ιδεολογιών, άνοιξε τον δρόμο για την επικράτηση του καπιταλισμού και οδήγησε στην υιοθέτηση πιο συντηρητικών πολιτικών, αλλά και στην ενδυνάμωση της κοινωνίας των πολιτών, καθώς και στην ανάδυση εναλλακτικών θεσμικών πλαισίων, όπως το οικολογικό κίνημα, το κίνημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή το ειρηνιστικό κίνημα (Giddens 2001). Ως καθρέπτης της κοινωνίας τους, αρκετά μουσεία προσπάθησαν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα, επαναπροσανατολίζοντας τη θεματολογία των εκθέσεων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ζητήματα οικολογίας, ισότιμης αναπαράστασης και αντιπροσώπευσης, καθώς και στην ανάδειξη ποικίλων και ενίοτε επίμαχων κοινωνικών προβλημάτων, αποφεύγοντας όσο το δυνατόν τους δυϊσμούς της νεωτερικότητας και υιοθετώντας μια περισσότερο ολιστική προσέγγιση, που αναδεικνύει τις αμοιβαίες εξαρτήσεις, τους συσχετισμούς και την κοινωνική ευθύνη του ενεργού πολίτη. Ταυτόχρονα, αυξήθηκαν οι δράσεις που απευθύνονται σε ομάδες κοινού με χαρακτηριστικά κοινωνικού αποκλεισμού. Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδικά μουσεία εμφανίζονται ιδιαίτερα δραστήρια, όπως διαφάνηκε από την παρουσίαση που προηγήθηκε. Θα μπορούσε μάλιστα να υποστηριχθεί ότι αποτελούν το πιο κοινωνικά συνειδητοποιημένο είδος μουσείου, αφού ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών περιλαμβάνει στόχους δόμησης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, ευαισθητοποίησης σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα των καιρών μας και καλλιέργειας στάσεων και δεξιοτήτων ενεργούς κοινωνικής συμμετοχής. Η ύπαρξή τους μπορεί να αποτελέσει, επίσης, απόδειξη του δημοκρατικού προσανατολισμού της κοινωνίας, εφόσον η λειτουργία τους συσπειρώνει γύρω τους μέλη της τοπικής κοινότητας προς ανταπόκριση σε εκφρασμένες ανάγκες της σε σχέση με τα παιδιά και σε μερικές περιπτώσεις μαζί με τα παιδιά.

Το πιο πολυσυζητημένο θέμα της εποχής μας, είναι αναμφισβήτητο αυτό της παγκοσμιοποίησης. Η μαζική κυκλοφορία ατόμων, εμπορευμάτων, ιδεών, εικόνων και πληροφοριών που οι τεχνολογικές εξελίξεις επέτρεψαν, βοήθησαν στη διάδοση πολιτιστικών και κοινωνικών πρακτικών σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης και οδήγησαν στη δημιουργία μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, που αφενός μεν αναγνωρίζει τις αλληλεξαρτήσεις και την πολλαπλότητα στις σχέσεις, αφετέρου δε ενισχύει την ανάγκη να λειτουργήσει η εντοπιότητα ως μέσο αυτοεπιβεβαίωσης και δημοκρατικής έκφρασης (Hall, Held & McGrew 2003). Ταυτόχρονα, η αναγνώριση της αξίας της ιδιαιτερότητας και η κατάργηση της κεντρικής κυρίαρχης οπτικής στην ερμηνεία της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας βοήθησε στη χειραφέτηση και την ενδυνάμωση των ατόμων και στη μεγαλύτερη ανοχή στο διαφορετικό. Η αντιπαραβολή διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνικών πρακτικών λόγω της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί υβριδικές ιδέες, αξίες και πολιτιστικές τάσεις που χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό και εκλεκτικισμό, από την άλλη πλευρά όμως, κώδικες και στυλ του παρελθόντος μπορούν να αναμιχθούν και να αναπαραχθούν αποσπασμένα από το ιδεολογικό τους υπόβαθρο, ως επιφανειακά σύμβολα μιας κοινωνίας που βασίζεται στο θέαμα και την εμπορευματοποίηση (Harvey 1989: 44).

Τι συνέπειες μπορεί να έχουν όλες αυτές οι αλλαγές στον τρόπο που γίνονται αντιληπτά ή λειτουργούν τα μουσεία; Η μετανεωτερική παραδοχή ότι δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια και ότι κάθε γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή, οδήγησε στην αμφισβήτηση των μεγάλων αφηγήσεων και σε μεγαλύτερη πολυφωνία στις ερμηνείες που προτείνει το μουσείο (Hooper-Greenhill 2000, Prior 2006). Το κίνημα της νέας μουσειολογίας υποστηρίζει ότι το νόημα των αντικειμένων δεν είναι έμφυτο και προκαθορισμένο, αλλά πλαισιοθετημένο, συγκείμενο και άμεσα εξαρτώμενο από το τι αντιλαμβάνεται ο επισκέπτης (MacDonald 2006: 2-3). Τα θεωρητικά κείμενα του υλικού πολιτισμού ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 κάνουν λόγο για την κοινωνική ζωή των αντικειμένων και την επίδραση που ασκούν στον θεατή όχι μόνο διανοητικά, αλλά και με το συναίσθημα και τις αισθήσεις,

αναδεικνύοντας πώς η ερμηνεία τους μεταλλάσσεται και επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά με βάση τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τον επισκέπτη (Appadurai 1986, Gell 1998, Hoskins 1998, 2006, Tilley 2006). Τόσο οι ειδικοί επαγγελματίες του μουσείου όσο και το κοινό έχουν το μερίδιό τους στην κατασκευή της ερμηνείας (Merriman 2004). Το μοντέλο επικοινωνίας έπαψε να εκλαμβάνεται ως γραμμικό και από το 1990 και εξής έγινε αντιληπτό με βάση το πολιτισμικό μοντέλο,¹⁰⁶ χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα μουσεία εγκατέλειψαν τη νομιμοποιητική τους λειτουργία ως εργαλεία του νεωτερικού κράτους για τη διαμόρφωση των συλλογικών ταυτοτήτων και της έννοιας της πολιτιστικής κληρονομιάς. Όπως υποστηρίζει ο Preziosi (2006), εξακολουθούν να επιτελούν αυτόν τον πολιτικό και κοινωνικό ρόλο, εναρμονίζοντας απλώς τις πρακτικές τους ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά στην κοινωνική και πολιτιστική ποικιλομορφία που επέφερε η παγκοσμιοποίηση στις κοινότητες και τα μέχρι πρότινος ομοιογενή, τουλάχιστον σε φαντασιακό επίπεδο, έθνη. Τα μουσεία από ναούς ιδεολογίας μετατρέπονται σε αγορές ιδεών, σε φόρα ανταλλαγών, σε πολυκεντρικά πολιτισμικά τοπία (Πασχαλίδης 1997: 219), όπου το τοπικό και το παγκόσμιο, το προσωπικό και το πανανθρώπινο συναντώνται και όπου η ισότιμη αντιπροσώπευση και η ενεργητική συμμετοχή στη συλλογική διαμόρφωση της οντότητας του μουσείου αποτελεί πολιτειακό δικαίωμα (Ross 2004: 100).

Στο πλαίσιο της νέας αναστοχαστικής μουσειολογίας (Harrison 1993, Πασχαλίδης 1997), που διαρκώς διερευνά και επαναπροσδιορίζει τους σκοπούς και τις πρακτικές του σύγχρονου μουσείου, η κυριαρχία του αντικειμένου αμφισβητείται και η έμφαση δίνεται στην παρουσίαση της ιδέας ή στο βίωμα της εμπειρίας (Roberts 1997, Hein 2000, Paris 2006). Μεταφέροντας τις επισημάνσεις του Jerome Bruner (1986) στον χώρο των μουσείων, η Roberts το 1997 παρουσίασε πολύ εύγλωττα τη μετάβαση από το μοντέλο της μετάδοσης της γνώσης σε αυτό της αφηγηματικής γνώσης, όπου ως αφήγηση νοείται η δημιουργία μιας ιστορίας όχι για την αποκάλυψη της αλήθειας, αλλά για την κατασκευή νοήματος από την πλευρά των επισκεπτών. Η Gurian, μάλιστα, επισημαίνει ότι τα μουσεία θα πρέπει να προβληματιστούν για το τι ιστορίες λένε, για ποιο λόγο, καθώς και για τον ρόλο που παίζουν τα αντικείμενα σε αυτές. Αν και τα αντικείμενα προσφέρουν τη ραχοκοκαλιά ή τα συστατικά στοιχεία για τη δημιουργία μιας ιστορίας, αυτό το οποίο όλοι κατά βάθος διεκδικούν είναι την οικειοποίηση της ιστορίας και όχι του αντικειμένου καθεαυτού (Gurian 1999). Η αμφισβήτηση της κεντρικότητας του αντικειμένου, έθεσε επίσης το ερώτημα της αναγκαιότητας του αυθεντικού (Hein 2000: 69-87). Εφόσον το σημαντικό είναι το βίωμα μιας κατάστασης, η πρόκληση μιας εμπειρίας που να δημιουργεί νόημα για τον επισκέπτη και να του επιτρέπει να φανταστεί τις ιδέες που παρουσιάζονται, πόσο απαραίτητο είναι τα αντικείμενα που παρατίθενται να είναι αυθεντικά; Το ερώτημα συνδέεται άμεσα και με τις δυνατότητες που προσφέρουν σήμερα οι νέες τεχνολογίες.¹⁰⁷ Η κατασκευή περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας, ο χειρισμός ψηφιακών τρισδιάστατων αντικειμένων, η επαύξηση των δυνατοτήτων της ανθρώπινης αντίληψης με τη βοήθεια μηχανικών οργάνων ή του υπολογιστή, έχει εθίσει τον σημερινό άνθρωπο σε μια κουλτούρα προσομοίωσης,¹⁰⁸ όπου το πραγματικό και το ψεύτικο, το ορατό και το αόρατο συμφύρονται χωρίς οι υπερβάσεις των ορίων να απασχολούν τον συμμετέχοντα. Όπως επισημαίνει η Hein, για να κατοχυρωθεί κάτι ως πραγματική εμπειρία, χρειάζεται μόνο να έχει βιωθεί πραγματικά, να αποτελεί γνήσιο προϊόν των εξερευνησών μας, μια προσωπική μας ανακάλυψη (2000: 85).

¹⁰⁶ Σύμφωνα με το πολιτισμικό μοντέλο, τα μηνύματα που αποστέλλουν οι επαγγελματίες του μουσείου με διάφορα επικοινωνιακά μέσα και τα νοήματα που κατασκευάζουν ενεργητικά οι επισκέπτες με βάση τις διαφορετικές προσλαμβάνουσές τους είναι σε διαρκή αλληλεπίδραση και επηρεάζουν την ερμηνεία του υλικού πολιτισμού (Hooper-Greenhill 1991β: 59).

¹⁰⁷ Την τελευταία δεκαετία έχουν εμφανιστεί πολλά εικονικά ή και ψηφιακά μουσεία και εκθέσεις, όπου τα εκτιθέμενα αντικείμενα είναι αποκλειστικά δευτερογενή, μη υλικά τεκμήρια γύρω από την παρουσιαζόμενη θεματική.

¹⁰⁸ Όπως αναφέρει ο Rojek (1995: 9), η προσομοίωση είναι βασικό χαρακτηριστικό της μετανεωτερικότητας και αναφέρεται σε όλες τις διαδικασίες και τα αντικείμενα που σχεδιάζονται με σκοπό να αναπαράγουν, να μιμηθούν ή να επεκτείνουν τα πρωταρχικά αντικείμενα και τις πρωταρχικές διαδικασίες. Η εξάπλωση της κουλτούρας της προσομοίωσης στη βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 σχετίζεται επίσης με την αυξανόμενη παρουσία φανταστικών και φαντασιακών στοιχείων στο μετανεωτερικό πολιτισμό.

Η επικράτηση της εμπειρίας ως του κατ' εξοχήν ζητούμενου της μουσειακής επίσκεψης διευκόλυνε, επίσης, στην αντιμετώπιση του πολιτισμού ως προϊόντος.¹⁰⁹ Αρκετά μουσεία, ανταποκρινόμενα στα κελύσματα της οικονομίας της αγοράς, άρχισαν να φλερτάρουν με τον εντυπωσιασμό του επισκέπτη, δεχόμενα ότι σημασία δεν έχει μόνο η γνώση, αλλά και η έξαψη της φαντασίας και του συναισθήματος, στα πρότυπα των θεματικών πάρκων του Disney. Οι ακαδημαϊκές εκθέσεις των επιμελητών άρχισαν να αντικαθίστανται από εκθέσεις με περισσότερο βιωματικά και συμμετοχικά στοιχεία, τις οποίες δημιουργούν διεπιστημονικές ομάδες, ενώ ο επισκέπτης-καταναλωτής αναζητά συνεχώς νέες, ποικίλες και ξεχωριστές εμπειρίες (Harrison 1993: 167).

Η εμπορευματοποίηση των μουσείων βοηθήθηκε βεβαίως και από τη συρρίκνωση των οικονομικών πόρων για τον πολιτισμό που είναι διαθέσιμοι από την πολιτεία. Το επιχειρηματικό μοντέλο ανάπτυξης που υιοθετήθηκε αναγκαστικά για λόγους επιβίωσης, οδήγησε στη διείσδυση όρων και πρακτικών του μάρκετινγκ στα μουσεία. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η στόχευση της οικογένειας και των παιδιών ως μιας διακριτής μερίδας κοινού που μπορεί να αυξήσει την επισκεψιμότητα και τα έσοδα (Patchen 2006).

Η εστίαση στην οικογένεια και το παιδί ως πηγή εσόδων, δεν ήταν μια στροφή που καταγράφηκε μόνο στον μουσειακό χώρο, αλλά αποτέλεσε ένα εξαιρετικά ενεργό τμήμα της βιομηχανίας του ελεύθερου χρόνου από τη δεκαετία του 1980 και εξής. Οι πρώτοι παιχνιδότοποι με χρήση μαλακών υλικών εμφανίστηκαν στις ΗΠΑ το 1983, ενώ επί του παρόντος η αγορά καταγράφει μια εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία και ποσότητα παιδικών κέντρων ψυχαγωγίας: χώροι καθαρά ψυχαγωγικού παιχνιδιού, πάρκα περιπέτειας και χώροι αφιερωμένοι στη σωματική ευεξία των παιδιών, παιδικές φάρμες, χώροι εστίασης και διασκέδασης, καθώς και ψυχαγω-εκπαιδευτικά (edutainment) κέντρα, τα οποία βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στις επιτυχημένες τεχνικές των παιδικών μουσείων για μάθηση μέσα από το παιχνίδι.¹¹⁰ Τα κέντρα αυτά κάλυψαν ένα σημαντικό κομμάτι της αγοράς, αφού ικανοποίησαν τις προσδοκίες των γονιών για δημιουργική απασχόληση των παιδιών. Οι σύγχρονοι γονείς αναζητούν τρόπους παροχής ψυχαγωγίας και εμπλουτισμένης εκπαίδευσης, κάτι που σε συνδυασμό με το αυξημένο εισόδημα που μπορούν να διαθέσουν, καθιστά τη συγκεκριμένη ομάδα κοινού μία από τις πιο αποδοτικές οικονομικά.

Παρά τα προβλήματα που δημιούργησαν οι χώροι αυτοί στα παιδικά μουσεία σε θέματα ταυτότητας και διακριτών ρόλων στην αντίληψη του κόσμου, αποτέλεσαν μια έμμεση επιβεβαίωση των επιτυχημένων πρακτικών τους και ενεργοποίησαν έναν υγιή όσο και αγωνιώδη προβληματισμό για την αξία της εμπειρίας και τη σύνδεσή της με την εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Hilde Hein (2006: 3) «αυτό που έχει σημασία δεν είναι η ένταση της εμπειρίας, αλλά το πού σε πηγαίνει». Τα παιδικά ψυχαγωγικά κέντρα μπορεί να αξιοποιήσουν εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά για να δημιουργήσουν εμπειρίες με στόχο την ευχαρίστηση, χωρίς ευρύτερους εκπαιδευτικούς ή κοινωνικούς σκοπούς, αδιαφορώντας για τις συνδέσεις που οι εμπειρίες αυτές προκαλούν στο μυαλό των συμμετεχόντων. Στο σημείο αυτό, η μουσειακή κοινότητα έρχεται να προσφέρει τη δική της διακριτή συμβολή για εμπειρίες με νόημα, όπου το παιχνίδι, ο πειραματισμός, η αξιοποίηση των αισθήσεων δεν αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά το όχημα για την εκτίμηση της μοναδικότητας του φυσικού περιβάλλοντος

¹⁰⁹ Σύμφωνα με την «οικονομία της εμπειρίας», όρος που εμφανίζεται το 1998 από θεωρητικούς της οικονομίας (Pine II & Gilmore 1998), η δημιουργία αξιοσημείων εμπειριών στους καταναλωτές είναι κάτι που μπορεί να εμπορευματοποιηθεί, αφού οι μνήμες και οι αισθήσεις που προξενούν, αποτελούν ένα διακριτό προϊόν, ικανό να «μεταμορφώσει» αυτόν που τις βιώνει. Η αγοραστική αξία του προϊόντος έγκειται στον βαθμό της μεταμόρφωσης που η εμπειρία προκαλεί (Henning 2006: 160).

¹¹⁰ Τα πρώτα τέτοια κέντρα λειτουργήσαν στις ΗΠΑ το 1994 και ονομάστηκαν *Παιχνιδότοποι* (δημιουργώντας αυτόματους συνειρμούς με τον πρωτοπόρο *Παιχνιδότοπο* του Παιδικού Μουσείου της Βοστώνης). Συνήθως εστιάζουν σε κοινό κάτω των 8 ή 9 ετών, αλλά υπάρχουν παραδείγματα που απευθύνονται και σε παιδιά έως 12 ετών. Μπορούν να περιλαμβάνουν χώρους για κοινωνικό και δημιουργικό παιχνίδι, παιχνίδι με άμμο, νερό, κατασκευές και χώρους για παιχνίδια ρόλων, όπως προσομοιώσεις σούπερ-μάρκετ, ιατρείων, σπιτιών ή εστιατορίων. Για μια ιστορική ανάπτυξη αυτών των χώρων ευωμένη από μια από τις πιο παλιές εταιρείες, που δραστηριοποιούνται στη βιομηχανία της ψυχαγωγίας για παιδιά βλ. White Hutchinson Leisure & Learning Group, <http://www.whitehutchinson.com/leisure/historychildren.shtml>, τελευταία επίσκεψη 17/7/2012.

και της ανθρώπινης δημιουργίας, και οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας και της θέσης μας στον κόσμο. Στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, τα μουσεία αποτελούν ένα ιδανικό περιβάλλον μάθησης που βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή, και διαθέτουν συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με άλλους παρόχους του κερδοσκοπικού τομέα, λόγω της εγκυρότητας της γνώσης, της αυθεντικότητας της εμπειρίας και των συμφραζομένων που προσφέρουν (Falk and Dierking 2000: 232-233).

Η απενεχοποίηση της χρήσης μη αυθεντικών αντικειμένων,¹¹¹ η αναγνώριση της αξίας της εμπειρίας και της ενεργητικής συμμετοχής του κοινού στην οικοδόμηση της γνώσης, η δημοφιλία των εκθεσιακών τεχνικών που βασίζονται στη διάδραση, την κοινωνική μάθηση, τη δημιουργία θεματικών περιβαλλόντων, την προσομοίωση ή την εμπύθιση σε ιστορικές ή φυσικές ανακατασκευές, έκαναν περισσότερο κατανοητές και αποδεκτές τις πρακτικές των παιδικών μουσείων και επηρέασαν όχι μόνο την εξάπλωσή τους, αλλά και την υιοθέτηση ανάλογων τεχνικών σε μουσεία για το γενικό κοινό, προκειμένου να γίνουν πιο φιλικά προς τα παιδιά. Έτσι, πέρα από την ανάπτυξη πληθώρας εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που απευθύνονται σε όλο και μικρότερες ηλικίες,¹¹² αυξάνονται τα μουσεία που ενσωματώνουν στον μουσειογραφικό σχεδιασμό των μόνιμων εκθεσιακών χώρων ειδικές εκπαιδευτικού τύπου ρυθμίσεις, που απευθύνονται στα παιδιά και την οικογένεια. Διαδραστικά εκθέματα, κατάλληλα προσαρμοσμένα πληροφοριακά κείμενα ή προτροπές για δραστηριότητες και γωνιές απτικών ή δημιουργικών δραστηριοτήτων, εκτείνονται με τη μορφή ζώνης ή νησίδων μέσα στον εκθεσιακό χώρο και προσφέρουν έναν διαφορετικό τρόπο ερμηνευτικής προσέγγισης του υλικού πολιτισμού. Παράλληλα, η αύξηση στις αξιολογήσεις και στις έρευνες κοινού που στόχευαν στη διερεύνηση της μουσειακής εμπειρίας των παιδιών, βοήθησαν στη βελτίωση, καθώς και στην περαιτέρω διάδοση των παιδοκεντρικών τεχνικών σε παιδικά ή άλλου τύπου μουσεία.

Η γενικότερη στροφή προς το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του στους κόλπους της μουσειακής κοινότητας εκπληρώνει επίσης την κοινωνική επιταγή για αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού και ισάξια αντιπροσώπευση σε όλους τους τομείς του επιστητού. Στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, ο λόγος για τη λειτουργία των παιδιών ως ενεργών κοινωνικών παραγόντων και όχι απλώς παθητικών δεκτών στο πλαίσιο της κοινωνικής δομής στην οποία ανήκουν, γίνεται κυρίαρχος και ουσιαστικά βαίνει παραλλήλως, επηρεάζει και επηρεάζεται από το κίνημα των δικαιωμάτων του παιδιού.¹¹³ Η κύρωση της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού απ' όλα σχεδόν τα κράτη¹¹⁴ οδήγησε σε μια σειρά από νομοθετικές ή θεσμικές ενέργειες, που αν μη τι άλλο, έφεραν τη συζήτηση για την ευημερία, την προστασία και τα πολιτειακά και κοινωνικά δικαιώματα του παιδιού πιο ψηλά στην πολιτική ατζέντα. Η Σύμβαση επισημοποίησε μια νέα αντίληψη του παιδιού και των δικαιωμάτων του, όπου έμφαση δίνεται όχι μόνο στην προστασία, αλλά και στη συμμετοχή και συνεισφορά των παιδιών (Skivenes & Strandbu 2006).

¹¹¹ Ο Scott Paris, στον συλλογικό τόμο που επιμελήθηκε (Paris 2002), φιλοξενεί πολλά ενδιαφέροντα άρθρα για τη σημασία της μάθησης μέσω των αντικειμένων, αλλά και τις συνέπειες της χρήσης μη αυθεντικών ή ψηφιακών αντικειμένων στη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Παρά την αποδοχή του δοκίμου της χρήσης αντιγράφων, οι συγγραφείς (Evans et al. 2002, Frost 2002) υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της εμπειρίας του πραγματικού για τα παιδιά, προκειμένου αυτά να σχηματίσουν ορθά την έννοια της πραγματικότητας και να διακρίνουν τα διαχωριστικά όρια μεταξύ αληθινού και ψεύτικου, αντιγράφου και αυθεντικού, κατασκευασμένου και φυσικού, αλλά και να κατανοήσουν την αξία της επαφής με τα μουσειακά αντικείμενα για την ολοκληρωμένη προσέγγιση της γνώσης.

¹¹² Π.χ. ένα από τα πιο πρόσφατα και πρωτοποριακά προγράμματα είναι το «Bring your baby to the Danforth Museum of Art» που έχει στόχο να προσφέρει την ευκαιρία στους γονείς να μάθουν για τα έργα τέχνης, να παίξουν με τα μωρά τους σε ένα όμορφο περιβάλλον και να έρθουν σε επικοινωνία με άλλες οικογένειες (Herman 2012).

¹¹³ Η έννοια του δικαιώματος είναι θετικότερη από την έννοια των αναγκών, η οποία χαρακτηριζε κατ' αποκλειστικά έως πρόσφατα τις συζητήσεις για το παιδί, αφού περιέχει τη διάσταση της νόμιμης απαίτησης από ένα πρόσωπο ή πολίτη με σεβαστή κοινωνική θέση. Αντίθετα, οι ανάγκες μπορεί να συνδεθούν με αρνητικούς συνειρμούς για προσωπικά ελλείμματα και να ευνοήσουν πατερναλιστικές προσεγγίσεις (Hill & Tisdall 1997: 63).

¹¹⁴ Πρόκειται για την ταχύτερα κυρωμένη Σύμβαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην ιστορία. Μόνο οι ΗΠΑ και η Σομαλία δεν έχουν ακόμη κυρώσει τη Σύμβαση (Παρατηρητήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, <http://www.hrw.org/en/news/2009/11/18/us-ratify-children-s-treaty>, τελευταία επίσκεψη 7/8/2010).

Στις επικρίσεις της Σύμβασης, πέρα από τον δυτικότροπο προσανατολισμό της και την απουσία διαβούλευσης με τα ίδια τα παιδιά, βρίσκεται η προβληματική του πώς ορίζεται η παιδική ηλικία, το γεγονός δηλαδή ότι το παιδί εξακολουθεί να γίνεται αντιληπτό ως ετεροκαθοριζόμενο και υπό όρους εξάρτησης από τον ενήλικα. Εξού και ορίζεται ρητά η αναγκαιότητα για προστασία και παροχές (λαμβάνοντας υπόψη το καλύτερο συμφέρον του παιδιού, όπως φυσικά το εκλαμβάνουν οι ενήλικοι) και δίνεται έμφαση στις σχέσεις ενήλικα-παιδιού. Αντίστοιχα, δεν υπάρχει τόσο σαφή μέριμνα (παρά τις θετικές οπωσδήποτε προβλέψεις στα άρθρα 12-16 και 31) για τα θέματα που αφορούν άλλου είδους σχέσεις ή τον αυτοκαθορισμό του παιδιού π.χ. τις σχέσεις του με συνομηλικούς ή τη δυνατότητα και το πλαίσιο συμμετοχής του παιδιού στη διαμόρφωση της κοινότητάς του (Hill & Tisdall 1997: 21-38, Μακρυνιώτη 2003: 24-35, Clark & Percy-Smith 2006). Στην πραγματικότητα, υποστηρίζουν αρκετοί κοινωνιολόγοι, αυτό που διαχωρίζει τα παιδιά από τους ενήλικες είναι το ζήτημα της εξουσίας ή του ελέγχου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hill & Tisdall (1997: 20), τα παιδιά έχουν λίγη πραγματικά δύναμη να ελέγξουν τον χρόνο και τον χώρο τους, τις αποφάσεις και τους πόρους που διατίθενται σε αυτά, ενώ οι ενήλικοι περιορίζουν τις επιλογές των παιδιών φαινομενικά για το συμφέρον τους, αυτό όμως μπορεί να αποτελεί μια ορθολογική εξήγηση για την περιθωριοποίηση των παιδιών προς διευκόλυνση των ενηλίκων.¹¹⁵ Η ενίσχυση της αυτονομίας και της συμμετοχής του παιδιού στην κοινωνική ζωή των ενηλίκων συντείνει στην αναγνώριση του παιδιού ως ανεξάρτητου προσώπου και θέτει ερωτήματα ως προς παγιωμένες αντιλήψεις για το τι σημαίνει το «δικαίωμα να είσαι παιδί», που αφενός συνδέονται με τον προστατευτισμό του 19^{ου} αιώνα και την πεποίθηση ότι τα παιδιά είναι όντα υπό διαμόρφωση, αφετέρου με τη μετανεωτερική αντίληψη του παιδιού ως νοσταλγικής σύνδεσης με τις πρωταρχικές αξίες της αγάπης, της φροντίδας και της συντροφικότητας, που στη σημερινή εποχή του απομονωτισμού και των δυσλειτουργικών κοινωνικών δεσμών και συλλογικοτήτων φαίνεται ότι μόνο το παιδί μπορεί να ενσαρκώσει με τρόπο σταθερό και αμετάκλητο (Jenks 1996β).¹¹⁶

Παράλληλα, μελέτες που εξετάζουν το παιδί ως δρων υποκείμενο, αποδεικνύουν ότι παρόλο που τα παιδιά είναι ετεροκαθοριζόμενα σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνία μας, η αίσθηση της αδυναμίας τους εξαρτάται από τον τρόπο που οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται την παιδική ηλικία σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον (Mayall 1994: 116). Κατ' επέκταση, οι ικανότητες, η γνώση, η αυτοπεποίθηση, η αυτοαντίληψη και οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού τροποποιούνται από το ίδιο το παιδί, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και τον βαθμό εξουσίας και διαπραγμάτευσης που του επιτρέπεται αναφορικά με τους ενήλικες. Έτσι π.χ. στο σπίτι, τα παιδιά αναγνωρίζονται συνήθως ως πρόσωπα με τις δικές τους προσδοκίες και σχέδια, οι γονείς μαθαίνουν για τα παιδιά μέσα από την εμπειρία της συμβίωσης, με αποτέλεσμα η διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους να αποτελεί προϊόν διαπραγμάτευσης και ενεργούς συμμετοχής στη διαμόρφωση της οικογενειακής ζωής. Αντίθετα, στο σχολείο τα παιδιά συνήθως γίνονται αντιληπτά ως το αντικείμενο της εργασίας του ενήλικα, που αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ομάδα, μέσα από το πρίσμα προκαθορισμένων γνώσεων ψυχολογίας, με αποτέλεσμα αυτά να έχουν πολύ περιορισμένες δυνατότητες να αναμορφώσουν το σχολείο ως κοινωνικό θεσμό προς την κατεύθυνση που τα ίδια θα θεωρούσαν φιλική προς τα παιδιά (Mayall 1994: 114-127). Τα συμπεράσματα της Mayall είναι πολύτιμα για μια συνολική αναθεώρηση του τρόπου που δομούμε την κοινωνική ζωή στην οποία μπορεί να συμμετέχει το παιδί, μια ζωή όλο και πιο περιορισμένης ελευθερίας και ασφάλειας για αυτόνομη χρήση, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες της

¹¹⁵ Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η συζήτηση περί της συμβατότητας της παιδικής ηλικίας με τη χορήγηση πλήρων πολιτικών δικαιωμάτων, κάτι που σίγουρα δυναμιτίζει τη σημερινή κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας (Lansdown 1994: 36, Hill & Tisdall 1997: 37-38, 260-261), αλλά και θέτει ζητήματα αλλαγής παραδείγματος στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την έννοια του πολίτη στον δυτικό κόσμο ως ανεξάρτητου και αυτόνομου όντος και όχι ως ενός ατόμου που στηρίζει την ύπαρξή του στην αλληλεξάρτησή του από την κοινότητα.

¹¹⁶ Σε αντιπαράθεση μάλιστα με τη ρητορική του Postman για εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας, ο Dieter Lenzen (2003) κάνει λόγο για την εξαφάνιση των ενηλίκων με την επέκταση της παιδικότητας σε όλες τις σχέσεις ζωής. Με την κατάργηση των τελετών μετάβασης από τη μία φάση ζωής στην άλλη, οι ενήλικοι μένουν πνευματικά στην πρώτη φάση ζωής, αυτή του παιδιού, αλλά και προσβλέπουν στην παιδικότητα ως ένα σύγχρονο αστικό μύθο που θα τους βοηθήσει στην αναγέννηση και τη λύτρωση.

Σύμβασης να διασφαλίσει το αντίθετο.¹¹⁷ Η παραπάνω συζήτηση καθιστά εμφανές ότι τα παιδοκεντρικά μουσεία χρειάζεται να κάνουν ακόμη πολλά βήματα προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής συμμετοχής των παιδιών στη διαχείριση του οργανισμού και τη διαμόρφωση της εμπειρίας που μπορούν να αποκομίσουν από αυτόν.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η συζήτηση για την έννοια της πολιτειότητας σήμερα έχει επίσης εντατικοποιηθεί. Μια σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως η Οικουμενική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη εξετάζουν την έννοια του πολίτη στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία μας και προωθούν ως βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης την εξοικείωση των παιδιών με τον συστημικό τρόπο σκέψης, την κατανόηση της πολλαπλότητας των απόψεων και των προοπτικών, καθώς και της αξίας της αλληλεγγύης, την εξάσκηση σε δεξιότητες κοινωνικής και πολιτικής δράσης, τον σεβασμό στη φύση και τη συνειδητοποίηση των επιπτώσεων των πράξεών μας ως προς την αειφορία του πλανήτη (Hicks 2003, Χριστοπούλου, Φλώρου & Στεφανόπουλος 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η εξάσκηση της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης και η δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, τομείς τους οποίους τα παιδοκεντρικά μουσεία καλλιεργούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική, αφού εξοπλίζει τα παιδιά με τα απαραίτητα εφόδια για έναν κόσμο που αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς.

Η ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας προσδιορίζει μια ακόμη σημαντική τάση στην εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας και συνεργασίας που αποτελούν προϋποθέσεις για μια κοινωνία της γνώσης (Καρασαββίδης 2001: 305, Dede 2010). Το γεγονός ότι η μάθηση με τη βοήθεια του διαδικτύου δεν οριοθετείται πλέον σε χώρο και χρόνο και αποκτά τα χαρακτηριστικά της μάθησης που βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή, επιτάσσει τον μετασχηματισμό των υπάρχουσών μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση (Witschey, Parry *et al.* 2006). Ενδεικτικό παράδειγμα των αναζητήσεων ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό, είναι η αξιοποίηση της λογικής των ηλεκτρονικών παιχνιδιών για την ενσωμάτωση στοιχείων που διεγείρουν και διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών (Jensen 2010, U.S. Department of Education 2010). Η κοινότητα των παιδικών μουσείων, πάντως, φαίνεται διχασμένη για τον βαθμό ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στις εκπαιδευτικές της πρακτικές. Δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι τα παιδικά μουσεία αποτελούν ένα από τα λίγα μέρη που τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε διάδραση με αληθινά αντικείμενα, κάτι απαραίτητο για την ομαλή ανάπτυξη των φυσικών και νοητικών λειτουργιών τους.¹¹⁸ Εξάλλου, η εμπειρική μάθηση που μπορούν να προσφέρουν τα μουσεία με πραγματικά αντικείμενα και φαινόμενα, σε πραγματικό χώρο και χρόνο, είναι αυτό που διαφοροποιεί τα μουσεία από άλλα περιβάλλοντα μάθησης ελεύθερης επιλογής (Jacobsen 2010: 2). Από την άλλη πλευρά, οι δυνατότητες που δίνουν οι συμμετοχικές τεχνολογίες για

¹¹⁷ Χαρακτηριστικά ο Colin Ward αναφέρει ότι τα 9 ½ χρονών παιδιά στην Αγγλία το 1990 είχαν τον ίδιο βαθμό ελευθερίας που είχαν τα επτάχρονα παιδιά το 1971. Επιπλέον σήμερα τα παιδιά είναι αναγκασμένα να πληρώνουν πολύ περισσότερα για τη διασκέδασή τους (Ward 1994: 144-152) και υποφέρουν από την υπεροργάνωση της καθημερινής ζωής τους από τους ενήλικες. Οι ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι και για δράσεις που το παιδί μπορεί να επιλέξει χωρίς την παρέμβαση του ενήλικα συνεχώς συρρικνώνονται (Hendricks 1994: 221). Ο τρόπος που το αστικό κυρίως περιβάλλον είναι δομημένο (π.χ. πυκνότητα δόμησης, κυριαρχία του αυτοκινήτου, υψηλά επίπεδα θορύβου και μόλυνσης, εμπορευματοποίηση των χρήσεων) διακυβεύει το δικαίωμα των παιδιών να συναντώνται ελεύθερα, να παίζουν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χωρίς άγχος και ανασφάλεια, σε χώρους παιδοκεντρικούς και πλούσιους σε ερεθίσματα ή σε χώρους αδόμητους στους οποίους μπορούν να επενεργήσουν ελεύθερα (United Nations Committee on the Rights of the Child, United Nations Children's Fund, and Bernard van Leer Foundation 2006: 49). Παράλληλα, αυξάνεται ακόμη περισσότερο η απομόνωση των «παιδικών χώρων» από τους χώρους των ενηλίκων, αλλά και ο διαχωρισμός των χώρων που συχνάζει το κάθε παιδί ξεχωριστά. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Gillis στον σχολιασμό του όρου «νησιδοποίηση» της παιδικής ηλικίας που εισήγαγαν οι Helga και Hartmut Zeiher, η σύγχρονη «γεωγραφία» της παιδικής ηλικίας αποτελείται από ξεχωριστές νησίδες δραστηριοτήτων στις οποίες μεταφέρονται ασθμαίνοντα τα παιδιά, όλο και περισσότερο εξαρτώμενα από τους ενήλικες, παρά από έναν κοινό τόπο και χρόνο, τον οποίο μοιράζονται (Gillis 2008: 316).

¹¹⁸ Ενδεικτική της προβληματικής είναι η τοποθέτηση εξεχουσών προσωπικοτήτων της μουσειακής κοινότητας στον χώρο των παιδοκεντρικών μουσείων ως προς το πώς οραματίζονται τα παιδικά μουσεία το 2025. Βλ. Sterling, Ensek, Dummer & Thompson, Frankel, Ansbacher στο *Hand to Hand* 1997: 1, 4-7.

διάδραση, αυτοκατευθυνόμενες εμπειρίες και κοινωνική μάθηση, δεν είναι ασύμβατες με τους σκοπούς των παιδικών μουσείων, αλλά μπορούν να συνταιριαστούν για να τους εξυπηρετήσουν και σε μια άλλη διάσταση, η οποία θα καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο χώρο στη ζωή των παιδιών του 21^{ου} αιώνα, καθώς και των γονέων τους.

Η πρόοδος των νευροεπιστημών και τα νέα αποτελέσματα που διαρκώς δίνει για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται και μαθαίνει ο ανθρώπινος εγκέφαλος, έχει, επίσης, αρχίσει να ενημερώνει τις παιδαγωγικές πρακτικές. Ήδη αναγνωρίζεται η εξαιρετικά μεγάλη σημασία της πρώιμης εκπαίδευσης, αφού έγινε ευρέως γνωστή η ταχύτητα με την οποία αναπτύσσεται ο εγκέφαλος μέχρι τον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού, αλλά και η σημασία της συχνής έκθεσης σε πλούσια και επαναλαμβανόμενα ερεθίσματα για τη δημιουργία νευρωνικών συνάψεων, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την καλύτερη νοητική ανάπτυξη του παιδιού στις μετέπειτα ηλικίες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, τα ερευνητικά αποτελέσματα για την καθοριστική σημασία των συναισθημάτων στη μάθηση (Young 1996: 5, Spitzer 2006). Σύμφωνα με τον κορυφαίο νευροεπιστήμονα Gerald Edelman, το μυαλό του ανθρώπου δεν λειτουργεί καθόλου σαν υπολογιστής, αλλά μοιάζει περισσότερο με ζούγκλα, στην οποία τα συστήματα αλληλεπιδρούν συνεχώς με χαοτικό τρόπο (Edelman 1992). Κατ' επέκταση, το καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον για τον ανθρώπινο εγκέφαλο είναι αυτό που παρέχει πολλά ερεθίσματα και εκθέτει τον μαθητή σε καταστάσεις προβληματισμού. Η φυσική τάση του εγκεφάλου να εκτελεί πολλές λειτουργίες ταυτόχρονα και να δημιουργεί συνδέσεις και μοτίβα σύμφωνα με τα οποία επεξεργάζεται και νοηματοδοτεί τα ερεθίσματα που δέχεται, χρειάζεται να υποστηριχθεί από ένα περιβάλλον που θέτει προκλήσεις χωρίς να τρομάζει και που αφήνει χώρο για προσωπικό πειραματισμό και πολλαπλούς τρόπους αλληλεπίδρασης, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του καθενός. Το γεγονός μάλιστα ότι ο εγκέφαλος κατανοεί καλύτερα όταν τα δεδομένα και οι δεξιότητες είναι εμφυτευμένα στη φυσική χωρική μας μνήμη, στην οποία καταχωρούνται όλες οι καθημερινές μας δραστηριότητες, καθιστά πιο αποτελεσματικές τις τεχνικές που αξιοποιούν ποικίλες αισθήσεις και πρότερες γνώσεις, δημιουργούν ή μιμούνται πραγματικές εμπειρίες και προσφέρουν πλαισιοθετημένες πληροφορίες (Caine & Caine 1990).

Τέλος, στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας, ιδιαίτερα μεγάλη επίδραση είχε η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (1983, 1993), η οποία μαζί με την επικράτηση του εποικοδομισμού στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πρακτική, υποστήριξαν προσεγγίσεις που ευνοούν την εξατομικευμένη, προσωποποιημένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι απόψεις του Gardner για τη μορφή που θα έπρεπε να έχουν τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για μικρά παιδιά, ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκές για τα παιδικά μουσεία, προτρέποντας ουσιαστικά τα σχολεία να ενσωματώσουν στοιχεία των πρακτικών τους (Gardner 1991: 201-203, 224).

Τα παραπάνω προσφέρουν σημαντικά επιχειρήματα για την αξία των παιδικών μουσείων στις μικρές ιδίως ηλικίες, στις οποίες εξακολουθούν να εξειδικεύονται σε σχέση με τα παραδοσιακά μουσεία. Ήδη ένα από τα μεγαλύτερα και πιο σημαντικά μουσεία των ΗΠΑ, το Παιδικό Μουσείο της Βοστώνης, ανακοίνωσε ότι το κοινό στο οποίο στοχεύει είναι κάτω των 6 ετών, ενώ πλάι σε αυτό θέτει ως βασική προτεραιότητα να κάνει τους γονείς εξίσου ευτυχισμένους κατά τη διάρκεια της μουσειακής τους επίσκεψης (Kahn 2010). Ο ρόλος του ενήλικου (κυρίως του γονέα, αλλά και άλλων συγγενικών μελών) όχι μόνο στην οργάνωση της επίσκεψης, αλλά και στη μάθηση του παιδιού, έχει εξάλλου επιβεβαιωθεί τόσο σε επίπεδο μαθησιακών θεωριών, όσο και με συγκεκριμένες έρευνες στο μουσείο (βλ. ενδεικτικά Vygotsky 1978, McManus 1994, Haas 1997, Crowley & Callanan 1997, Puchner, Rapoport & Gaskins 2001). Αν και μεμονωμένες περιπτώσεις, κάποια μουσεία έχουν επιλέξει να μην ονομάζονται παιδικά, αλλά οικογενειακά.¹¹⁹ Οι ευκαιρίες για διαγενεακή μάθηση, ευχάριστη για όλα τα μέλη της

¹¹⁹ Π.χ. το Family Museum of Art and Science στην Αϊόβα ή το Koch Family Children's Museum of Evansville στην Ιντιάνα.

οικογένειας, σε περιβάλλοντα ασφαλή σε νοητικό και φυσικό επίπεδο για τα μικρά παιδιά, είναι κάτι που εκτιμάται ιδιαίτερα ως συμβολή των παιδικών μουσείων (Jacobsen 2010: 6).

Η συζήτηση για το μέλλον των παιδικών/παιδοκεντρικών μουσείων και τη σημασία που παίζουν στη ζωή των παιδιών και της τοπικής κοινότητας συνεχίζει αμείωτη. Ολοκληρώνοντας την επισκόπηση της εξάπλωσης τους ανά τον κόσμο και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται, θα μπορούσε κανείς να καταλήξει σε τρεις βασικές παρατηρήσεις που αφορούν στη χρονική περίοδο που εξετάζουμε. Η πρώτη έχει να κάνει με την αναγνώριση του ιδιαίτερου χαρακτήρα των μουσείων αυτών και της αναγκαιότητας ύπαρξής τους σε μια κοινωνία που ενδιαφέρεται όλο και περισσότερο να κατανοήσει την οπτική των παιδιών και να τα εξυπηρετήσει καλύτερα. Οι παιδοκεντρικοί μουσειακοί χώροι διαδίδονται σε όλο τον κόσμο γιατί φαίνεται να ανταποκρίνονται στην ανάγκη για στοχευμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές υπηρεσίες στο παιδικό κοινό με γνώμονα τις αναπτυξιακές και μαθησιακές του ανάγκες, ανεξάρτητα από τον βαθμό σύγκλισης ή διαφοροποίησης στις θεματικές και στις τεχνικές που χρησιμοποιούν. Η εμφάνιση ή μετονομασία ορισμένων μουσείων σε Εθνικά Παιδικά Μουσεία στις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και σε κάποιες χώρες της Ασίας, τεκμηριώνει την επίσημη αναγνώριση της αξίας του μουσειακού αυτού είδους και το αυξημένο γόητρο που σταδιακά απέκτησε, αφού με τον τρόπο αυτό τα παιδικά μουσεία εντάσσονται στο φάσμα των θεσμών της πολιτείας που δικαιούνται να φέρουν τον τίτλο «Εθνικός», εκφράζοντας μια συλλογικότητα κατά πολύ ευρύτερη από τη συλλογικότητα των τοπικών κοινοτήτων, μέσα στις οποίες τα περισσότερα από αυτά γεννιούνται και ανθίζουν. Η αριθμητική αύξηση των παιδοκεντρικών μουσείων σε διαφορετικές ηπείρους, οδήγησε επίσης στη συνειδητοποίηση ότι είναι απαραίτητη η δικτύωση μεταξύ τους, όχι μόνο για να ενθαρρυνθεί η επικοινωνία των μελών της κοινότητας και η ανταλλαγή απόψεων ως προς τους τρόπους δημιουργίας, ανάπτυξης και επιβίωσης αυτών των νέων μουσειακών οργανισμών, αλλά και για να αποσαφηνιστεί και να εδραιωθεί η επαγγελματική τους ταυτότητα προς τα έξω, δηλαδή στην ευρύτερη μουσειακή σκηνή και τους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες με τους οποίους συνδιαλέγονται για συνεργασία ή υποστήριξη. Το ανταγωνιστικό περιβάλλον που έχουν να αντιμετωπίσουν από τη συνεχώς εξελισσόμενη βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου, κάνει την ανάγκη τεκμηρίωσης της μοναδικότητάς τους, και της συνέργειας που μπορεί να έχουν με τους υπόλοιπους πολιτιστικούς φορείς, ακόμη πιο επιτακτική. Τέλος, η σταδιακή ωρίμανση του φαινομένου οδήγησε σε μια κριτική θεώρηση των ως τώρα επιτευγμάτων, προκειμένου να αποτιμηθεί η επιτυχία των προσεγγίσεων, οι αδυναμίες που μπορεί να εμφανίζουν, αλλά και ο μελλοντικός τους ρόλος σε μια κοινωνία που αλλάζει (Freedlander Gibans 1999).

1.6. ΤΑ ΤΥΠΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ

1.6.1. Κατηγορίες μουσειακών χώρων για παιδιά

Η ιστορική επισκόπηση που προηγήθηκε έδωσε μια πανοραμική ματιά στα είδη των οργανισμών που αναπτύχθηκαν απευθυνόμενα αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο στο παιδικό κοινό. Στο μέρος αυτό θα επιχειρηθεί μια κατηγοριοποίηση των οργανισμών αυτών, προκειμένου να παρουσιαστούν με συστηματικό τρόπο τα τυπολογικά τους χαρακτηριστικά και οι μουσειογραφικές επιλογές τους σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του παιδικού κοινού.

Ο Πίνακας 1.1 αποτυπώνει τις κατηγορίες μουσειακών χώρων, που σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη το παιδί, τις ανάγκες του και τα ενδιαφέροντά του, καθώς και τα δύο μοντέλα παιδοκεντρικού σχεδιασμού, στα οποία εντάσσονται, ανάλογα με το αν αφορούν διακριτούς χώρους για το παιδί (*μοντέλο διακριτού σχεδιασμού*) ή ενσωματωμένες στον γενικό εκθεσιακό χώρο παιδοκεντρικές ρυθμίσεις (*μοντέλο παράλληλου σχεδιασμού*).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1. Κατηγορίες μουσειακών χώρων για παιδιά και μοντέλα παιδοκεντρικού σχεδιασμού.

Κατηγορία μουσειακού χώρου	Περιγραφή	Μοντέλο παιδοκεντρικού σχεδιασμού
1) Παιδικά Μουσεία	Ανεξάρτητοι μουσειακοί οργανισμοί που θέτουν στο επίκεντρο του μουσειολογικού σχεδιασμού το παιδί και την υποστήριξη της ανάπτυξής του.	<i>Μοντέλο διακριτού σχεδιασμού</i>
2) Ειδικό χώρο για παιδιά σε μουσεία γενικού κοινού	Το μουσείο διαμορφώνει ξεχωριστές αίθουσες ή πτέρυγες με γνώμονα το παιδί. Τα περιεχόμενα και η οργάνωσή τους λειτουργούν ως εισαγωγή ή ως εμπλουτισμός της επίσκεψης στο υπόλοιπο μουσείο.	<i>Μοντέλο διακριτού σχεδιασμού</i>
3) Ειδικές ρυθμίσεις σε κοινούς εκθεσιακούς χώρους για παιδιά και ενήλικους	Οι ανάγκες των παιδιών λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό του μουσειακού χώρου για το γενικό κοινό, μέσα στον οποίο δημιουργούνται ιδιαίτερες περιοχές, διαδρομές ή εκθέματα που απευθύνονται σε αυτά. Το εκθεσιακό περιβάλλον προσαρμόζεται τόσο από άποψη εργονομική όσο και περιεχομένου.	<i>Μοντέλο παράλληλου σχεδιασμού</i>

Κατά την ιστορική ανασκόπηση εντοπίσαμε, επίσης, δύο κατηγορίες μουσείων, τα οποία μπορεί να αναφέρονται στο παιδί, αλλά δεν σχεδιάζονται αποκλειστικά γι' αυτό. Τα μουσεία αυτά συνήθως περιλαμβάνουν στοιχεία παιδοκεντρικού σχεδιασμού, ο βαθμός τους όμως ποικίλει με βάση τόσο τους γενικούς σκοπούς όσο και την παιδαγωγική και ερμηνευτική στρατηγική του φορέα. Ανήκουν, δηλαδή, ως επί το πλείστον στο δεύτερο μοντέλο παιδοκεντρικού σχεδιασμού (*παράλληλος σχεδιασμός*):

I) *Μουσεία με θέμα τον υλικό πολιτισμό που σχετίζεται με το παιδί*: μουσεία που δημιουργούνται για να στεγάσουν συλλογές που σχετίζονται με το παιδί και τις διάφορες πλευρές της ζωής του. Οι συλλογές του μουσείου προσδιορίζουν συνήθως την ονομασία και το είδος του π.χ. Μουσείο Παιδικής Τέχνης, Μουσείο Παιδικής Ηλικίας, Μουσείο Σχολικής Ζωής, Μουσείο Παιχνιδιών.

II) *Εκπαιδευτικά Μουσεία*: τα εκπαιδευτικά μουσεία διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες. Πρόκειται είτε για μουσεία του θεσμού της εκπαίδευσης, τα οποία αποτελούν θεματικά μουσεία και δεν αφορούν ιδιαιτέρως στο παιδί παρά μόνο στο πλαίσιο της εκπαίδευσής του, είτε για μουσεία που μπορεί να απαρτίζονται από συλλογές διαφόρων επιστημονικών τομέων με αποκλειστικό στόχο την εκπαίδευση του κοινού. Τα παιδιά αποτελούν ομάδα-στόχο, ενίοτε κατά προτεραιότητα και σπανίως κατ' αποκλειστικότητα. Στην υποκατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν και τα σχολικά μουσεία.

Προκειμένου να δοθεί μια συγκεντρωτική παρουσίαση των μουσειακών χώρων που αναφέρονται στο παιδί, είτε ως λόγο ύπαρξης είτε ως βασικό αποδέκτη των εκθεμάτων και των υπηρεσιών που σχεδιάζονται, αλλά και για να γίνουν καλύτερα κατανοητά τα κριτήρια με βάση τα οποία τεκμηριώνονται ως διακριτές ομάδες, θα αναλυθούν όλες οι προαναφερθείσες κατηγορίες, παρόλο που το σύνολο των υποκατηγοριών τους δεν εμπίπτει στο πεδίο της εμπειρικής έρευνας της παρούσας μελέτης. Η συγκριτική εξέταση των κατηγοριών αφορά κυρίως στη σκοπιμότητα και τη φιλοσοφία ανάπτυξης του κάθε τύπου μουσείου, συνοψίζοντας και αναλύοντας περαιτέρω τα ζητήματα που θίχτηκαν κατά την ιστορική επισκόπηση, ενώ η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος θα προσεγγιστεί ακροθιγώς αναδεικνύοντας ειδοποιείς διαφορές τόσο μεταξύ των διαφόρων μουσειακών χώρων που σχεδιάζονται για το παιδί όσο και σε σχέση με τα μη παιδοκεντρικά μουσεία. Εκτενής

συζήτηση για τις ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος θα ακολουθήσει στο Κεφάλαιο 2.

1.6.2. Τα Παιδικά Μουσεία

Σκοπιμότητα και φιλοσοφία ανάπτυξης

Τα παιδικά μουσεία αποτελούν ένα ιδιότυπο μουσειακό οργανισμό, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται το παιδί και οι αναπτυξιακές του ανάγκες. Αποστολή τους είναι να ενδυναμώσουν το παιδί στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο, ανταποκρινόμενα στα ενδιαφέροντά του, καλλιεργώντας εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και συμβάλλοντας στη φυσική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξή του μέσα από την επαφή και την άμεση εμπειρία με τα αντικείμενα και τις μουσειακές συλλογές (Maher 1997: 2). Με τις εκπαιδευτικές δράσεις και τα εκθέματά τους λειτουργούν ως διευκολυντές της μαθησιακής διαδικασίας, για τον λόγο αυτό τα παιδικά μουσεία θεωρούνται πρωτίστως ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ensekí (2007), τα παιδικά μουσεία επιμελούνται τη σχέση που αποκτά το παιδί με τη μάθηση.

Η πλειονότητα των παιδικών μουσείων απευθύνεται σε παιδιά έως 12 ετών και σπανιότερα έως 14 ή 16 (η τελευταία επιλογή είναι περισσότερο συνήθης στις ημέρες μας στην Ευρώπη και στην Ασία). Εκτός όμως από τα παιδιά, τα παιδικά μουσεία σχεδιάζουν συχνά τις υπηρεσίες τους με γνώμονα το σύνολο της οικογένειας και αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς τόπους όπου ευνοείται η διαγενεακή μάθηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί και οι ανάγκες που έχουν για επιμόρφωση και αξιοποίηση του μουσειακού χώρου με τη σχολική τους τάξη, αποτελούν ένα σταθερό κοινό αναφοράς για τα παιδικά μουσεία.

Τα περισσότερα παιδικά μουσεία δημιουργούνται σε αστικές περιοχές,¹²⁰ συνήθως με τη νομική μορφή του μη κερδοσκοπικού σωματείου. Στην πλειονότητά τους, τα σωματεία αποτελούν πρωτοβουλία μελών της τοπικής κοινότητας και διοικούνται από αυτή, μέσα από διοικητικά συμβούλια και επιτροπές, στις οποίες συμμετέχουν άτομα με ειδικότητες σχετικές με την εκπαίδευση των παιδιών, τις κοινωνικές υπηρεσίες, νομικά θέματα ή τη διοίκηση επιχειρήσεων (Pearce 1998: 49). Ενίοτε, τα παιδικά μουσεία δημιουργούνται σε συνεργασία με τις δημοτικές αρχές της πόλης, ενώ υπάρχουν και μερικές περιπτώσεις, κυρίως σε ασιατικές χώρες, που η πρωτοβουλία προέρχεται από κυβερνητικούς παράγοντες και φορείς.

Τα παιδικά μουσεία διακρίνονται σε τρεις υποκατηγορίες: αυτά που διαθέτουν μόνιμους εκθεσιακούς χώρους, τα κινητά παιδικά μουσεία και τα μουσεία που λειτουργούν με περιοδικές εκθέσεις ή εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς να διαθέτουν μόνιμο εκθεσιακό χώρο.

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία όλων των κατηγοριών βασίζεται στην παραδοχή ότι η μάθηση στα παιδιά (αλλά και σε όποιον πρωτομαθαίνει κάτι) επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα μέσα από την πράξη και τον χειρισμό αληθινών ή αληθοφανών πραγμάτων και καταστάσεων. Οι άμεσες, συγκεκριμένες εμπειρίες θα υποστηρίξουν το άτομο στην πορεία κατανόησης αφηρημένων εννοιών, στον σχηματισμό στάσεων και αξιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η χρησιμοποίηση των μουσειακών συλλογών αποτελεί ένα μόνο από τα τρισδιάστατα βοηθήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν για την οπτικοποίηση εννοιών και την εξασφάλιση μιας μαθησιακής εμπειρίας με νόημα. Η πλήρωση των προαναφερθέντων στόχων μπορεί να επιτευχθεί, επίσης, με τη χρήση καθημερινών αντικειμένων και τη δημιουργία ειδικών κατασκευών που αναπαριστούν πραγματικές καταστάσεις. Κατ' επέκταση, δεν διαθέτουν όλα τα παιδικά μουσεία μόνιμες συλλογές, αλλά μπορεί να συγκεντρώνουν

¹²⁰ Σύμφωνα με τα στοιχεία της ACM, το 65% των μελών της βρίσκονται σε αστικές περιοχές, το 23% σε ημιαστικές και το 12% σε αγροτικές περιοχές. <http://www.childrensmuseums.org/about/facts.htm>, τελευταία επίσκεψη 17/7/2012.

προσωρινά ή να κατασκευάζουν ένα σύνολο αντικειμένων που είναι απαραίτητο για τη δημιουργία ενός εκθέματος ή για τη διεξαγωγή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην περίπτωση που διαθέτουν μόνιμες συλλογές, αυτές δεν καταρτίζονται και δεν αξιοποιούνται με κριτήριο την αισθητική ή την επιστημονική σπουδαιότητα των αντικειμένων, αλλά με βάση την εκπαιδευτική τους αξία σε σχέση με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Πάντως, τα περισσότερα παιδικά μουσεία τιμούν το δεύτερο συνθετικό του ονόματός τους,¹²¹ θεωρώντας ότι η αξιοποίηση των μουσειακών συλλογών είναι ένας από τους βασικούς λόγους που τα διαφοροποιεί από άλλου τύπου εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στον ίδιο βαθμό που η επικέντρωση στο παιδί και τις ανάγκες του τα διαφοροποιεί από άλλου τύπου μουσεία, τα οποία δημιουργούνται με επίκεντρο τις συλλογές τους. Το γεγονός, μάλιστα, ότι τα παιδικά μουσεία μπορεί να αποτελούν την πρώτη μουσειακή εμπειρία των παιδιών, τους προσδίδει μια επιπλέον αίσθηση ευθύνης και σκοπού, προκειμένου να καταφέρουν να αναπτύξουν θετικά το ενδιαφέρον, τη συναισθηματική εγγύτητα και τις γνωστικές δεξιότητες που θα χρησιμεύσουν στο παιδί στις επισκέψεις του σε άλλα μουσεία στο μέλλον.

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό των παιδικών μουσείων, που αναδείχθηκε έντονα και κατά την ιστορική επισκόπηση, είναι ότι φιλοδοξούν να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί πόροι και χώροι κοινωνικής υποστήριξης για όσα περισσότερα μέλη της τοπικής κοινότητας μπορούν. Η συνεργασία τους με τοπικούς φορείς για την παροχή υπηρεσιών που συνδυάζουν κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς στόχους είναι μια από τις πιο συνηθισμένες πρακτικές που αναπτύσσουν, υλοποιώντας συχνά ή, ακόμη και κατ' αποκλειστικότητα, προγράμματα προσέγγισης σε διαφορετικούς χώρους της κοινότητας. Αρκετές φορές, μάλιστα, η εμπλοκή του παιδικού μουσείου στη ζωή της κοινότητας και η ανταπόκριση στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του τόπου του αναγράφεται με σαφήνεια ως στοιχείο της αποστολής και των στρατηγικών στόχων του. Πρόκειται, επίσης, για τους μοναδικούς μουσειακούς φορείς που δέχονται ασυνόδευτα παιδιά (όχι όλα τα παιδικά μουσεία, αλλά μια μερίδα από αυτά έχει καλά σταθμισμένες πολιτικές ως προς το ζήτημα αυτό). Τα παιδικά μουσεία επιθυμούν να αποτελούν έναν ασφαλή, δημιουργικό χώρο συνάντησης, αλληλεπίδρασης, παιχνιδιού και μάθησης, μια μετεξέλιξη της πλατείας της γειτονιάς. Μέσα στον εσωτερικό, περισσότερο ελεγχόμενο χώρο τους, ανταποκρίνονται στην ανάγκη των σύγχρονων οικογενειών για ασφάλεια από τους κινδύνους που παραμονεύουν στους εξωτερικούς χώρους, ταυτόχρονα, όμως, προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία για ελεύθερο παιχνίδι και ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα. Στην πραγματικότητα, τα παιδικά μουσεία είναι από τους λίγους σημερινούς δημόσιους χώρους που τα παιδιά μπορούν να οικειοποιηθούν, και όπου μπορούν να νιώσουν υπεύθυνα για τον εαυτό τους και ότι είναι ή ότι μπορούν να γίνουν οι ειδικοί στα παρουσιαζόμενα θέματα. Η αυτοπεποίθηση, η αυτονομία, η δημιουργία προσωπικών συνδέσεων με τον κόσμο γύρω τους έχουν κριτική σημασία για την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Ensekí 2007).

Παρά τον παιδοκεντρικό σχεδιασμό και την εστίαση στις ανάγκες του παιδιού τα παιδικά μουσεία δεν παύουν να είναι μουσεία σχεδιασμένα από τους ενήλικες για τα παιδιά και όχι με τα παιδιά (Pearce 1998: 54-55, 113-114, Sterling 1997: 14-16). Η τελική ή διορθωτική αξιολόγηση εκθεμάτων και υπηρεσιών μπορεί να ενημερώνει το προσωπικό του μουσείου για την απήχηση που έχουν στο παιδικό κοινό, αρκετές φορές όμως η έρευνα δεν διεξάγεται απευθείας με τα παιδιά, αλλά με τους συνοδούς τους, είτε τους εκπαιδευτικούς είτε τους γονείς. Μεγαλύτερος βαθμός εμπλοκής επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των εφήβων ως εθελοντών στον εκθεσιακό χώρο, θέση που τους δίνει λόγο στην καθημερινή λειτουργία του μουσείου και τους προσφέρει ευκαιρίες να επηρεάσουν με τα σχόλια τους τον σχεδιασμό του.

¹²¹ Σύμφωνα με στοιχεία της Αμερικανικής Ένωσης Μουσείων (AAM), σε έρευνα που έκανε το 1988, στην οποία συμμετείχαν 89 παιδικά μουσεία από όλη την επικράτεια των ΗΠΑ, το 68,3% εξ αυτών διατηρούσε μόνιμες συλλογές (Henry 1992: 4).

Η πιο συστηματική προσπάθεια συμμετοχής των παιδιών στη λειτουργία και τη διακυβέρνηση του μουσείου είναι μέσω των παιδικών επιτροπών που έχουν συσταθεί σε μια μικρή μερίδα των παιδικών μουσείων, κυρίως της Ευρώπης, αλλά και της Αμερικής. Σε ανταπόκριση του πνεύματος των καιρών για το δικαίωμα του παιδιού να εισακούονται οι απόψεις του και για ενσυνείδητη δράση, οι επιτροπές αυτές λειτουργούν συμβουλευτικά σε μια πλειάδα θεμάτων. Είναι απαραίτητο, όμως, να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε η συμμετοχή αυτή να μην είναι συμβολική, αλλά να έχουν προβλεφθεί οι διαδικασίες για αντιπροσωπευτική σύσταση, δημοκρατική λειτουργία και δυναμική επηρεασμού των αποφάσεων που παίρνουν τα διοικητικά όργανα του μουσείου.

Τα προαναφερθέντα στοιχεία συνθέτουν το προφίλ ενός οργανισμού που είναι πολύ απομακρυσμένος από την παραδοσιακή έννοια του μουσείου, δίνοντας νέα διάσταση στον ορισμό και τις δυνατότητες που μπορεί να έχει ένα σύγχρονο μουσείο. Η μουσειακή τους ταυτότητα έχει γίνει πολλές φορές θέμα αμφισβήτησης τόσο από τα παραδοσιακά μουσεία, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης μιας στερεής πολιτικής διαχείρισης συλλογών ή ακόμη και λόγω έλλειψης συλλογών σε αρκετά από αυτά, όσο και στο εσωτερικό των μελών της κοινότητας των παιδικών μουσείων (Pearce 1998: 18-19, Jerry 1997, Verplancke 1994). Ίσως η ποικιλία των ονομάτων με την οποία αυτοπροσδιορίζονται,¹²² να φανερώνει την αμηχανία ή και τη διάθεση να διαφοροποιηθούν στο μυαλό των επισκεπτών από τους συνειρμούς που μπορεί να προκαλεί η παραδοσιακή έννοια του μουσείου, ως χώρος όχι ιδιαίτερα φιλικός στις ανάγκες των μικρών παιδιών. Ταυτόχρονα, υποδηλώνει μια έλλειψη ξεκάθαρης και κατασταλαγμένης ταυτότητας ως προς το τι ακριβώς είναι ένα Παιδικό Μουσείο, σημείο που σαφώς συνδέεται και με ένα από τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους: την ποικιλομορφία με την οποία απαντώνται ανά τον κόσμο, αποτέλεσμα του ανοιχτού πνεύματος και της ευελιξίας, που είναι απαραίτητα ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται διαρκώς και με διαφορετικούς τρόπους στις ανάγκες της κοινότητας στην οποία ανήκουν.

Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Τα εκθέματα του παιδικού μουσείου διαμορφώνονται συνήθως ως θεματικά περιβάλλοντα με ιδιαίτερη σκηνογραφία, μέσα στα οποία το κοινό αναπτύσσει τις δράσεις του. Για τη δημιουργία τους μπορούν να συνδυαστούν μουσειακές συλλογές, αντίγραφα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης και τρισδιάστατες κατασκευές, που αναπαριστούν πραγματικές καταστάσεις της ζωής, φανταστικούς κόσμους ή επιστημονικά φαινόμενα και έννοιες. Όποια κι αν είναι η θεματική τους, επιδιώκουν να παρέχουν μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η επαφή του μαθητή με τη γνώση γίνεται πολύπλευρα και σφαιρικά, μέσα από μια ενεργητική διαδικασία, που εκκινεί από τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά του. Για τον λόγο αυτό, η ενσωμάτωση στοιχείων που είναι οικεία στα παιδιά είναι απαραίτητη, είτε αυτά αφορούν γνωστικά ερεθίσματα είτε κατασκευαστικές λεπτομέρειες και υλικά με τα οποία τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από το άμεσο περιβάλλον τους.

Εκτός από τα θεματικά περιβάλλοντα, που ευνοούν την εμπύθιση και το παιχνίδι μίμησης/φαντασίας και είναι αυτά που παραδοσιακά συνδέονται με τη μορφή του παιδικού μουσείου, τα τελευταία χρόνια αυξάνονται τα εκθέματα και οι αίθουσες που βασίζονται σε μια «καλλιτεχνική χρήση του διαθέσιμου χώρου», δίνοντας τη δυνατότητα στους επισκέπτες να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί ή να μαστορεύουν, και να εκθέσουν σε αρκετές περιπτώσεις τις δημιουργίες τους στο μουσείο. Για τη

¹²² Ενδεικτικά αναφέρουμε: Η πόλη των παιδιών, Κέντρο Ανακάλυψης, Το μουσείο των περιέργων παιδιών, Ο χώρος φαντασίας και ανακάλυψης των παιδιών, Μεγάλες ανακαλύψεις, Χειροποίητη ανακάλυψη, Χώρος εξερεύνησης, Η πλατεία των παιδιών. Περισσότερα παραδείγματα μπορεί να εντοπίσει κανείς στους καταλόγους των μελών της Ένωσης Παιδικών Μουσείων <http://www.childrensmuseums.org/visit/visit.htm> και της Διεθνούς Ένωσης Παιδικών Μουσείων <http://www.hands-on-international.net>. Η πλειονότητά τους, πάντως, διατηρούν τουλάχιστον ως μέρος του ονόματός τους τον τίτλο του Παιδικού Μουσείου.

διαμόρφωσή τους τα μουσεία συχνά αξιοποιούν «τοπικούς καλλιτέχνες, διασκεδαστικά και παράξενα στοιχεία σχεδιασμού, εκλεκτική χρήση υλικών και πολύ ανοιχτό και ευέλικτο χώρο» (Rupp 2013: 1).

Κεντρικό γνώρισμα της εκθεσιακής φιλοσοφίας των παιδικών μουσείων είναι, σε κάθε περίπτωση, η διαδραστικότητα (Caulton 1998, Freedlander Gibans 1999, Καλεσοπούλου 2011). Μέσα από ερεθίσματα που τροφοδοτούν την περιέργεια, τη φαντασία και το συναίσθημα, τα παιδιά ενθαρρύνονται να επενεργήσουν πάνω στα αντικείμενα και να εξερευνήσουν ελεύθερα, αξιοποιώντας όσες περισσότερες αισθήσεις γίνεται. Ο πειραματισμός και το παιχνίδι, είτε ελεύθερο είτε μέσα από παιχνίδια ρόλων και συνεργασίας, αποτελούν βασικές παιδαγωγικές στρατηγικές. Δεδομένου ότι η μάθηση στο παιδικό μουσείο δομείται με βάση τη λειτουργία του χώρου ως πλαισίου της δραστηριότητας του παιδιού, και όχι με βάση τα χρονικά στεγανά των διδακτικών ωρών του σχολείου, το έκθεμα είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να ευνοεί την αυτοκατευθυνόμενη δράση. Εμπλέκει το παιδί με διαφορετικούς τρόπους μάθησης, που απευθύνονται στο σύνολο του φάσματος των νοητικών του λειτουργιών, δίνοντας ταυτόχρονα ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των χωροταξικών και κιναισθητικών δεξιοτήτων του. Τέλος, ένα καλά σχεδιασμένο έκθεμα παιδικού μουσείου λαμβάνει υπόψη του τις φυσικές κλίσεις στη συμπεριφορά του παιδιού και τις υποστηρίζει, έτσι ώστε να ενισχύσει τη φυσική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξή του (Bunch 1997, Lewin-Benham 1997β). Εκτός όμως από τις ατομικές συμπεριφορές, το έκθεμα θα πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση, αφού τα παιδιά συχνά μαθαίνουν μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας ομηλικών είτε με τη διαμεσολάβηση ενός ενήλικα, που λειτουργεί ως πρότυπο και πνευματικός καθοδηγητής (Vygotsky 1993, 1978, Bandura στο Salkind 1990: 231-251, Ντιρογιάννη 2011).

Τα περισσότερα παιδικά μουσεία είναι πολυθεματικά, με εκθέματα που μπορεί να σχετίζονται με τους ακόλουθους θεματικούς άξονες (Pearce 1998: 3-28, Freedlander Gibans 1999: 155-56, Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011):

- 1) Το σώμα μου/Τα συναισθήματά μου
- 2) Καθημερινή ζωή (σπίτι, γειτονιά, τοπική κοινότητα)
- 3) Φυσικές επιστήμες/Τεχνολογία/Μαθηματικά
- 4) Ιστορία/Αρχαιολογία
- 5) Πολυπολιτισμικότητα/Κοινωνική ανθρωπολογία
- 6) Τέχνη
- 7) Περιβάλλον-Οικολογία
- 8) Κοινωνικά ζητήματα/Κοινωνική οργάνωση και θεσμοί/Επαγγέλματα
- 9) Υλικός πολιτισμός παιδικής ηλικίας
- 10) Μύθοι, παραμύθια, λογοτεχνία
- 11) Θέατρο-δραματοποίηση-μεταμφίεση
- 12) Φυσική Αγωγή

Ένας ιδιαίτερος εκθεσιακός χώρος πολλών παιδικών μουσείων είναι ο Παιχνιδότοπος, όπως ονομάστηκε η πρώτη εφαρμογή προς αυτή την κατεύθυνση, στο Παιδικό Μουσείο της Βοστώνης, και αποτέλεσε ένα εξαιρετικό πείραμα για τη δημιουργία στοχευμένων μαθησιακών περιβαλλόντων για την προσχολική ηλικία. Ο Παιχνιδότοπος συνδυάζει τη δημιουργία εκθεσιακών μονάδων που ευνοούν την κιναισθητική νοημοσύνη, το παιχνίδι και την κοινωνική συναναστροφή, λειτουργώντας ταυτόχρονα και ως κέντρο επιμόρφωσης για τους γονείς.¹²³

¹²³ Σύμφωνα με τα στοιχεία για το έτος 2007 της ACM, το 84 % των μελών της διέθετε έναν ειδικά σχεδιασμένο εκθεσιακό χώρο για βρέφη και νήπια (<http://www.childrensmuseums.org/about/facts.htm>, τελευταία επίσκεψη 17/7/2012).

Ενδιαφέρουσα, επίσης, είναι η αξιοποίηση των υποδομών του κτιρίου ως εκπαιδευτικού εργαλείου, στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης σε θέματα τεχνολογίας, μια επιλογή προσφιλής και σε μουσεία επιστημών και τεχνολογίας, με τα οποία τα παιδικά μουσεία μοιράζονται αρκετές κοινές εκθεσιακές πρακτικές και θεματικές. Η πρόσφατη τάση της δημιουργίας πράσινων κτιρίων και πράσινων εκθεμάτων δημιουργεί μια νέα δυναμική για την εκπαίδευση των επισκεπτών, που ξεφεύγει από τα στενότερα όρια της τεχνολογίας και επεκτείνεται σε θέματα οικολογίας και κοινωνικής υπευθυνότητας.

Εκτός από τα πολυθεματικά παιδικά μουσεία, υπάρχουν, τέλος, και αυτά που είναι αφιερωμένα σε ένα θέμα ή λειτουργούν στη βάση μακροχρόνιων μονοθεματικών εκθέσεων. Λόγω της θεματικής εστίασης, υπάρχει περίπτωση τα μονοθεματικά παιδικά μουσεία να παρουσιάζουν ομοιότητες με τα μουσεία παιδικής τέχνης, παιδικής ηλικίας ή παιδικού παιχνιδιού. Η διαφορά συνήθως έγκειται στη σκοπιμότητα ίδρυσης, καθώς και στο σκεπτικό ανάπτυξης των εκθεσιακών μονάδων, υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις φορέων που μπορούν με επιτυχία να ενταχθούν και στις δύο κατηγορίες.

1.6.3. Ειδικό χώρο για παιδιά σε μουσεία γενικού κοινού

Παράλληλα, και ως ένα βαθμό επηρεασμένα από την εμφάνιση και εξάπλωση των Παιδικών Μουσείων, τα μουσεία για το γενικό κοινό άρχισαν να προσανατολίζονται στη δημιουργία ιδιαίτερων χώρων έκθεσης ή/και δραστηριοτήτων, που να ανταποκρίνονται με περισσότερη επιτυχία στις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, ανέπτυξαν ειδικούς χώρους για το παιδικό κοινό, οι οποίοι μπορούν να καταταχθούν στις ακόλουθες κατηγορίες: α) Παιδικά Μουσεία-παραρτήματα β) Παιδικές Αίθουσες γ) Αίθουσες ανακάλυψης δ) Χώροι περιοδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων για παιδιά ε) Χώροι δραστηριοτήτων-Εργαστήρια.

1.6.3.1. Παιδικά μουσεία-παραρτήματα, Παιδικές Αίθουσες

Σκοπιμότητα και φιλοσοφία ανάπτυξης

Τα παιδικά μουσεία-παραρτήματα και οι παιδικές αίθουσες αποτελούν τις δύο όψεις ενός κοινού νομίσματος. Σε άμεση γειτνίαση με τον μητρικό οργανισμό (μουσείο ή πολιτιστικό κέντρο), οι χώροι αυτοί έχουν σκοπό να προσφέρουν μια περισσότερο διασκεδαστική και βιωματική προσέγγιση των συλλογών, με τεχνικές παρόμοιες με αυτές που απαντώνται στα αυτόνομα Παιδικά Μουσεία. Τα παιδικά μουσεία-παραρτήματα αποτελούν συνήθως ιδιαίτερα τμήματα του μουσείου, τόσο από άποψη χωροταξική όσο και οργανωτική. Μπορεί να φιλοξενούνται σε ξεχωριστά κτίρια ή ξεχωριστές πτέρυγες, ενώ οι παιδικές αίθουσες είναι σχεδόν πάντα ενσωματωμένες σε ένα μέρος του κύριου εκθεσιακού χώρου του μουσείου. Πέρα, όμως, από την τεχνική αυτή διαφορά, μοιράζονται τον ίδιο καταστατικό στόχο: να υπηρετήσουν την αποστολή του μητρικού μουσείου, αναδεικνύοντας και αξιοποιώντας τις συλλογές του, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Το κοινό, στο οποίο κυρίως απευθύνονται, είναι συνήθως παιδιά 5-14 ετών και οι οικογένειές τους, υπάρχουν, όμως, μουσεία με χώρους αφιερωμένους σε παιδιά μικρότερα των 5 ή σε εφήβους έως 16 ετών (π.χ. ο «Κήπος» του Μουσείου Επιστημών του Λονδίνου και το Παιδικό Μουσείο του Ιστορικού

Μουσείου της Φραγκφούρτης αντίστοιχα).¹²⁴ Η ύπαρξη μιας ζώνης ή αίθουσας για παιδιά κάτω των 5/6 ετών είναι μια τακτική ιδιαίτερα συνήθης σε μουσεία επιστημών και τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια.

Οι παιδοκεντρικοί αυτοί χώροι μπορεί να λειτουργήσουν ανεξάρτητα στο πλαίσιο μιας αυτόνομης επίσκεψης, κατά βάση, όμως, είναι σχεδιασμένοι με τη λογική της εξοικείωσης και του εμπλουτισμού της επίσκεψης στο υπόλοιπο μουσείο, αξιοποιώντας παιδαγωγικές μεθόδους που στηρίζονται ως επί το πλείστον στην ενεργητική συμμετοχή (Thomas 1994, Caulton 1998: 35, Moreno & Adams 1998, Watts 2002). Την ευθύνη για τον σχεδιασμό και τη λειτουργία τους έχει κατά κύριο λόγο το τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων του μουσείου, εκτός από την περίπτωση των παιδικών μουσείων-παραρτημάτων, που μπορεί να διαθέτουν ξεχωριστό οργανόγραμμα και ανεξάρτητη στελέχωση σε περίπτωση μεγάλου μεγέθους ή λειτουργίας σε ξεχωριστό κτίριο. Εκτός από τις περιπτώσεις συμμετοχής σε έρευνες αξιολόγησης, τα παιδιά δεν έχουν συνήθως τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν με αμεσότερο τρόπο στη λειτουργία και τη διακυβέρνηση του παιδικού τμήματος.

Ένα σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται με την αποδοχή των παιδιών στη συνολική λειτουργία του μουσείου, αφορά στη λογική του να υπάρχει ένας ιδιαίτερος εκθεσιακός χώρος για τα παιδιά. Οι σκεπτικιστές και οι πολέμιοι αυτής της λογικής θεωρούν ότι απομονώνει το παιδί και δεν του δίνει την ευκαιρία να απολαύσει την πολιτιστική κληρονομιά με ισότιμους όρους. Οι παιδικές αίθουσες δεν έχουν σχεδόν ποτέ τη δυνατότητα να φιλοξενούν αυθεντικά αντικείμενα υψηλής καλλιτεχνικής ή επιστημονικής αξίας, γιατί αυτά σπανίως απομακρύνονται από τον μόνιμο εκθεσιακό τους χώρο. Επιπλέον, το παιδί εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως μια περιθωριακή ομάδα κοινού, οι ανάγκες της οποίας δεν χρειάζεται να λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη κατά το μουσειολογικό και μουσειογραφικό σχεδιασμό των κυρίως εκθεσιακών χώρων του μουσείου.

Στον αντίποδα των επιχειρημάτων αυτών μπορεί κανείς να αντιπαραβάλλει την άποψη ότι μέσα στις παιδικές αίθουσες η παρουσίαση των θεμάτων γίνεται με τρόπο φιλικό προς τα παιδιά, που εναρμονίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις αναπτυξιακές τους ανάγκες, ακολουθώντας ενιαία αισθητική και παρέχοντας τις κατάλληλες υποδομές για τη δημιουργική τους έκφραση. Τα παιδιά μπορούν πολύ πιο εύκολα να ταυτιστούν και να συναισθανθούν ότι ο χώρος αυτός τους ανήκει, νιώθοντας ασφάλεια να εξερευνήσουν αυτόνομα και έχοντας συχνά την ευκαιρία στα εκθέματα και τις δραστηριότητες, να επενεργήσουν και να αφήσουν το «σημάδι» τους κάνοντας το μέρος δικό τους (Enseki 2007). Επιπλέον, όπως συζητήθηκε και παραπάνω, η φιλοσοφία των παιδικών αιθουσών βασίζεται στη δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στα περιεχόμενα της παιδικής αίθουσας και των μόνιμων συλλογών του μουσείου. Η εξάσκηση σε εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των συλλογών αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός οργανωτικού πλαισίου, μέσα από τις νοητικές συνδέσεις και τα βιώματα που δημιουργεί και το παιδί μπορεί να ανακαλέσει κατά την επίσκεψή του στο υπόλοιπο μουσείο. Η παιδική πτέρυγα δεν λειτουργεί ανταγωνιστικά, αλλά συμπληρωματικά με την υπόλοιπη επίσκεψη. Στην καλύτερη περίπτωση, αποτελεί ένα «εκπαιδευτικό εργαστήριο», στο οποίο μπορούν να δοκιμαστούν με περισσότερη ελευθερία τεχνικές που προσιδιάζουν στο παιδικό κοινό, πριν την πιθανή υιοθέτηση ή προσαρμογή τους στους χώρους που προορίζονται για το γενικό κοινό.

Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Έχοντας τις συλλογές ως αφετηρία και πυρήνα κάθε εκθέματος και κάθε δράσης τους, οι παιδικές αίθουσες στοχεύουν στην προώθηση της κατανόησης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την εκτίμηση και την κριτική προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων. Για τον λόγο αυτό, παράλληλα με τα διαδραστικά εκθέματα που αποτελούν ειδικές κατασκευές, χρησιμοποιούνται πάντα αυθεντικά

¹²⁴ Μουσείο Επιστημών Λονδίνου, http://www.sciencemuseum.org.uk/visitmuseum/agegroups/under_5s.aspx, Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen e.V 2005: 29.

αντικείμενα (σε προθήκες ή ειδικά επιλεγμένα αντικείμενα για απτικές δραστηριότητες) και αντίγραφα τους. Εξαιρεση μπορεί να αποτελούν τα παιδικά μουσεία ή οι αίθουσες, που είναι αφιερωμένα σε θέματα φυσικών επιστημών, στα οποία πρωταρχικός σκοπός είναι να γίνει ορατό και αντιληπτό ένα φαινόμενο και να παρουσιαστούν επιστημονικές αρχές, ιδέες και έννοιες, κάτι που ενδέχεται να μην απαιτεί τη χρήση των ιστορικών συλλογών του μουσείου.

Ο σχεδιασμός των χώρων αυτών γίνεται συνήθως με το σκεπτικό της ελεύθερης ατομικής εξερεύνησης από τα παιδιά, υπάρχουν, όμως, αρκετά παραδείγματα, τα οποία λειτουργούν μόνο στο πλαίσιο ομαδικής επίσκεψης, όπως το Tropenmuseum Junior. Η μουσειογραφική επιμέλεια των εκθεμάτων έχει πολλές ομοιότητες με αυτή των ανεξάρτητων παιδικών μουσείων, κυρίως σε ό, τι αφορά τη διαδραστικότητα και τη δημιουργία θεματικών περιβαλλόντων, μέσα στα οποία ο επισκέπτης αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο. Συνήθως, επίσης, υπάρχει ενσωματωμένος ή σε άμεση γειτνίαση, χώρος δραστηριοτήτων για τη δημιουργική έκφραση των παιδιών.

Η οπτική και νοητική σύνδεση του παιδικού χώρου με το υπόλοιπο μουσείο είναι ένα θέμα που τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής κατά το μουσειολογικό και μουσειογραφικό σχεδιασμό του (Moreno & Adams 1998). Οι θεματικές που παρουσιάζονται, συνήθως αντανακλούν τις θεματικές εκθεσιακές ενότητες του ευρύτερου μουσείου ή κάποιες από τις αφηγήσεις του, ενώ συχνά λαμβάνεται μέριμνα ώστε αντιληπτικοί οργανωτές, όπως η αισθητική και η μορφή των κειμένων στη λεζάντα των αυθεντικών αντικειμένων, να είναι παρόμοιοι και στους δύο χώρους. Η μετάβαση από το διαδραστικό χώρο της παιδικής αίθουσας στο κυρίως μουσείο, είναι, επίσης, ένα θέμα που απασχολεί μουσειογραφικά, γιατί συνεπάγεται αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς του επισκέπτη, ιδίως στο θέμα των απτικών δραστηριοτήτων. Μερικά παραδείγματα επίλυσης του προβλήματος είναι ακουστικές ή οπτικές παρεμβάσεις. Π.χ. στο *Κέντρο Μάθησης για την Τέχνη* του Speed Art Museum (στο Κεντάκι, ΗΠΑ), ένας σύγχρονος καλλιτέχνης συνέθεσε μια ακουστική διαδραστική εμπειρία για να σημάνει την είσοδο και την έξοδο από τον διαδραστικό χώρο (Moreno & Adams 1998: 166). Αντίστοιχα, στο Εθνικό Μουσείο της Κοπεγχάγης, πολύχρωμα φώτα νέον σηματοδοτούν τον δρόμο για το Παιδικό Μουσείο από την κεντρική αίθουσα και ταυτόχρονα υποδηλώνουν οπτικά την αλλαγή στην ατμόσφαιρα και τις πρακτικές του νέου χώρου.

1.6.3.2. Αίθουσες ανακάλυψης

Σκοπιμότητα και φιλοσοφία ανάπτυξης

Η αίθουσα ανακάλυψης είναι μια ιδιαίτερη αίθουσα του μουσειακού χώρου, που περιέχει συλλογές αντικειμένων, τις οποίες ο επισκέπτης μπορεί να αγγίξει και να περιεργαστεί από κοντά. Με βάση, κατά κύριο λόγο, τις ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας, προσφέρει αυτοκαθοδηγούμενες και αυτορρυθμιζόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έχοντας θεματικές που μπορεί να σχετίζονται με το σύνολο των μουσειακών συλλογών. Μέσα από τα αντικείμενα και τις δραστηριότητες, η αίθουσα υποστηρίζει τον επισκέπτη στην προσπάθειά του για μεγαλύτερη κατανόηση και τον ενδυναμώνει, δίνοντας του την ευκαιρία για ενεργητική συμμετοχή, άσκηση της κριτικής του σκέψης και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του στον χειρισμό αντικειμένων και τη δημιουργία νοήματος με τη βοήθειά του (Madden 1982: 11, White *et al.* 1991: 11-12, Hooper-Greenhill 1991α: 181).

Η αίθουσα ανακάλυψης εμφανίζει χαρακτηριστικά ενός μουσείου σε μικρογραφία αφού συνδυάζει πολλές λειτουργίες του: μέσα σε κουτιά ή ελεύθερα στον χώρο, εφόσον πρόκειται για μεγάλα αντικείμενα, μπορεί να περιλαμβάνει εκθέματα που εμφανίζονται και στον κυρίως εκθεσιακό χώρο, αντικείμενα από τις αποθηκευμένες συλλογές, αλλά και βιβλιοθήκη για περαιτέρω έρευνα από τους επισκέπτες.

Το άγγιγμα και οι δραστηριότητες με χρήση ως επί το πλείστον αυθεντικών αντικειμένων, εκτός από την ικανοποίηση της περιέργειας και της ανάγκης των επισκεπτών για εξέταση ενός αντικειμένου από κοντά, αποτελούν κι ένα είδος εισαγωγής στο μουσείο και τις μεθόδους του. Οι αίθουσες ανακάλυψης σχεδιάζονται με στόχο να εγείρουν το ενδιαφέρον του κοινού για τις συλλογές του μουσείου, αλλά και να το βοηθήσουν να κατανοήσει τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η επιλογή, η διατήρηση και η ταξινόμηση των αντικειμένων σε μια συλλογή. Απώτερος στόχος είναι να εφοδιάσουν τους επισκέπτες με τα απαραίτητα εκείνα μεθοδολογικά εργαλεία που θα τους κάνουν να προσεγγίσουν πιο ολοκληρωμένα τις συλλογές, έχοντας βιώσει λίγο από τον ενθουσιασμό και τη γνώση του ειδικού (White *et al.* 1991: 16). Σε μερικές περιπτώσεις, επίσης, προσφέρουν τη δυνατότητα της ενσυναίσθησης, ιδίως όταν σχετίζονται με συλλογές ιστορικού ή ανθρωπολογικού περιεχομένου, τις οποίες ο επισκέπτης καλείται να χρησιμοποιήσει λειτουργικά (π.χ. να μεταμφιεστεί με μια παραδοσιακή φορεσιά ή να παίξει ένα μουσικό όργανο). Τέλος, εκτός από τη δυνατότητα της εισαγωγής στο μουσείο και του νοητικού προσανατολισμού για την επίσκεψη, οι αίθουσες ανακάλυψης μπορούν να λειτουργήσουν και ως μέσο σύνθεσης των εμπειριών που οι επισκέπτες αποκομίζουν από τις υπόλοιπες αίθουσες του μουσείου (Roulain 2002: 91). Η διαφορετική ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτούς τους χώρους, η δυνατότητα δηλαδή για ήσυχη και συνάμα άμεση και διασκεδαστική ενασχόληση με τις συλλογές του μουσείου, κάνει μερικούς επισκέπτες να χαρακτηρίζουν τις αίθουσες ανακάλυψης ως «αίθουσες ανάνηψης» από τη σωματική κόπωση και το νοητικό φορτίο του υπόλοιπου μουσείου (White *et al.* 1991: 66, Richards & Menninger 1993: 10).

Οι αίθουσες ανακάλυψης συνήθως δεν σχεδιάζονται αποκλειστικά για το παιδικό ή εφηβικό κοινό και χρησιμοποιούνται από όλες τις ηλικίες (Freeman 1989: 1, 45). Σύμφωνα με έρευνες αξιολόγησης που έχουν διεξαχθεί στο Ινστιτούτο Smithsonian, το κοινό που κατεχοχόν προσελκύουν, είναι οι οικογένειες (White *et al.* 1991: 61-69). Η ποικιλία των αντικειμένων και των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν, επιτρέπει στα μέλη της οικογένειας να κινηθούν βάσει των διαφορετικών ενδιαφερόντων τους. Πολλές αίθουσες έχουν ειδικές γωνιές ή κουτιά που απευθύνονται στην προσχολική ηλικία, γεγονός που εξυπηρετεί τις οικογένειες με παιδιά με μεγάλες διαφορές ηλικίας. Επιπλέον, οι γονείς υποστηρίζονται από το εκπαιδευτικό υλικό στον ρόλο τους ως διαμεσολαβητές ή επεξηγητές, ενώ παράλληλα τους δίνεται η ευκαιρία να λειτουργήσουν συνεργατικά στη μαθησιακή διαδικασία. Όταν οι ενήλικοι επισκέπτονται τις αίθουσες ανακάλυψης με τα παιδιά τους, παραμένουν το διπλάσιο χρόνο σε σχέση με όταν τις επισκέπτονται μόνοι τους, ενώ αντίστοιχα τα παιδιά απασχολούνται πολύ περισσότερο χρόνο με τα κουτιά δραστηριοτήτων, όταν τα επεξεργάζονται μαζί με τις οικογένειές τους. Ένα άλλο εύρημα των ερευνών αξιολόγησης είναι ότι εκτός από το αναμενόμενο ενδιαφέρον για τις απτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται, οι επισκέπτες διαβάζουν πολύ περισσότερο, όχι μόνο τις οδηγίες για τις δραστηριότητες, αλλά και το συναφές πληροφοριακό υλικό που παρατίθεται σε μορφή καρτελών ή βιβλίων. Η άμεση και απτή εξερεύνηση σε συνδυασμό με το ήσυχο και φιλικό περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να καθίσουν και να συγκεντρωθούν, παρακινεί τους επισκέπτες να μελετήσουν περισσότερο, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ποσότητα και ο τύπος των πληροφοριών που προσλαμβάνουν. Οι έρευνες, τέλος, έδειξαν ότι οι επισκέπτες αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες, αφού σε βάθος χρόνου δεν θυμούνται μόνο τι μάθανε, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο κατέκτησαν τη νέα γνώση, ενώ η κινητοποίηση για μάθηση συνεχίζει και στο σπίτι (Pollock 1999).

Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Η δομή μιας αίθουσας ανακάλυψης συνήθως περιλαμβάνει χώρους εργασίας με καθίσματα και τραπέζια, ενίοτε με εργαστηριακό εξοπλισμό (π.χ. μεγεθυντικοί φακοί, μικροσκόπια, ειδικό φωτισμό),

μεμονωμένα εκθέματα με μεγάλα ή αξιοπερίεργα αντικείμενα, συρταρωτές περικόλειστες προθήκες για παρατήρηση ευαίσθητων αντικείμενων, ταξινομημένων σε θεματικά σύνολα, ανακατασκευές (π.χ. ανασκαφικό σκάμμα με οστά δεινοσαύρου), εποπτικό υλικό, γωνιές με βιβλία και, κυρίως, κουτιά με συλλογές στις οποίες επιτρέπεται το άγγιγμα ή η εκ του σύνεγγυς παρατήρηση. Τα κουτιά αυτά προσδίδουν εξάλλου και τη διαφορετική ατμόσφαιρα που επικρατεί στους χώρους αυτούς, αφού η συμπεριφορά που συνήθως προκαλούν είναι η μείωση του ρυθμού της επίσκεψης και η προσεκτική επεξεργασία των συλλογών για ένα ικανό χρονικό διάστημα. Μερικές φορές, οι επισκέπτες έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν από κοντά ζωντανά μικρά ζώα, όπως π.χ. μέλισσες σε ένα ειδικά κατασκευασμένο μελίσσι στο Royal Ontario Museum.

Για να τονίζεται η διαφορά των χώρων αυτών με τις παραδοσιακές αίθουσες του μουσείου, είθισται να υπάρχει φυσικό φράγμα. Μια από τις πιο λειτουργικές περιπτώσεις, αποτελεί το διαχωριστικό με γυάλινους τοίχους, που, αφενός μεν απομονώνει, αφ' ετέρου δε επιτρέπει σε όσους δεν έχουν εισέλθει στην αίθουσα, να αντιληφθούν τη διαφορετικού τύπου συμπεριφορά που απαιτείται και να κάνουν μια πιο συνειδητοποιημένη επιλογή.¹²⁵

Τα κουτιά είναι τακτοποιημένα σε ειδικές ραφίερές, στις οποίες έχει πρόσβαση το κοινό απευθείας ή μέσω του ειδικευμένου προσωπικού. Το προσωπικό με το οποίο στελεχώνονται οι χώροι αυτοί, είναι ένας ακόμη από τους λόγους που διαφοροποιούν ποιοτικά τις αίθουσες ανακάλυψης, αφού ο ρόλος τους είναι να διευκολύνουν και όχι να απαγορεύσουν την επαφή με τα αντικείμενα του μουσείου. Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες προς το κοινό βασίζονται στην ελεύθερη επιλογή εκ μέρους των επισκεπτών της θεματικής που τους ενδιαφέρει να εξερευνήσουν και στην ενασχόληση με αυτή για όσο διάστημα επιθυμούν. Κατ' επέκταση, οι αρμοδιότητες του προσωπικού περιλαμβάνουν την εποπτεία του χώρου, την υποστήριξη του κοινού ως προς τις επιλογές που του είναι διαθέσιμες στην αίθουσα και ως προς τον τρόπο χρήσης των υπηρεσιών, καθώς και τον έλεγχο της εισόδου νέων επισκεπτών για την αποφυγή συνωστισμού (Freeman 1989, White *et al.* 1991, Pollock 1999).

Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των κουτιών ανακάλυψης στηρίχτηκαν σε συμπεράσματα ψυχολογικών ερευνών της εποχής που πρωτοδημιουργήθηκαν, ως προς τη σημασία του αγγίγματος για την κατανόηση και τη διαμόρφωση εννοιών στα μικρά παιδιά (Zarogozhets 1965, Denner & Cashdan 1967), καθώς και την ανάγκη να περιορίζονται οι παρουσιαζόμενες γνωστικές πληροφορίες σε «επτά συν-πλην δύο» σημεία, προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη επεξεργασία και αφομοίωση (Miller 1956, Ham 1996). Πράγματι, οι αίθουσες ανακάλυψης είναι έτσι οργανωμένες ώστε οι επισκέπτες να μη συνωστίζονται ποτέ και να μπορούν να κάθονται αναπαυτικά, για να περιεργαστούν από κοντά και στις περισσότερες περιπτώσεις να αγγίξουν ένα μικρό αριθμό αντικειμένων (κάθε κουτί περιέχει 8-9 αντικείμενα το μέγιστο). Η δυνατότητα αυτή ενδυναμώνει τον επισκέπτη, αφού του δίνει την ευκαιρία να χειριστεί το αντικείμενο της μάθησης με τους τρόπους και τον ρυθμό που αυτός επιθυμεί, σε αντίθεση με τις συλλογές που παρουσιάζονται σε προθήκη, όπου ο τρόπος θέασης και εμπλοκής είναι πιο περιοριστικός. Τα κουτιά ανακάλυψης ενισχύουν τη φυσική τάση του ανθρώπου να είναι περιέργος και να εξερευνά, αναγνωρίζοντας την περιέργεια ως βασικό κίνητρο στη μάθηση. Μέσα από τη χειροπιαστή εμπειρία, ο επισκέπτης κατανοεί τα αντικείμενα που περιεργάζεται με νέους τρόπους, οι οποίοι εμπλουτίζουν τη συνολική μουσειακή του εμπειρία, αφού όταν συναντά τα ίδια ή παρόμοια αντικείμενα στις παραδοσιακού τύπου εκθέσεις του μουσείου, έχει πλέον ασκήσει τις αντιληπτικές του ικανότητες και μπορεί να εντοπίσει λεπτομέρειες και συσχετισμούς που αλλιώς μπορεί να περνούσαν απαρατήρητοι.

¹²⁵ Σύνηθες είναι επίσης στις μέρες μας οι «αίθουσες» ανακάλυψης να αποτελούν τμήμα μιας παιδικής αίθουσας που διαθέτει και άλλου είδους εκθεσιακές μονάδες.

1.6.3.3. Χώροι περιοδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων για παιδιά

Σκοπιμότητα και φιλοσοφία ανάπτυξης

Η διοργάνωση περιοδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων για παιδιά και νέους είναι μία τακτική των μουσείων γενικού κοινού, που εξυπηρετεί την ανάγκη για την ύπαρξη μιας ερμηνευτικής προσέγγισης πιο φιλικής για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο. Η σκοπιμότητα και η φιλοσοφία ανάπτυξής τους είναι παρόμοια με αυτή των παιδικών αιθουσών, χωρίς όμως να καθίσταται αναγκαίο να δεσμευτεί μόνιμα κάποιος χώρος. Οι περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις για το παιδικό και νεανικό κοινό μπορεί να φιλοξενηθούν στις αίθουσες των περιοδικών εκθέσεων του μουσείου, στην αίθουσα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή του εργαστηρίου, καθώς και στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ή σε άλλους κοινόχρηστους χώρους του μουσείου. Η επιλογή του χώρου που θα φιλοξενήσει την έκθεση εξαρτάται εν πολλοίς από την εκπαιδευτική πολιτική του μουσείου και την έμφαση που δίνει στο παιδικό και νεανικό κοινό.

Στόχος των εκπαιδευτικών εκθέσεων είναι να βοηθήσουν το παιδικό κοινό να καλλιεργήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα του χρησιμεύσουν ώστε να κατανοήσει καλύτερα και να απολαύσει τις συλλογές του μουσείου, σε όποιο σημείο τις συναντήσει. Οι εκθέσεις μπορούν να οργανωθούν γύρω από θέματα που θεωρείται ότι ενδιαφέρουν το παιδί (π.χ. το παιχνίδι) ή αναπτύσσουν θεματικές με αφορμή αντικείμενα και αφηγηματικά πλαίσια, που απαντούν στους υπόλοιπους εκθεσιακούς χώρους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης περίπτωσης αποτελεί η μικρή εκπαιδευτική έκθεση για παιδιά και νέους, που διοργάνωσε το 1994 το Μουσείο Καλών Τεχνών του Στρασβούργου, παράλληλα με την περιοδική έκθεση «Le Baroque Napolitain» για το γενικό κοινό. Ο στόχος της εκπαιδευτικής έκθεσης ήταν να λειτουργήσει ως εισαγωγή στο δύσκολο θέμα της περιοδικής έκθεσης, παρουσιάζοντας τα βασικά στοιχεία και τις έννοιες που πραγματεύεται, με την αξιοποίηση τεσσάρων προσεκτικά διαλεγμένων πινάκων μπαρόκ. Γύρω από τους πίνακες και τις θεματικές που αντιπροσωπεύουν, οργανώθηκαν τέσσερις χώροι δημιουργικού παιχνιδιού, που προσκαλούσαν τα παιδιά να εξερευνήσουν το θέμα του πίνακα π.χ. προσέγγιση του θέματος της γιορτής με ένα παιχνίδι φωτός, το οποίο προέτρεπε τα παιδιά να πειραματιστούν ως προς τη δημιουργία της κατάλληλης γιορτινής ατμόσφαιρας χειριζόμενα φωτιστικές πηγές (Allard and Lefevre 2000: 128, 130). Η εκπαιδευτική έκθεση αποτελούσε στην ουσία μια συμπληρωματική εμπειρία ως προς το θέμα της περιοδικής έκθεσης, μια επέκταση του πεδίου και του τρόπου παρουσίασής του.

Είτε το θέμα τους αναπτύσσεται αυτόνομα είτε λειτουργεί ως προετοιμασία και εισαγωγή σε κάποια άλλη μόνιμη ή περιοδική έκθεση για το γενικό κοινό, ο σκοπός των εκπαιδευτικών εκθέσεων είναι η εξάσκηση των παιδιών σε μεθόδους και διαδικασίες ερμηνείας της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η παρουσίαση προσκαλεί τα παιδιά να ανακαλύψουν, με τη βοήθεια εποπτικού υλικού και συμμετοχικών δραστηριοτήτων, το πώς και το γιατί των όσων επεξεργάζονται. Παράλληλα υποστηρίζονται ώστε να κατανοήσουν το πλαίσιο αναφοράς, αλλά και τον τρόπο που παράγεται η επιστημονική γνώση.

Οι λόγοι που ωθούν τα μουσεία να υιοθετήσουν αυτή την πρακτική είναι διττοί. Από τη μια μεριά, η έμφαση στο παιδικό κοινό αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στρατηγικής ανάπτυξης του κοινού, αφού όχι μόνο εκπαιδεύονται κατάλληλα οι μελλοντικοί ενήλικοι επισκέπτες του μουσείου, αλλά και δεν αποθαρρύνονται να το επισκεφτούν οι τωρινοί ενήλικοι που τα συνοδεύουν (Digger 2002). Ο στόχος αυτός δεν συναρτάται βεβαίως μόνο με ποσοτική, αλλά και με ποιοτική αλλαγή στο μοτίβο επίσκεψης στο μουσείο (Χρυσουλάκη και Πίνη 2008). Από την άλλη μεριά, οι νέες μέθοδοι ή τεχνικές που δοκιμάζονται σε αυτές τις στοχευμένες περιοδικές εκθέσεις εμπλουτίζουν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις του μουσείου και δημιουργούν πρότυπα χρήσιμα για την ανάγνωση, αλλά και τον σχεδιασμό των υπολοίπων εκθέσεων.

Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Μια εκπαιδευτική έκθεση βασίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην υποστήριξη του επισκέπτη με εποπτικό υλικό (Dean 1994). Φωτογραφίες, αναπαραστάσεις, σχέδια, χάρτες, μακέτες, προβολές και διαδραστικά εκθέματα, αξιοποιούνται για να ενδυναμώσουν τον επισκέπτη στην πορεία εξερεύνησης του θέματος. Τα κείμενα είναι γραμμένα σε απλή και κατανοητή γλώσσα και συχνά επιστρατεύονται ερωτήσεις και προτροπές για παρατηρήσεις με ποικίλους, αντισυμβατικούς τρόπους. Π.χ. στην πρωτοποριακή για την εποχή της έκθεση «Start» που διοργανώθηκε στο Walsall Museum and Art Gallery (UK) το 1995 και απευθυνόταν σε παιδιά 3-5 ετών, η προσέγγιση των πινάκων ζωγραφικής και των γλυπτών γινόταν όχι μόνο με την όραση αλλά και με την αφή, την όσφρηση και τον ήχο: τα έργα ήταν τοποθετημένα στο ύψος των παιδιών και συνοδεύονταν από εποπτικό και εκπαιδευτικό υλικό που προσκαλούσε τα παιδιά να ερευνήσουν το θέμα των πινάκων διαδραστικά: δημιουργώντας παζλ με τα κομμάτια ενός πίνακα, ανοίγοντας κουτιά που εσώκλειαν ήχους ή μυρωδιές από αντικείμενα που εμφανίζονται σε αυτόν, φορώντας μάσκες με παρόμοιες εκφράσεις, κ.ά. (Walsall Museum and Art Gallery 1997).

Παρά την τάση για ενσωμάτωση μεθόδων ενεργητικής συμμετοχής, όπως τα διαδραστικά εκθέματα ή οι ερωτήσεις και οι προτροπές για βιωματικές δραστηριότητες, καθώς και για κριτική προσέγγιση και προσωπική ανασύνθεση των δεδομένων, η περιοδική εκπαιδευτική έκθεση αξιοποιεί στοιχεία της υφιστάμενης μουσειογραφίας των υπολοίπων εκθέσεων, που λειτουργούν ως γέφυρα σύνδεσης με την αισθητική, αλλά και την ερμηνευτική άποψη, που το παιδί θα συναντήσει στους άλλους χώρους. Έτσι, σε ένα αρχαιολογικό μουσείο, ένα τμήμα της περιοδικής εκπαιδευτικής έκθεσης θα περιλαμβάνει προθήκες με αντιπροσωπευτικά αυθεντικά αντικείμενα ή αντίγραφα, ενώ σε ένα μουσείο επιστημών η εκπαιδευτική έκθεση θα διαθέτει πολύ μεγαλύτερη πληθώρα συμμετοχικών εκθεμάτων και γωνιές δραστηριοτήτων που θυμίζουν επιστημονικό εργαστήριο για τον πειραματισμό με έννοιες και φαινόμενα.

Τέλος, η δημιουργία θεματικών περιβαλλόντων και αναπαραστάσεων με τη μορφή διοράματος ή μεγαδιοράματος, τα οποία παρατηρεί ή μέσα στα οποία μπορεί να αυτενεργήσει το παιδί, είναι μια ακόμη προσφιλή τακτική που δημιουργεί ατμόσφαιρα και το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα για το κέντρισμα της περιέργειας, της φαντασίας και της ενσυναίσθησης.

1.6.3.4. Χώροι δραστηριοτήτων-Εργαστήρια

Σκοπιμότητα και φιλοσοφία ανάπτυξης

Παρόλο που είναι πάγια αρχή της μουσειοπαιδαγωγικής, τα εκπαιδευτικά προγράμματα να διεξάγονται μέσα στον εκθεσιακό χώρο, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να παρατηρούν άμεσα και να βιώνουν τα αυθεντικά αντικείμενα σε όποια δραστηριότητα και αν εμπλέκονται, η φύση ορισμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως π.χ. ένα εργαστήριο ζωγραφικής, αλλά και η δομή του εκθεσιακού χώρου, καθώς και η ροή των επισκεπτών μπορεί να μην επιτρέπουν πάντοτε κάτι τέτοιο (Νικονάνου 2010: 128-130). Για τον λόγο αυτό, συχνά τα μουσεία γενικού κοινού δημιουργούν ένα ειδικό χώρο δραστηριοτήτων, που συνήθως ονομάζεται αίθουσα ή χώρος εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρόκειται για ένα συμπληρωματικό κοινόχρηστο χώρο, που μπορεί να λειτουργήσει ως πολυδύναμο μαθησιακό κέντρο για πολλές και διαφορετικές ομάδες κοινού (παιδιά, ενήλικες, ΑμεΑ κ.ο.κ.) και υποστηρίζει μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις άμεσης ή έμμεσης επικοινωνίας (Νικονάνου 2010: 95-96). Τα παιδιά αποτελούν την πλειονότητα των χρηστών, είτε στο πλαίσιο της σχολικής επίσκεψης, είτε σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου με την οικογένειά τους. Συνοπτικά, αποτυπώνουμε τους κυριότερους σκοπούς του:

A. Εκπαίδευση και επιμόρφωση. Ο χώρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί, με τη βοήθεια έντυπου, οπτικοακουστικού και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, για δραστηριότητες προετοιμασίας-εισαγωγής ή εμπέδωσης του θέματος του εκπαιδευτικού προγράμματος, το κύριο μέρος του οποίου διεξάγεται στον εκθεσιακό χώρο του μουσείου. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί για εργαστήρια, στα οποία γίνεται επίδειξη ή/και συμμετοχή του κοινού σε επιστημονικές δραστηριότητες με τη βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού του μουσείου (π.χ. εργαστήριο συντήρησης).

B. Ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης του κοινού με έμπνευση τις συλλογές του μουσείου. Στο πλαίσιο αυτό φιλοξενούνται στον χώρο κάθε είδους εικαστικά εργαστήρια, αλλά και εργαστήρια λόγου, θεάτρου, μουσικής και κίνησης.

Γ. Χώρος δοκιμών για νέες ιδέες, που δύνανται να αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές εκθέσεις ή διαδραστικά εκθέματα. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να δημιουργηθούν μικρές μονάδες έκθεσης εκπαιδευτικού υλικού ή δημιουργία μικρών εκπαιδευτικών εκθέσεων.

Δ. Προβολή και ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου που επιτελεί το μουσείο. Πολύ συχνά τα έργα που παράγουν οι συμμετέχοντες στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και πληροφορίες σχετικές με την εκπαιδευτική δράση του μουσείου, εκτίθενται στους χώρους αυτούς, συμβάλλοντας στην καλύτερη ενημέρωση του κοινού.

Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Η αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνήθως φιλοξενείται σε ένα ευρύχωρο, φωτεινό, καλά αεριζόμενο και ηχομονωμένο χώρο, που μπορεί να μετατρέπεται ανάλογα με την προγραμματισμένη δραστηριότητα. Η ευελιξία στον σχεδιασμό των κατασκευών που διαθέτει (π.χ. πάγκοι εργασίας, αποθηκευτικοί χώροι, συστήματα προβολών, ιματιοθήκη) είναι το κυριότερο γνώρισμά της. Δεν πρόκειται για εκθεσιακό χώρο και ακόμη και στην περίπτωση χρήσης απτικών εκθεμάτων ή σκηνογραφικής διαμόρφωσης για τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας βιωματικού χαρακτήρα, οι παρεμβάσεις που γίνονται διαρκούν όσο και η προγραμματισμένη δράση (Rogers 2003, Pes 2003).

Το ιδανικό μέγεθος θα πρέπει να προβλέπει 2.8 τ.μ. ανά άτομο, ώστε να υπάρχει ο ζωτικός χώρος που χρειάζεται για εικαστικές δραστηριότητες που παράγουν δισδιάστατα ή τρισδιάστατα αποτελέσματα ή για θεατρικά δρώμενα (Rogers 2004). Ιδιαίτερη μέριμνα λαμβάνεται για τα ύψη των πάγκων στα εργαστήρια και τις προδιαγραφές των απαραίτητων υποδομών (π.χ. νιπτήρας με παροχή ζεστού και κρύου νερού), ώστε να ανταποκρίνονται με ασφάλεια στις ανάγκες παιδιών μικρής ηλικίας. Η διακόσμηση του χώρου συχνά γίνεται με τα έργα των συμμετεχόντων στα εργαστήρια. Μπορεί να υπάρξει περίπτωση μάλιστα, σαν αυτή του Κέντρου Τέχνης και Πολιτισμού Georges Pompidou στο Παρίσι, όπου οι προτιμήσεις των παιδιών, όπως φαίνονταν στις ζωγραφιές τους και τα λεγόμενά τους, λήφθηκαν υπόψη στον μουσειογραφικό σχεδιασμό του χώρου των εργαστηρίων (Giraudy 1979).

Η απομόνωση και η ασφάλεια που παρέχει μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική αίθουσα λειτουργεί ευεργετικά σε αρκετές περιπτώσεις, ιδίως σε θέματα συγκέντρωσης, τόνωσης της αυτοπεποίθησης και της συνοχής μιας ομάδας και διασφαλίζει την απαραίτητη ελευθερία για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που μπορεί να διατάρασσαν το μοτίβο επίσκεψης άλλων επισκεπτών ή να έβαζαν σε κίνδυνο τα εκθέματα.

Η αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με τον κομβικό ρόλο που μπορεί να παίξει στη μαθησιακή εμπειρία του κοινού, θα πρέπει να βρίσκεται σε κεντρικό χώρο του μουσείου, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται άμεση πρόσβαση από και προς τον εκθεσιακό χώρο και να προβάλλονται αποτελεσματικά οι δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν οι επισκέπτες. Κάτι τέτοιο δεν είναι, όμως, πάντα εφικτό. Η επιλογή του χώρου δραστηριοτήτων και εργαστηρίων γίνεται μερικές φορές με το κριτήριο της εύρεσης ενός διαθέσιμου χώρου που είναι λιγότερο επιθυμητός για άλλες

χρήσεις υψηλότερου γοήτρου ή αποδοτικότητας, σύμφωνα με την ατζέντα των παραδοσιακών μουσείων (π.χ. περιοδικές εκθέσεις, χώρος διαλέξεων, καφέ, πωλητήριο κλπ.).

1.6.4. Ειδικές ρυθμίσεις σε κοινούς εκθεσιακούς χώρους για παιδιά και ενήλικους

Σκοπιμότητα και φιλοσοφία ανάπτυξης

Η αναγνώριση ότι τα παιδιά έχουν διαφορετικό φάσμα ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, εμπειριών και αναγκών σε σχέση με το ενήλικο κοινό, παράλληλα με την αποδοχή της σημασίας του παιδικού κοινού ως μία σημαντική και υπολογίσιμη ομάδα, ώθησε ορισμένα μουσεία να υιοθετήσουν τεχνικές που προσιδιάζουν σε αυτό στον σχεδιασμό των μόνιμων εκθεσιακών χώρων.

Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά δεν απομονώνονται από τις αίθουσες που απευθύνονται στο γενικό κοινό, προκειμένου να εξυπηρετηθούν καλύτερα. Ο στόχος αυτής της πρακτικής είναι να διευκολύνει την προσέγγιση, την κατανόηση και την οικειοποίηση των μουσειακών συλλογών από μεγάλους και μικρούς, με σεβασμό ως προς τις ιδιαίτερες επιδιώξεις τους και τους προσωπικά προτιμώμενους τρόπους αλληλεπίδρασης με το εκθεσιακό περιβάλλον, και ανοίγοντας τον δρόμο για καλύτερη επικοινωνία και από κοινού απόλαυση και μάθηση.

Το πλεονέκτημα αυτής της πρακτικής είναι ότι επιτρέπει στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με όλα τα αυθεντικά έργα, τα καλύτερα δείγματα των οποίων σχεδόν ποτέ δεν μετακινούνται στις παιδικές αίθουσες της προηγούμενης κατηγορίας. Η ερμηνευτική προσέγγιση που ακολουθείται, βασίζεται μεν στην επιλογή των καταλληλότερων έργων για το παιδικό κοινό, δεν ακολουθεί, όμως, την τακτική του διαχωρισμού. Το παιδί εντάσσεται με φυσικό τρόπο στο μουσείο και στην παραδοσιακού τύπου μουσειογραφία, την οποία συναντά παράλληλα και διασταυρούμενη με τις τεχνικές που απευθύνονται περισσότερο σε αυτό. Επιπλέον, ο παραδοσιακός εκθεσιακός σχεδιασμός ανανεώνεται και εμπλουτίζεται με νέες μεθόδους, πολλές από τις οποίες ωφελούν και άλλες ομάδες κοινού, όπως τα Άτομα με Αναπηρία ή ακόμη και τους ενήλικους που δεν διαθέτουν εξοικείωση με το θέμα ή το είδος του μουσείου. Η δυσκολία έγκειται στην αρμονική συνύπαρξη των δύο προσεγγίσεων, έτσι ώστε να είναι διακριτές, να μην παρεμποδίζουν η μία την άλλη και να ταιριάζουν αισθητικά.

Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Η τεχνική των διπλών διαδρομών είναι μία από τις μεθόδους με τις οποίες μπορεί να υλοποιηθεί ο παράλληλος αυτός σχεδιασμός. Σε επιλεγμένα αντικείμενα του εκθεσιακού χώρου, τοποθετούνται, εκτός του υλικού που απευθύνεται σε ενήλικες, κατάλληλα προσαρμοσμένα πληροφοριακά κείμενα, πινακίδες με ερωτήσεις ή προτροπές για δραστηριότητες και συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό για εποπτεία ή δράση. Οι σταθμοί του «παιδικού μονοπατιού», όπως ονομάζεται μερικές φορές, συχνά ξεχωρίζουν με ειδική σήμανση, που το μουσείο έχει φροντίσει να καταστήσει γνωστή από την είσοδο του χώρου.¹²⁶

Μια άλλη μέθοδος είναι αυτή των «νησίδων». Οι νησίδες είναι ιδιαίτεροι χώροι ή γωνιές του εκθεσιακού, σε άμεση γειτνίαση με τα εκτιθέμενα έργα, στους οποίους τοποθετείται εκπαιδευτικό υλικό σχετικό με κάποιο από αυτά ή με μια θεματική. Το υλικό αυτό έχει στόχο να βοηθήσει το παιδί να εμβαθύνει σε ένα από τα παρουσιαζόμενα θέματα, να ασκήσει τις δημιουργικές του ικανότητες και να μάθει διασκεδάζοντας. Συχνά το κοινό-στόχος είναι όλη η οικογένεια, γι' αυτό και περιλαμβάνονται παιχνίδια και δραστηριότητες, που απαιτούν συνεργασία ή έχουν κυμαινόμενο βαθμό δυσκολίας ή εμπάθυνσης. Μερικές φορές, στους ενδιάμεσους αυτούς χώρους, εγκαθίστανται διαδραστικά εκθέματα

¹²⁶ Ένα παράδειγμα ελληνικού μουσείου που έχει εφαρμόσει τη λογική του παιδικού μονοπατιού είναι το Μουσείο Ακρόπολης.

με χρήση αυθεντικών αντικειμένων, αντιγράφων, ειδικών κατασκευών, νέων τεχνολογιών ή λειτουργούν μικρά κέντρα ανακάλυψης, στη λογική των αντίστοιχων αιθουσών που είδαμε νωρίτερα. Οι Βρετανικές Αίθουσες (British Galleries) του Μουσείου Εφαρμοσμένων Τεχνών Victoria and Albert¹²⁷ είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας (Hinton 1998, Morris 2002). Σε καίρια σημεία του εκθεσιακού χώρου, έχουν ενσωματωθεί τρεις περιοχές ανακάλυψης, δύο αίθουσες μελέτης, δύο αίθουσες προβολών και ένας διαδραστικός χώρος «Κατανόησης των αντικειμένων».

Εφόσον μάλιστα η εκπαιδευτική και ερμηνευτική φιλοσοφία του μουσείου έχει αποδεχθεί τη διαδραστικότητα ως σημαντική παράμετρο για την επεξεργασία της νέας γνώσης, οι παρεμβάσεις που προαναφέρθηκαν μπορεί να μην έχουν απλώς τη μορφή νησίδων, αλλά να αναπτύσσονται στον χώρο σε ισότιμο, ή μερικές φορές και σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με την παρουσίαση των ιστορικών συλλογών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι τα περισσότερα σύγχρονα μουσεία επιστημών και τεχνολογίας, με την πληθώρα διαδραστικών εκθεμάτων. Η παρουσίαση των επιστημονικών αρχών και φαινομένων ευνοεί αυτή την προσέγγιση, ενώ οι μουσειογραφικές προσαρμογές για τα παιδιά έγκεινται κυρίως στην εργονομία του εκθέματος (ύψος, ασφαλής και ανθεκτική κατασκευή κ.ά.) και στη λεκτική διατύπωση των οδηγιών και των επεξηγήσεων. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις άλλων τύπων μουσείου, που παρά τον αντικειμενοκεντρικό και ιστορικό τους χαρακτήρα, επέλεξαν τη διαδραστικότητα ως το κυρίαρχο μέσο εξοικείωσης με τις συλλογές. Π.χ. το USS Constitution Museum, ένα ναυτικό μουσείο στη Βοστώνη των ΗΠΑ, διαθέτει δύο μόνιμες εκθέσεις στις οποίες έχει διαμορφώσει ένα μεγάλο τμήμα τους με τρόπο που να ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση μικρών και μεγάλων. Ειδικά η μόνιμη έκθεση “All Hands On Deck: A Sailor’s Life in 1812”, βασίζεται κατά κύριο λόγο στα διαδραστικά εκθέματα που έχουν σχεδιαστεί για όλες τις ηλικίες και προσκαλούν τους επισκέπτες να μοιραστούν κάποια από τα καθήκοντα του ναύτη στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, αξιοποιώντας τις ιστορικές συλλογές στο πλαίσιο της δράσης τους.¹²⁸

Μερικές φορές, αξιοποιείται ένας συνδυασμός των μεθόδων που παρουσιάστηκαν, όπως στην περίπτωση του Μουσείου Μεταφορών του Λονδίνου (London Transport Museum), στο οποίο η παιδική ζώνη εκτείνεται σε όλο τον εκθεσιακό χώρο, οδηγώντας τα παιδιά, άλλοτε σε συγκεκριμένα εκθέματα (με τη λογική του παιδικού μονοπατιού) και άλλοτε σε μικρούς ιδιαίτερους χώρους δραστηριοτήτων, αφιερωμένους σε μια θεματική (με τη λογική των νησίδων). Το παιδί γνωρίζει τον αριθμό των «σταθμών» που θα κάνει, καθώς και το θέμα τους από την είσοδο, αφού εκεί προμηθεύεται ένα ειδικό εισιτήριο, το οποίο σφραγίζει κάθε φορά που προσεγγίζει έναν «σταθμό».

Πέρα από όλες αυτές τις περιπτώσεις που το μουσείο προβαίνει σε μόνιμες προσαρμογές του εκθεσιακού περιβάλλοντος για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών παιδιών και ενηλίκων, θα αναφέρουμε συμπληρωματικά και τις προσπάθειες που γίνονται με κινητό υλικό (δηλαδή μη μόνιμες παρεμβάσεις) για αυτόνομη χρήση (και όχι απαραίτητα στο πλαίσιο οργανωμένης ομάδας, όπως είναι η περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων). Ηχογραφημένες ξεναγήσεις ή πολυμεσικοί οδηγοί για ειδικές ομάδες κοινού,¹²⁹ ειδικά έντυπα δραστηριοτήτων που οδηγούν τα παιδιά σε συγκεκριμένα εκθέματα, συχνά μέσω μιας θεματικής διαδρομής, σάκοι με εκπαιδευτικό υλικό (περιλαμβάνει έντυπα, παιχνίδια, ανακατασκευές κλπ.), τους οποίους οι οικογένειες δανείζονται προς χρήση μέσα στο μουσείο για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ή καρτσάκια με φυλλάδια και υλικό για δραστηριότητες,¹³⁰ τα οποία μεταφέρονται από αίθουσα σε αίθουσα με την παρουσία εκπαιδευτικού προσωπικού, είναι μερικές από τις τεχνικές που αξιοποιούν τα τμήματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς αυτή την

¹²⁷ Μουσείο Victoria & Albert, <http://www.vam.ac.uk/content/articles/r/discovery-area,-room-52a,-level-2/>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

¹²⁸ USS Constitution Museum, <http://www.ussconstitutionmuseum.org/visit/exhibits.htm>, 12/7/2012.

¹²⁹ Π.χ. το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης στη Νέα Υόρκη έχει δημιουργήσει ακουστικές ξεναγήσεις για παιδιά, για εφήβους και για ανθρώπους με προβλήματα όρασης. <http://www.moma.org/visit/plan/atthemuseum/momaaudio>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

¹³⁰ Π.χ. Το Μουσείο Ιστορίας του Σικάγο κινεί τέσσερα διαφορετικά καρτσάκια δραστηριοτήτων καθημερινά στις αίθουσές του. <http://www.chicagohistory.org/education/fieldtrip/museumvisit>, <http://onlinelegacy.org/2010/04/hands-on-activity-carts-opportunities-for-gallery-interpreters-trainers-and-visitors-at-the-chicago-history-museum/>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012. Βλ. επίσης Everett & Piscitelli (2006).

κατεύθυνση. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες του Βρετανικού Μουσείου για οικογένειες, οι οποίες περιλαμβάνουν θεματικές διαδρομές με χρήση εκπαιδευτικών φυλλαδίων, σάκους δραστηριοτήτων, πολυμεσικούς οδηγούς με θεματικές ξεναγήσεις και διαδραστικά παιχνίδια, διάσπαρτους πάγκους στο μουσείο όπου λαμβάνουν χώρα σύντομα απτικά εργαστήρια εξερεύνησης συλλογών, παιδική βιβλιοθήκη και ψηφιακό κέντρο εξερεύνησης.¹³¹

1.6.5. Μουσεία με θέμα τον υλικό πολιτισμό που σχετίζεται με το παιδί

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται δύο διαφορετικοί τύποι μουσείων: α) τα μουσεία που ασχολούνται με την παιδική τέχνη ως μορφή έκφρασης και ως εργαλείο ανάπτυξης και κατανόησης της προσωπικότητας του παιδιού β) τα μουσεία που συλλέγουν και εκθέτουν εκφάνσεις του υλικού πολιτισμού που σχετίζονται με την παιδική ηλικία, όπως παιχνίδια, ρουχισμό, σχολικά αντικείμενα κ.ά.

1.6.5.1. Τα μουσεία Παιδικής Τέχνης

Σκοπιμότητα και φιλοσοφία ανάπτυξης

Η ανακάλυψη και προβολή της παιδικής τέχνης ως αξιόλογης απεικαστικής έκφρασης συνδέεται τόσο με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία που παρακολουθήσαμε στην ιστορική επισκόπηση που προηγήθηκε από το τέλος του 19^{ου} αιώνα έως τις μέρες μας, όσο και, ίσως μάλιστα πιο καθοριστικά, με τα καλλιτεχνικά ρεύματα των αρχών του 20^{ου} αιώνα, οι εκπρόσωποι των οποίων είδαν στην παιδική τέχνη τον δρόμο για να απελευθερωθούν από κανόνες και συμβάσεις που στηρίζονται στην παράδοση (Franciulli 2006). Έτσι από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έχουμε τις πρώτες προσπάθειες μελέτης της παιδικής τέχνης και αναγνώρισης σταδίων εξέλιξης στις αναπαραστατικές ικανότητες του παιδιού,¹³² ενώ από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μεγάλοι καλλιτέχνες, όπως ο Kandisky, η Münter, ο Dubuffet, ο Klee, ο Mirò και ο Picasso, συλλέγουν ή εκφράζουν τον θαυμασμό τους για τα έργα παιδικής τέχνης, και προσπαθούν να εντοπίσουν σε αυτά, τα στοιχεία του αυθόρμητου μορφολογικού ιδιώματος, τα οποία η επαφή με τη γνώση και τον πολιτισμό αλλοιώνει και καθυποτάσσει. Η ταύτιση της παιδικής ηλικίας με τη δημιουργική έμπνευση, τη φαντασία και την ανεπιτήδευτη αντίληψη της πραγματικότητας έχει, βεβαίως, τις ρίζες της στον Ρουσσώ. Η συστηματική μελέτη, όμως, των έργων παιδικής τέχνης, κατέδειξε ότι η παιδική τέχνη δεν είναι μόνο πολύτιμη γιατί μας επανασυνδέει με τις πρωταρχικές και θεμελιώδεις διαδικασίες της ανθρώπινης δημιουργικότητας, αλλά και γιατί μας βοηθάει να καταλάβουμε τον κόσμο και τον ψυχισμό των παιδιών. Το παιδί μέσα από το σχέδιο δεν προσπαθεί να κάνει τέχνη, αλλά να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα γύρω του. Είναι ένα εργαλείο κοσμογνωσίας, αυτογνωσίας και ετερογνωσίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μαρίνα Λαμπράκη-Πλάκα (2006: 34). Τα παιδιά δεν ζωγραφίζουν αυτό που βλέπουν, αλλά αυτό που θυμούνται, όπως το έχουν αντιληφθεί με τις αισθήσεις και με την ψυχή τους, και μπορούν πολύ εύκολα να περάσουν «από την αντίληψη στο όραμα, από το πραγματικό στο φανταστικό, από το συγκεκριμένο στο εννοιολογικό» (σκέψεις του Dubuffet για το παιδικό σχέδιο στο Franciulli 2006: 66). Αυτά τα στοιχεία είναι που δίνουν στην παιδική τέχνη μια δύναμη, μια αλήθεια και μια διαχρονικότητα αξιοθαύμαστη και την καθιστούν αδύνατον να αντιγραφεί.

¹³¹ Βρετανικό Μουσείο, http://www.britishmuseum.org/visiting/family_visits.aspx, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

¹³² Το 1848 ένας Ελβετός παιδαγωγός, ο Rudolf Topfer, δημοσιεύει ένα βιβλίο στο οποίο μεταξύ άλλων αναφέρεται στα δημιουργήματα των παιδιών, ενώ το 1887 ο Corrado Ricci μελετά πάνω από χίλια παιδικά σχέδια και δημοσιεύει τα συμπεράσματά του για τα εξελικτικά στάδια της απεικονιστικής ικανότητας στο τεύχος «Η τέχνη των παιδιών» (L'arte dei bambini) (Κούβου 2006: 79, Franciulli 2006: 62).

Ο θαυμασμός για την αξία της παιδικής τέχνης οδήγησε στην ίδρυση μουσείων παιδικής τέχνης, τα περισσότερα από τα οποία, όπως είδαμε στην ιστορική επισκόπηση, έχουν τις απαρχές τους, ή και συνεχίζουν να αντλούν έργα για τις συλλογές τους, από εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς παιδικής ζωγραφικής, οι πρώτοι από τους οποίους ξεκίνησαν στα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Υπολογίζονται γύρω στα 15 μουσεία σε ολόκληρο τον κόσμο και είναι όλα ιδιωτικής πρωτοβουλίας, με χρονολογία ίδρυσης από τη δεκαετία του 1970 και εξής. Εκτενείς συλλογές έργων παιδικής τέχνης διαθέτουν επίσης οι σύλλογοι που στόχο έχουν τη διεξαγωγή διαγωνισμών παιδικής τέχνης, αλλά δεν διαθέτουν μόνιμους εκθεσιακούς χώρους,¹³³ καλλιτεχνικά εργαστήρια και σχολές τέχνης για παιδιά, καθώς και φορείς, όπως η ARTSONIA, που διαφημίζεται ως το μεγαλύτερο μουσείο παιδικής τέχνης στον κόσμο,¹³⁴ με παρουσία μόνο στο διαδίκτυο. Συλλογές παιδικής τέχνης μπορεί να διαθέτουν και να εκθέτουν και μια σειρά άλλων μουσείων, ως τεκμήρια της ζωής των παιδιών σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους¹³⁵ ή για την παρουσίαση της άποψής τους ως προς συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα.¹³⁶ Τέλος, δεν είναι σπάνια η διοργάνωση διαγωνισμών παιδικής ζωγραφικής από διάφορων τύπων μουσεία σε σχέση με τη θεματική τους και η κατοπινή διοργάνωση περιοδικής έκθεσης με αυτά. Οι τελευταίες κατηγορίες έχουν, βέβαια, διαφορετική σκοπιμότητα και στοχευσιμότητα από τα μουσεία παιδικής τέχνης. Διαφορετική σκοπιμότητα και λειτουργία έχουν επίσης τα μουσεία τέχνης για παιδιά, όπως το Bambinus στη Σιένα ή το Hello Museum στη Σεούλ. Τα μουσεία αυτά, έχουν σκοπό να εξοικειώσουν τα παιδιά με έργα καλλιτεχνών, τα οποία και παρουσιάζουν, πρωτότυπα ή σε αντίγραφα, και οργανωμένα σε θεματικές που θεωρούνται σχετικές με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σε σχέση με την αξία της καλλιτεχνικής δημιουργίας των παιδιών, προκύπτει και ο διττός σκοπός των μουσείων παιδικής τέχνης. Από τη μια μεριά έχουμε στόχους που έχουν να κάνουν με τη διάσωση, μελέτη και προβολή της παιδικής τέχνης, τόσο για την αυταξία της ως μορφή εικαστικής έκφρασης όσο και ως τεκμήριο των αξιών της παιδικής ηλικίας, αφού μέσω της τέχνης τα παιδιά εκφράζουν την άποψή τους για τον φυσικό κόσμο και την ανθρώπινη κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, τα μουσεία παιδικής τέχνης που διαθέτουν συλλογές παιδικών έργων από διάφορες χώρες του κόσμου, θέτουν συχνά και στόχους διαπολιτισμικής κατανόησης μέσα από τη θέαση και ερμηνεία των διαφορετικών πολιτιστικών πραγματικοτήτων που απεικονίζονται. Από την άλλη μεριά, τα μουσεία παιδικής τέχνης εξυπηρετούν μια σειρά στόχων που έχουν να κάνουν άλλοτε πιο στενά με την αισθητική καλλιέργεια των παιδιών και τη γνωριμία τους με κάθε μορφή τέχνης, κι άλλοτε ευρύτερα με την αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείο για την ενδυνάμωση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, με τη βοήθεια της δημιουργικής έκφρασης. Κατ' επέκταση, τα μουσεία παιδικής τέχνης απευθύνονται όχι μόνο σε παιδιά (κυρίως δημοτικού, αλλά υπάρχουν λίγα από αυτά που απευθύνονται σε εφήβους ή με στοχευμένες υπηρεσίες και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας), αλλά και σε ενήλικες (κατά κύριο λόγο ερευνητές ή εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη διδασκαλία των τεχνών, και λιγότερο σε γονείς).

Τα μουσεία παιδικής τέχνης διαφέρουν από τα παιδικά μουσεία, γιατί ο λόγος ύπαρξής τους είναι κατά βάση το καλλιτεχνικό έργο του παιδιού και όχι το παιδί καθεαυτό. Βασική τους φιλοσοφία, όμως, είναι το παιδί-δημιουργός και το παιδί-θεατής να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο σεβασμό και να βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε δράσης. Εξάλλου ακόμη και ως επισκέπτες στο μουσείο, τα παιδιά καλούνται πάντοτε να μπου στη θέση του δημιουργού μέσα από τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές

¹³³ Ενδεικτικά αναφέρουμε τον διαγωνισμό Shankar's International Children's Competition στην Ινδία (<http://www.childrensbooktrust.com/sicc.htm>) και το World School Children's Art Exhibition στην Ταϊβάν (<http://www.roc-taiwan.org:80/ct.asp?xItem=19311&ctNode=2237&mp=1>).

¹³⁴ Διαδικτυακό Μουσείο Παιδικής Τέχνης Artsonia, <http://www.artsonia.com/default.asp>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

¹³⁵ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ζωγραφίες Εβραϊόπουλων από το στρατόπεδο Terezin, οι οποίες εκτίθενται στο Εβραϊκό Μουσείο της Πράγας, για να τιμήσουν τη μνήμη τους. <http://www.jewishmuseum.cz/en/a-ex-pinkasp.htm>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

¹³⁶ Π.χ. ζωγραφίες παιδιών, που απεικονίζουν πώς φαντάζονται τη Μάχη της Κρήτης εκτίθενται στο αντίστοιχο τμήμα της μόνιμης έκθεσης του Ναυτικού Μουσείου Κρήτης, ανάμεσα σε άλλα ιστορικά εκθέματα.

υπηρεσίες. Μερικές φορές τα μουσεία παιδικής τέχνης υιοθετούν πιο διαδραστικές εκθεσιακές τεχνικές για να φέρουν το παιδί σε επαφή με το έργο τέχνης και να το εμπλέξουν στην καλλιτεχνική διαδικασία, ενώ το έργο δεν αξιοποιείται μόνο για το σκοπό της αισθητικής καλλιέργειας, αλλά ως όχημα για την ανάπτυξη πτυχών της προσωπικότητας του παιδιού και εξερεύνησης του κόσμου. Στις περιπτώσεις αυτές, τα διαχωριστικά όρια μεταξύ της φιλοσοφίας ενός μονοθεματικού παιδικού μουσείου που δίνει έμφαση στις τέχνες και ενός μουσείου παιδικής τέχνης στενεύουν. Μια ιδιαίτερη περίπτωση ενός τέτοιου φορέα είναι το World Awareness Children's Museum στο Γκλεν Φολς της πολιτείας της Νέας Υόρκης, που βρίσκεται στο μεταίχμιο των δύο κατηγοριών. Τα περισσότερα εκθέματα του μουσείου περιλαμβάνουν κατασκευασμένα θεματικά περιβάλλοντα που είναι εμπνευσμένα από παιδικά έργα, ενώ οι συλλογές έργων παιδικής τέχνης διατίθενται σταθερά για περιοδικές εκθέσεις που φιλοξενούνται συνήθως σε άλλους χώρους (π.χ. σχολεία, νοσοκομεία κ.ά.). Σκοπός του μουσείου είναι να προωθήσει την ειρήνη και την κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων όλου του κόσμου, την αναγνώριση και την εκτίμηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας «χρησιμοποιώντας την τέχνη που προκύπτει μέσα από τα μάτια των παιδιών».¹³⁷

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία των μουσείων παιδικής τέχνης εξαρτάται ως επί το πλείστον από τις απόψεις των ιδρυτών ως προς τη διδασκαλία των τεχνών. Όσο περισσότερο οπαδοί της «ελεύθερης έκφρασης» είναι, τόσο λιγότερο καθοδηγητικοί εμφανίζονται στον τρόπο που οργανώνουν τις εκθέσεις και τα εικαστικά εργαστήρια και επιλέγουν τα έργα που θα βραβευτούν ή/και θα εκτεθούν. Ως προς το θέμα αυτό, υπάρχει μια μεγάλη συζήτηση κατά πόσον είναι εφικτή πραγματικά η έλλειψη παρέμβασης ή καθοδήγησης από τη μεριά του δασκάλου, ακόμη και αν αυτός είναι καλλιτέχνης, επομένως αντιλαμβάνεται πολύ καλύτερα τις καλλιτεχνικές διεργασίες (Κούβου 2006: 80). Τα ερωτήματα μένουν ανοιχτά και χρειάζεται να υποστηριχθούν από ερευνητικά δεδομένα, για το αν η τέχνη μπορεί και πρέπει να διδαχθεί σε ένα παιδί, ιδίως εάν αυτό είναι κάτω των 8 ετών, λόγω του κινδύνου να του στερήσει η διδασκαλία τον αυθορμητισμό και την πρωτοτυπία της τέχνης του (Χρήστου 2006), και για το αν και κατά πόσο τα παιδιά έχουν ανάγκη να βλέπουν παιδική τέχνη και να την ερμηνεύουν με κριτήρια αισθητικής ανάλυσης.

Θα μπορούσε, τέλος, να υποστηριχθεί ότι, στο πλαίσιο της ανάδειξης των δικαιωμάτων του παιδιού, η ύπαρξη των μουσείων παιδικής τέχνης μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σημαντικό βήμα αναγνώρισης του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης και συμμετοχής του παιδιού στη διαμόρφωση της πολιτιστικής ζωής ενός τόπου. Η ύπαρξη ενός χώρου όπου τα παιδιά μπορούν να εκθέσουν τη δουλειά τους, να εκφράσουν την άποψή τους για αυτή, για άλλες εικαστικές προτάσεις ή για τα θέματα που αυτές πραγματεύονται, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο ενδυνάμωσης, γιατί αντιμετωπίζει το παιδί ως ένα σημαντικό μέλος της κοινωνίας, διαθέτοντάς του πόρους και μέσα, στα οποία συνήθως έχουν πρόσβαση μόνο οι μεγάλοι (όπως π.χ. την έκθεση της δουλειάς τους σε μια πινακοθήκη, ή την κατανόηση των κριτηρίων με βάση τα οποία επιλέγονται τα έργα τέχνης που εκτίθενται στα μουσεία). Ενδιαφέρουσα είναι η δυνατότητα που δίνει το Μουσείο Παιδικής Τέχνης της Ταϊβάν στα παιδιά να αυτοπροταθούν για τη φιλοξενία ατομικής έκθεσης στον χώρο του μουσείου, εφόσον κρίνουν ότι διαθέτουν έργα που προσεγγίζουν το θέμα της περιοδικής έκθεσης που παρουσιάζεται στο μουσείο.

Παρόλ'αυτά, ο πραγματικός βαθμός συμμετοχής των παιδιών στη λειτουργία ενός μουσείου παιδικής τέχνης είναι πολύ περιορισμένος. Τα παιδιά δε συμμετέχουν στις επιτροπές κρίσης των έργων που εκτίθενται ή βραβεύονται, δεν αποφασίζουν τις θεματικές των εκθέσεων που θα τους ενδιέφεραν ούτε έχει ερευνηθεί με συστηματικό τρόπο τι πιστεύουν για την αξία αυτών των μουσείων στη ζωή τους, για το είδος των υπηρεσιών που τους προσφέρονται και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που αξιοποιούνται.

¹³⁷ World Awareness Children's Museum, <http://www.worldchildrensmuseum.org/>, τελευταία επίσκεψη 21/7/2012.

Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Ο εκθεσιακός χώρος ενός μουσείου παιδικής τέχνης θυμίζει συνήθως πινακοθήκη ενηλίκων, κάτι που υπαγορεύεται τόσο από τη φύση των έργων που εκτίθενται, όσο και από τον παιδαγωγικό στόχο της εξοικείωσης με τη μορφή και τις λειτουργίες των μουσείων τέχνης. Στην πλειονότητα των μουσείων, τα έργα εκτίθενται παρατακτικά, με λεζάντες ανάλογες των μουσείων τέχνης, και μερικές φορές μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατ' αντιπαράσταση αντίγραφα έργων μεγάλων καλλιτεχνών.

Η περίπτωση της δημιουργίας τρισδιάστατων θεματικών περιβαλλόντων και εικαστικών εγκαταστάσεων μέσα στα οποία το παιδί εισέρχεται και αλληλεπιδρά είναι πολύ σπάνια. Τα ίδια τα παιδιά δεν δημιουργούν από μόνα τους έργα μεγάλης κλίμακας, αλλά και δεν ενθαρρύνονται συνήθως προς αυτή την κατεύθυνση από τα εικαστικά εργαστήρια που διοργανώνουν τα μουσεία. Επιπλέον, στις περιπτώσεις που αξιοποιούνται έργα τέχνης ενηλίκων για έμπνευση ή εξάσκηση στις τεχνικές αισθητικής ανάλυσης, υπάρχει μια σταθερή προτίμηση στα έργα ζωγραφικής και σπανίως γλυπτικής, κάτι που ως ένα σημείο δικαιολογείται από τους μικρούς εκθεσιακούς χώρους που συνήθως διαθέτουν τα μουσεία. Ενδιαφέρουσα εξαίρεση αποτελεί το Μουσείο Παιδικής Τέχνης στην Ταϊβάν, που διαθέτει πολλές αίθουσες με εικαστικές εγκαταστάσεις και τρισδιάστατες κατασκευές, οι οποίες επιτρέπουν στο παιδί να αλληλεπιδράσει με ποικίλους τρόπους με το έργο τέχνης. Π.χ. Στο *Τούνελ της Τέχνης* τα παιδιά μπορούν να απολαύσουν την τέχνη από διαφορετικές οπτικές γωνίες, δηλ. μπουσουλώντας, έρποντας, πανοραμικά με το «μάτι του πουλιού» κ.ά. Ανάλογα, στο *Μαγικό Δωμάτιο Μάθησης* τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν και να τροποποιήσουν στοιχεία των έργων τέχνης, όπως να αποσπάσουν ένα μήλο από έναν πίνακα νεκρής φύσης ή να τροποποιήσουν τη στάση μιας φιγούρας-αντιγράφου της πραγματικής, που λειτουργεί ως χάρτινη φιγούρα θεάτρου σκιών. Η εκθεσιακή λογική θυμίζει ιδιαίτερα τα εκθέματα-παιχνίδια του Παιδικού Μουσείου Τέχνης Musée en Herbe στο Παρίσι, και η εκπαιδευτική του φιλοσοφία βασίζεται στη λογική της εμπλοκής του παιδιού στο να δημιουργεί και να «επαναδημιουργεί» την τέχνη.¹³⁸

Σταθερό στοιχείο του εκθεσιακού χώρου των μουσείων παιδικής τέχνης είναι η συνύπαρξη της έκθεσης έργων τέχνης με τους χώρους δημιουργίας. Εκτός από τους ανεξάρτητους χώρους εργαστηρίων, τα περισσότερα μουσεία διαθέτουν πάγκους ή άλλου τύπου γωνιές προσωπικής δημιουργίας μέσα στους χώρους που εκτίθενται έργα άλλων δημιουργών, σε διάλογο και συνέχεια της επαφής μαζί τους. Ανάλογα με τον βαθμό ενστερνισμού της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, που βασίζεται στην παροχή ευκαιριών στο παιδί ώστε να μαθαίνει παίζοντας και να εξερευνά έννοιες και υλικά μέσα από τον χειρισμό συγκεκριμένων αντικειμένων, τα μουσεία μπορεί να διαθέτουν εκθεσιακές μονάδες που στηρίζονται στη δράση. Τέλος, παρά την εμφανή προτίμηση σε τεχνικές ζωγραφικής, κάποια μουσεία ασχολούνται και με την ενσωμάτωση έργων και εργαστηρίων, όπου τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν με τις εκφραστικές δυνατότητες που τους δίνουν οι νέες τεχνολογίες.

1.6.5.2. Τα μουσεία Παιδικής Ηλικίας

Σκοπιμότητα και φιλοσοφία ανάπτυξης

Τα μουσεία που διαθέτουν συλλογές, οι οποίες σχετίζονται με την παιδική ηλικία, ανήκουν σε διάφορες κατηγορίες, όπως μουσεία ιστορικά, αρχαιολογικά, εθνολογικά/λαογραφικά ή παιδικά. Τα ίχνη της

¹³⁸ Μουσείο Παιδικής Τέχνης Ταϊβάν, <http://www.artart.com.tw/p3-e.htm>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.

παιδικής ηλικίας δεν είναι πάντα εύκολα εντοπίσιμα, ιδίως στο αρχαιολογικό πεδίο (Sofaer Derevenski 2000), και συχνά δεν κρίνονται άξια διατήρησης, λόγω του χαμηλού κοινωνικού γοήτρου και της μεταβατικότητας που χαρακτηρίζει το στάδιο της παιδικότητας, καθώς και της συνακόλουθης αδυναμίας των παιδιών να προασπιστούν τα δικαιώματά τους και να διεκδικήσουν ισότιμη αντιπροσώπευση στα μουσεία (Roberts 2006: 155). Παρόλα αυτά, αντικείμενα, όπως παιχνίδια, ρούχα, βιβλία, βρεφικά ή σχολικά είδη, έχουν παρεισφρήσει στις ιστορικές συλλογές των μουσείων, ως νοσταλγικά απομεινάρια μιας χαμένης αθωότητας και ως αποσπασματικές εμφανίσεις των ιδιαιτεροτήτων της παιδικής ζωής στο πλαίσιο της κοινωνικής ή πολιτιστικής ομάδας, την οποία παρουσιάζει το μουσείο.

Σε μια προσπάθεια να δοθεί περισσότερη έμφαση στο παιδί ως ιδιαίτερη κοινωνική κατηγορία, εμφανίστηκε το 1955 το πρώτο μουσείο παιδικής ηλικίας στο Εδιμβούργο. Σήμερα, τα μουσεία παιδικής ηλικίας εξακολουθούν να είναι λίγα σε όλο τον κόσμο, με το Ηνωμένο Βασίλειο να εμφανίζει τη μεγαλύτερη συγκέντρωση. Στον αριθμό των αμιγώς μουσείων παιδικής ηλικίας, μπορούν να προστεθούν επιπλέον τα μουσεία παιχνιδιών (μερικά από τα οποία, εξειδικεύονται ακόμη και σε είδος παιχνιδιού, όπως π.χ. το Teddy Bear Museum στο Χονγκ Κονγκ), καθώς και τα μουσεία σχολικής ζωής.

Αποστολή των μουσείων αυτών είναι να παρουσιάσουν πτυχές της παιδικής ζωής, όπως αυτή μπορεί να ανιχνευθεί με τη βοήθεια του σχετικού υλικού πολιτισμού. Το μεγαλύτερο μέρος των συλλογών αφορά παιδικά αντικείμενα του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα, κάποια από τα μουσεία, όμως, συλλέγουν και εκθέτουν και πιο πρόσφατα αντικείμενα. Βασικός προγραμματικός στόχος είναι να βοηθήσουν το κοινό, είτε είναι παιδιά είτε ενήλικες,¹³⁹ να φανταστούν τη ζωή των παιδιών στους παλαιότερους χρόνους, ενώ μερικές φορές φροντίζουν να προσφέρουν ευκαιρίες για σύγκριση με ανάλογες πλευρές της παιδικής ζωής στην τωρινή εποχή. Στην περίπτωση του Αυστραλιανού Μουσείου Παιδικής Ηλικίας, ένας από τους στόχους που εξυπηρέτησε η δημιουργία του μουσείου ήταν να προσφέρει στα παιδιά των διαφορετικών εθνικοτήτων που ζουν στην Αυστραλία, την ευκαιρία να γνωρίσουν τις ρίζες τους και την πολιτιστική τους κληρονομιά.¹⁴⁰

Όπως αναλυτικά παρουσίασε η Roberts (2006), οι τρόποι αναπαράστασης της παιδικής ηλικίας στα εν λόγω μουσεία, βρίσκεται ακόμη υπό την επήρεια του Ρομαντισμού, παρουσιάζοντας νοσταλγικά την παιδική ηλικία των περασμένων εποχών ως τον χαμένο παράδεισο, ενώ πιο σπάνια τίθενται επίμαχα ζητήματα που αντλούν από την ατζέντα της κοινωνικής ιστορίας, όπως η παιδική εργασία, η βικτοριανή ηθική στην ανατροφή των παιδιών ή η παιδική θνησιμότητα. Η αντίληψη του παιδιού ως ενεργού υποκειμένου με ενσυνείδητη δράση δεν έχει ενημερώσει ακόμη τις πρακτικές στα περισσότερα μουσεία. Η αφήγηση γίνεται από τη σκοπιά του ενηλίκου, ενώ η φωνή του παιδιού συνήθως χρησιμοποιείται διακοσμητικά ως «υπόκρουση» και όχι ως απαραίτητη ιστορική πηγή για να κατανοήσουμε την παιδική ηλικία μέσα από τα λόγια των ίδιων των παιδιών. Θετικές προσπάθειες προς την κατεύθυνση μιας λιγότερο πατερναλιστικής και νοσταλγικής προσέγγισης στις αφηγήσεις του μουσείου, κάνει το Μουσείο Παιδικής Ηλικίας, παράρτημα του Victoria & Albert, στο Μπέθναλ Γκριν, μετά την ανακαίνισή του το 2006. Τα παιδιά τόσο στον εκθεσιακό χώρο, όσο και στην ιστοσελίδα του μουσείου, καλούνται να παίξουν, να δημιουργήσουν ή να μιλήσουν για τα αγαπημένα τους παιχνίδια, αλλά και για άλλες πλευρές της ζωής τους, ερχόμενα σε αλληλεπίδραση με τις συλλογές και τις εκθεσιακές μονάδες του μουσείου. Π.χ. στην εκθεσιακή ενότητα «Ποιος θα γίνω;», παρουσιάζονται παιχνίδια-απομιμήσεις αντικειμένων που χρησιμοποιούν οι μεγάλοι για διάφορες εργασίες (π.χ. ραπτομηχανή, μηχανή του γκαζόν, τούβλα κτλ.), τα οποία γίνονται η αφορμή για να δοκιμάσουν τα

¹³⁹ Σύμφωνα με έρευνα κοινού που διεξήχθη στο Μουσείο Παιδικής Ηλικίας του V&A το 1984-85, οι μισοί επισκέπτες του μουσείου ήταν ενήλικοι, ενώ το 58% των ενηλίκων επισκεπτών δεν συνοδεύονταν από παιδιά (Gardiner & Burton 1987: 162).

¹⁴⁰ Australian Museum Of Childhood, Αδελαΐδα, <http://www.asiarooms.com/en/travel-guide/australia/adelaide/museums-and-art-galleries-in-adelaide/australian-museum-of-childhood.html>, τελευταία επίσκεψη 23/8/2010.

παιδιά μέσα από παιχνίδια ρόλων διαφορετικές δραστηριότητες και επαγγέλματα. Δεν παραλείπεται, επίσης, ο σχολιασμός ως προς την οπτική του φύλου που επηρεάζει τη βιομηχανική παραγωγή των παιχνιδιών στο παρελθόν, αλλά και στο παρόν. Από μια άλλη σκοπιά, η αίθουσα της δημιουργικότητας τιμά τη φαντασία και την επινοητικότητα των παιδιών, αφού είναι αφιερωμένη στους ανεξάντλητους τρόπους με τους οποίους εφευρίσκουν, τροποποιούν και εξερευνούν τα παιχνίδια τους. Αν και τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δράσουν ή να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους σε περιορισμένες θεματικές, εντούτοις το μουσείο φαίνεται πώς έχει αρχίσει να μετακινείται προς πιο ισορροπημένες ερμηνευτικές προτάσεις.

Κι ενώ κάποια μουσεία παιδικής ηλικίας και σχολικής ζωής, αν και δειλά, έχουν αρχίσει να ενσωματώνουν στοιχεία κοινωνικής ιστορίας στις αφηγήσεις τους και να προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες και τις εκθεσιακές πρακτικές με τρόπους πιο φιλικούς προς τα παιδιά, τα μουσεία παιχνιδιών εξακολουθούν να είναι απολύτως αντικειμενοκεντρικά, με τα τεκμήρια του παιδικού υλικού πολιτισμού να λειτουργούν ως εμβληματικές εικόνες μιας ευτυχισμένης παιδικής ηλικίας, καθολικής και αδιαφοροποίητης, παρά την αμφισβήτηση που η σύγχρονη κοινωνιολογική θεώρηση επέφερε σε τέτοιου είδους μονόπλευρες προσεγγίσεις.

Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Όπως διαφάνηκε από την προηγούμενη συζήτηση, η φιλοσοφία δημιουργίας των μουσείων παιδικής ηλικίας και όλων των συναφών μουσείων δεν στηρίχθηκε σε παιδοκεντρικά κριτήρια, αλλά βασίζεται στην ερμηνεία των συλλογών από τη σκοπιά των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, οι πλέον προσφιλείς εκθεσιακές τεχνικές που έχουν αξιοποιηθεί, είναι οι περικλειστές προθήκες, τα διοράματα ή τα ανακατασκευασμένα περιβάλλοντα (π.χ. μια σχολική τάξη, ένα βρεφικό δωμάτιο του προηγούμενου αιώνα), στα οποία, όμως, το κοινό δεν επιτρέπεται να εισέλθει και να εμπλακεί σε παιχνίδι ρόλου.

Σύμφωνα με έρευνα κοινού που έγινε το 1984-85 στο Μουσείο Παιδικής Ηλικίας του V&A, οι περισσότεροι ενήλικοι επισκέπτες περίμεναν ότι θα δουν ένα μουσείο σχετικό με τα παιδιά και την παιδική ηλικία, και όχι ένα μουσείο για τα παιδιά (δηλαδή, ένα παιδικό μουσείο). Το μουσείο θα παρουσίαζε ως επί το πλείστον παιχνίδια, ζητούσαν, όμως, περισσότερη «συμμετοχή» για τα παιδιά που το επισκέπτονταν (Gardiner & Burton 1987: 163). Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, η απαίτηση αυτή άρχισε να ικανοποιείται. Τόσο στο εν λόγω μουσείο, όσο και στο Μουσείο Παιδικής Ηλικίας του National Trust στο Σάντμπερυ της Αγγλίας, τα οποία ανακαινίστηκαν πρόσφατα, εκτός από τις κλασικές προθήκες, ενσωματώθηκαν διαδραστικά εκθέματα, κυρίως με τη μορφή θεματικών περιβαλλόντων, όπου τα παιδιά μπορούν να εισχωρήσουν και να βιώσουν την εμπειρία μιας διαφορετικής ζωής από τη δική τους π.χ. μπορούν να παίξουν βώλους σε ένα βικτωριανό δρόμο, να καθαρίσουν την καμινάδα ενός βικτωριανού αρχοντικού, να φροντίσουν ένα νεογέννητο μωρό-κούκλα και να συγκρίνουν τον εξοπλισμό που χρησιμοποίησαν με τον αντίστοιχο εξοπλισμό της εποχής μας. Τα παιδιά έχουν, επίσης, τη δυνατότητα να χειριστούν και να παίξουν πολλά από τα εκτιθέμενα παιχνίδια, κάτι που βρίσκεται σε απόλυτη αρμονία με τις αναπτυξιακές ανάγκες, αλλά και τις προσδοκίες ενός παιδιού, που έρχεται σε επαφή με τέτοιου είδους αντικείμενα. Τέλος, στην αίθουσα ιστοριών και φαντασίας του Μουσείου Παιδικής Ηλικίας του National Trust, ο κόσμος των παιδικών βιβλίων από τις συλλογές του μουσείου, μπορεί να ζωντανέψει με τη βοήθεια των παραμυθάδων και του κουκλοθέατρου.

Τα παιδοκεντρικά στοιχεία σχεδιασμού που αναφέρθηκαν, καθιστούν τα μουσεία πιο φιλικά και ενδιαφέροντα στα παιδιά, παρόλο που ο λόγος δημιουργίας τους δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε αυτά, και τα φέρνουν πιο κοντά στη λειτουργία των παιδικών μουσείων, αξιοποιώντας τις συλλογές για την ανάπτυξη των φυσικών και δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών, όπως και των ικανοτήτων ενσυναίσθησης.

1.6.6. Τα Εκπαιδευτικά Μουσεία

Σκοπιμότητα και φιλοσοφία ανάπτυξης

Όπως είδαμε και στην ιστορική επισκόπηση, τα εκπαιδευτικά μουσεία εμφανίστηκαν στα μέσα του 19^{ου} αιώνα και παρέμειναν ιδιαίτερα δημοφιλή μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Βασικός τους σκοπός ήταν η παρουσίαση των εξελίξεων στον τομέα της τυπικής εκπαίδευσης με στόχο τόσο την επιμόρφωση των δασκάλων, όσο και την ενημέρωση των τοπικών αρχών και του γενικού κοινού ως προς τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα αποτελέσματά τους, τις καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και το εκπαιδευτικό υλικό που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από τα σχολεία της περιοχής. Οι συλλογές τους περιείχαν αντικείμενα που σχετίζονταν με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους μαθητές ως υποκείμενα της εκπαίδευσης, τα μέσα διδασκαλίας, τα μαθήματα του σχολείου και τις διδακτικές μεθόδους, τις δραστηριότητες του σχολείου, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, τους δασκάλους ως θιασώτες της εκπαίδευσης, τη διοίκηση και τις εξωτερικές σχέσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών (Andrews 1908). Κατ' επέκταση, το βασικό κοινό-στόχος των εκπαιδευτικών μουσείων ήταν ο δάσκαλος. Οι μαθητές απολάμβαναν τις υπηρεσίες των εκπαιδευτικών μουσείων μόνο στο πλαίσιο περιοδικών θεματικών εκθέσεων, οι οποίες συχνά οργανώνονταν γύρω από εκπαιδευτικό υλικό που δανείζονταν τα μουσεία από ξένα εκπαιδευτικά μουσεία ή σχολικές αρχές,¹⁴¹ καθώς και κατά τη διάρκεια δανεισμού των συλλογών από τους δασκάλους προς εμπλουτισμό της διδασκαλίας στην τάξη. Σε μια εποχή όπου η διαθέσιμη εκπαιδευτική τεχνολογία ήταν περιορισμένη και η ενημέρωση για συστήματα και υλικό που χρησιμοποιούνταν σε άλλες περιοχές γινόταν με αργούς ρυθμούς, η χρησιμότητα των εκπαιδευτικών μουσείων ήταν μεγάλη και αυτό δικαιολογεί τη σημαντική εξάπλωσή τους, ιδίως στην Ευρώπη. Τα μουσεία αυτά σήμερα ονομάζονται συνήθως Μουσεία Παιδείας ή Μουσεία Εκπαίδευσης, είναι αφιερωμένα στην εκπαίδευση ως επάγγελμα, επιστήμη ή κοινωνικό θεσμό, και έχουν περιοριστεί πολύ στον αριθμό. Τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν, τα εκπαιδευτικά μουσεία δεν είναι παιδοκεντρικοί μουσειακοί χώροι, αλλά δημιουργούνται για την ενημέρωση όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση σε επίπεδο σπουδών, διδασκαλίας ή διοίκησης, καθώς και για το γενικό κοινό.

Ως παραφυάδα των Εκπαιδευτικών Μουσείων, αλλά και ως ανεξάρτητοι οργανισμοί οργανώθηκαν, επίσης, πολλά σχολικά μουσεία, με προεξάρχουσα τη Γερμανία. Η διαφορά τους από τα εκπαιδευτικά μουσεία είναι ότι τα σχολικά μουσεία προορίζονται καθαρά για την άμεση υποστήριξη της διδασκαλίας και έχουν την έδρα τους μέσα στα σχολικά κτίρια. Απευθύνονται τόσο στον δάσκαλο όσο και στο μαθητή, που είναι και ο τελικός αποδέκτης όλων των υπηρεσιών τους. Το παιδί με την ιδιότητα του μαθητή αποτελεί βασικό κοινό-στόχο, ενώ οι συλλογές του μουσείου αξιοποιούνται μόνο στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχύσουν την εποπτική αντίληψη και την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού (Allen 2005, Andrews 1908).

Στη σημερινή εποχή η δημοφιλέστερη χρήση του όρου «Εκπαιδευτικό Μουσείο» είναι για μουσεία που δεν σχετίζονται με καμία από τις παραπάνω κατηγορίες. Οι συλλογές τους και η σκοπιμότητά τους μπορεί να εκτείνεται σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς, και όχι μόνο σε σχέση με τον θεσμό της εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση του όρου «εκπαιδευτικό» στον τίτλο τους, γίνεται για να τονίσει τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του μουσείου. Παρόλο που κάθε μουσείο έχει την εκπαίδευση ως βασικό καταστατικό στόχο, τα εκπαιδευτικά μουσεία αυτής της κατηγορίας δημιουργούνται με αποκλειστικό στόχο την εκπαίδευση του κοινού ως προς τα θέματα που πραγματεύονται. Τα λίγα αριθμητικά μουσεία

¹⁴¹ Π.χ. το έκθεμα για την Ιαπωνία στο Εκπαιδευτικό Μουσείο της Σχολής Δασκάλων του Πανεπιστημίου Columbia στη Νέα Υόρκη (The New York Times 1904).

που εντοπίζονται σε όλο τον κόσμο, δεν είναι αποκλειστικά παιδοκεντρικοί οργανισμοί, τα παιδιά, όμως, αποτελούν σημαντική ομάδα-στόχο.¹⁴²

Από τη συνοπτική αυτή παρουσίαση, γίνεται εμφανές ότι τα μεν σχολικά μουσεία είναι ένας συνδυασμός μαθητοκεντρικού και δασκαλοκεντρικού μουσείου, με πολλές ιδιαιτερότητες λόγω της λειτουργίας τους στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος, τα δε εκπαιδευτικά μουσεία γενικού τύπου δεν δημιουργούνται με αποκλειστικό γνώμονα το παιδί, αλλά οργανώνουν τις συλλογές τους προκειμένου να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά από ποικίλες ομάδες κοινού. Κατ' επέκταση, προβαίνουν συχνά σε παιδοκεντρικές ρυθμίσεις στον εκθεσιακό τους χώρο, που τα κατατάσσει στην ευρύτερη κατηγορία που εξετάσαμε στην Ενότητα 1.6.4. Στην ίδια κατηγορία μπορούν να ενταχθούν και τα μουσεία παιδείας, εφόσον διαθέτουν παιδοκεντρικές ρυθμίσεις.

Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Τα εκπαιδευτικά μουσεία γενικού τύπου μπορεί να περιλαμβάνουν προθήκες όπως τα παραδοσιακά μουσεία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο λεκτικό ύφος και το εποπτικό υλικό των επεξηγηματικών πινακίδων, συνήθως, όμως, επιλέγουν να χρησιμοποιούν τις συλλογές τους με πιο βιωματικό τρόπο. Για τον σκοπό αυτό πολύ συχνές είναι οι ανακατασκευές ιστορικών περιβαλλόντων, στις οποίες το κοινό μπορεί να εισχωρήσει και να αναπτύξει δράση και η χρήση ιστορικών αντικειμένων (αντιγράφων ή πολλαπλών) από τους επισκέπτες, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα σχολικά μουσεία μπορούν να έχουν τη μορφή αποθήκης, όπου βρίσκονται τοποθετημένες οι συλλογές, οι οποίες μεταφέρονται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος στην τάξη, ή και να περιλαμβάνουν μικρούς εκθεσιακούς χώρους στους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου.

1.7. Συμπέρασμα

Το κεφάλαιο αυτό διέτρεξε ιστορικά την ανάπτυξη των παιδοκεντρικών μουσείων από τον 19ο αιώνα έως τη σημερινή εποχή, φωτίζοντας το σύστημα των αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων και τα κυρίαρχα θεσμικά σχήματα που την επηρέασαν, και κατέληξε σε μια τυπολογική ανάλυση των χαρακτηριστικών όλων των μουσειακών χώρων που εντοπίστηκαν να έχουν δημιουργηθεί σε σχέση με το παιδί. Παρόλο που η έμφαση δόθηκε στις δυτικές κοινωνίες, από τις οποίες εξάλλου ξεκίνησε το φαινόμενο, έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν οι σχετικές εξελίξεις σε όλο τον κόσμο. Μέσα από την ιστορική αναδρομή επιχειρήθηκε η ανάδειξη των θεωρητικών αφητηριών των μουσείων που σχεδιάζονται με γνώμονα το παιδί και η παρουσίαση πρακτικών παραδειγμάτων που τεκμηριώνουν τις μορφές με τις οποίες αναπτύσσονται.

Τα παιδικά μουσεία αποτέλεσαν ουσιαστικά μία από τις εκφράσεις της νέας «γεωγραφίας» της παιδικής ηλικίας που εμφανίστηκε κατά τη νεωτερική εποχή, πλάι στα κέντρα προσχολικής φροντίδας, τις παιδικές χαρές και τις κατασκηνώσεις. Οι αλλαγές στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και την οργάνωση της οικογένειας είχαν οδηγήσει στον σταδιακό διαχωρισμό των παιδιών από το πεδίο δράσης των ενηλίκων, συνέπεια του οποίου ήταν η ανάδυση ειδικών «παιδικών χώρων» με τη μορφή περικλειστων νησιδίων στο αστικό τοπίο. Απότοκος της νέας θεώρησης της προσωπικότητας του παιδιού και της θέσης της παιδικότητας στην κοινωνία μας, στάθηκε και ο ευρύτερος επαναπροσανατολισμός της μουσειακής κοινότητας προς το παιδί. Πέρα από την εντυπωσιακή αύξηση των παιδικών μουσείων από τη δεκαετία του 1960 και εξής, από τα μέσα του 20^{ού} αιώνα εμφανίστηκαν μουσεία που

¹⁴² Π.χ. το Clarke Hall Educational Museum στο Γουέικφιλντ της Αγγλίας λειτουργούσε αποκλειστικά με σκοπό να εμπλέξει τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη γνωριμία με τον χώρο και τις συλλογές του μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και ηθοποιούς σε ρόλο (έκλεισε το 2012 λόγω οικονομικών προβλημάτων).

ασχολήθηκαν με τον υλικό πολιτισμό που σχετίζεται με το παιδί, καθώς και με τα καλλιτεχνικά έργα που παράγει, ενώ όλο και περισσότερα μουσεία δημιούργησαν δραστήρια τμήματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που εφάρμοσαν παιδοκεντρικές τεχνικές όχι μόνο στο πλαίσιο των προγραμμάτων, αλλά και σε ειδικές ρυθμίσεις διαδραστικού τύπου μέσα στον εκθεσιακό χώρο.

Ως κατακλείδα του εισαγωγικού αυτού κεφαλαίου, θα «ανθολογήσουμε» στοιχεία που κατά τη γνώμη μας προσδίδουν στα παιδοκεντρικά μουσεία τη μοναδικότητά τους, σχολιάζοντας παράλληλα τα σημεία, στα οποία χρειάζεται περαιτέρω έρευνα, προκειμένου να λαμβάνονται περισσότερο ενημερωμένες αποφάσεις ως προς την εξέλιξη των πρακτικών τους:

- Η πίστη στο παιδί και τις ικανότητές του: Τα παιδικά μουσεία ήταν οι πρώτοι και παραμένουν οι μόνοι μουσειακοί χώροι που δημιουργούνται με γνώμονα το κοινό στο οποίο απευθύνονται και όχι τη συλλογή που φιλοξενούν. Η εστίαση στο παιδί και τις αναπτυξιακές του ανάγκες ήταν μια πρωτοποριακή πράξη, σε μια εποχή που η σχέση του παιδιού με το μουσείο δεν ήταν πάντα δεδομένη και ευπρόσδεκτη. Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος με τρόπο που να εναρμονίζεται με τις φυσικές κλίσεις των παιδιών και να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, αποτελεί μια σημαντική συνεισφορά των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων στο δικαίωμα των παιδιών για εκπαίδευση που ενδυναμώνει και πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή. Εντούτοις, η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών στον συνολικό σχεδιασμό και τη λειτουργία του μουσείου είναι ακόμη περιορισμένη. Ο παιδοκεντρικός σχεδιασμός ως δικαίωμα του παιδιού και όχι ως μόνο ως ανάγκη, θέτει το ζήτημα από μια άλλη οπτική, πιο δημοκρατική, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά θα πρέπει να καλούνται να συμμετέχουν ως ισότιμα μέλη της δημιουργικής ομάδας. Προσεγγίζοντας λοιπόν ερευνητικά το παιδοκεντρικό μουσείο από τη σκοπιά των παιδιών, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστούν οι απόψεις τους για την ιδιαίτερη φύση αυτών των φορέων, τα συναισθήματα που τους γεννούν, την αίσθηση του τόπου που αποκτούν, καθώς και των δυνατοτήτων που θα επιφέρει η συμβολή τους στον σχεδιασμό και τη λειτουργία του μουσείου.
- Ο πειραματισμός με άτυπες μεθόδους μάθησης: Καθ' όλη τη διάρκεια της υπεραιώνιας πλέον ιστορίας τους, τα παιδοκεντρικά μουσεία παρακολουθούν στενά τις εξελίξεις στις εκπαιδευτικές θεωρίες και λειτουργούν ως εργαστήρια για την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών τόσο σε εκπαιδευτικά προγράμματα όσο και στο εκθεσιακό περιβάλλον. Οι τομείς που αυτή την περίοδο βρίσκονται στη μεγαλύτερη άνθιση ή/και απαιτούν περαιτέρω έρευνα είναι αυτή της οικογενειακής/διαγενεακής μάθησης και της μάθησης σε πολύ μικρές ηλικίες (κάτω των 3). Περισσότερες έρευνες χρειάζονται επίσης για τη μάθηση στο πλαίσιο των σχολικών ομάδων και τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Freedlander Gibans 1999: 9-10, Hooper-Greenhill & Moussouri 2002: 21).
- Η κοινωνική δράση: Ως φορείς που δημιουργούνται ως επί το πλείστον από μέλη της τοπικής κοινότητας, τα παιδικά μουσεία ανταποκρίνονται με προθυμία και ποικιλία δράσεων στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των οικογενειών και άλλων ειδικών κοινωνικών ομάδων (π.χ. παιδιά που αντιμετωπίζουν αναπηρία, φτώχεια, κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου, δικαστική απομάκρυνση από τους γονείς κ.ά.). Η μοναδική αυτή συμβολή τους θα πρέπει να τεκμηριωθεί με πιο συστηματική αξιολόγηση των δράσεων κοινωνικού χαρακτήρα.
- Ο εκθεσιακός χώρος ως πεδίο βιωμάτων: Οι συγκεκριμένες, οικείες και απτές εμπειρίες με τα εκτιθέμενα αντικείμενα, το παιχνίδι, οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης και κοινωνικής μάθησης, η δημιουργία θεματικών περιβαλλόντων που νοηματοδοτούν το πλαίσιο δράσης και υποστηρίζουν την ερμηνεία του υλικού πολιτισμού είναι μερικοί από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που δημιουργούν αξιομνημόνευτες βιωματικές εμπειρίες στα παιδοκεντρικά εκθεσιακά περιβάλλοντα. Με βάση τα δύο μοντέλα παιδοκεντρικού σχεδιασμού που

εντοπίστηκαν, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι προσλήψεις των παιδιών ως προς τις παιδοκεντρικές τεχνικές που αξιοποιούνται, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το παιδοκεντρικό περιβάλλον.

Όπως έχει ήδη διαφανεί από την Εισαγωγή της διατριβής, το τελευταίο σημείο είναι αυτό στο οποίο θα δώσουμε έμφαση στην εμπειρική έρευνα που θα οργανωθεί στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Για τον λόγο αυτό, στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, θα προβούμε σε εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση ζητημάτων σχεδιασμού και οργάνωσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος, επεκτείνοντας τα όσα ακροθιγώς θίχτηκαν στην τελευταία ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, προκειμένου να αποσαφηνιστεί καλύτερα σε τι συνίσταται ο παιδοκεντρικός σχεδιασμός από ψυχοπαιδαγωγική άποψη, ποια είναι τα κείρια σημεία που οι πραγματοποιηθείσες έρευνες ανέδειξαν ως προς το πώς το παιδί αποκρίνεται και αλληλεπιδρά με τα ειδικά για εκείνο σχεδιασμένα περιβάλλοντα, καθώς και τις αντιλήψεις που σχηματίζει για αυτά και μετουσιώνει σε ανάπτυξη δεσμών τόπου.

Κεφάλαιο 2

Το εκθεσιακό περιβάλλον των παιδοκεντρικών μουσείων: ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης, αντίληψης και χρήσης. Η οικολογική οπτική

2.1. Εισαγωγή

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να διαγράψει το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής και να παρουσιάσει μια σειρά από ψυχολογικές θεωρίες και εμπειρικά δεδομένα ερευνών, που κρίνονται σημαντικά για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί προσφέρουν ένα όχημα για την ανάλυση της οργάνωσης και λειτουργίας του εκθεσιακού περιβάλλοντος των παιδοκεντρικών μουσείων, και δεύτερον γιατί συμβάλλουν στην ερμηνεία α) των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτό β) της σχέσης που τα παιδιά αναπτύσσουν με το μουσείο ως τόπο.

Οι ψυχολογικές θεωρίες που έχουν επιλεγεί εγγράφονται στον επιστημονικό κλάδο της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, έναν κλάδο που συγκροτήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960, και έχει αξιοποιηθεί σε περιορισμένο βαθμό στον χώρο των μουσείων, παρόλο που μπορεί να προσφέρει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία και τον εμπλουτισμό των πρακτικών. Οι εκπρόσωποι της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας δεν προσεγγίζουν βεβαίως το περιβάλλον υπό ενιαία θεωρητική οπτική. Σε κάθε περίπτωση πάντως, και ανεξάρτητα από την επιστημολογική οπτική που ακολουθείται, είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των τεσσάρων δεκαετιών που αναπτύσσεται συστηματικά η έρευνα στην περιβαλλοντική ψυχολογία παρατηρείται μια μετάβαση προς θεωρήσεις, οι οποίες ξεφεύγουν από τη μελέτη συγκεκριμένων μεταβλητών και ακολουθούν μια πιο σύνθετη και δυναμική οπτική στις συναλλαγές του ανθρώπου με το περιβάλλον. Τα θεωρητικά μοντέλα που ενσωματώνουν την έννοια του συστήματος και του πλαισίου με τις ποικίλες προσωπικές, κοινωνικές, φυσικές και χρονικές παραμέτρους του και την εγγενή δυνατότητα αλλαγής, αποτελούν το κυρίαρχο παράδειγμα στη σύγχρονη έρευνα. Οι συστημικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζουν κατεξοχήν την Οικολογική Ψυχολογία, ως κλάδου της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, την καθιστούν επίκαιρη και μεθοδολογικά πρόσφορη.

Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου (Ενότητα 2.2) θα εστιάσει στην παρουσίαση της οικολογικής οπτικής στην προσέγγιση του περιβάλλοντος προκειμένου να γίνει αντιληπτό γιατί επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου θα αναδειχθούν και θα σχολιαστούν οι ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες ενός μουσειακού περιβάλλοντος σχεδιασμένου για παιδιά. Η οικολογική προσέγγιση είναι μια συστημική θεώρηση, στην οποία κεντρική θέση κατέχει η έννοια της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και δυναμικής συνεξάρτησης του οργανισμού και του περιβάλλοντός του. Η

οικολογική ψυχολογία προσφέρει μια στιβαρή θεωρητική βάση για την προσέγγιση του περιβάλλοντος ολιστικά και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την αξιολόγηση του παιδοκεντρικού σχεδιασμού για μια σειρά από λόγους: αναγνωρίζοντας την αμοιβαιότητα και συμπληρωματικότητα στη σχέση μεταξύ ατόμου (παιδιού επί του προκειμένου) και περιβάλλοντος, κατορθώνει να δώσει μια πλούσια περιγραφή του περιβαλλοντικού πλαισίου που προσφέρεται για δράση και ανάπτυξη, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στην επενέργεια του υποκειμένου (Heft & Chawla 2006: 201). Η οικολογική οπτική περιγράφει το περιβάλλον με τρόπους που έχουν νόημα ψυχολογικά, αφού εστιάζει στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που είναι λειτουργικά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις προθέσεις του υποκειμένου. Η ίδια η λειτουργία του ατόμου, επίσης, σε κάθε δεδομένη στιγμή γίνεται αντιληπτή ως εγκαθιδρυμένη σε ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει όλη την προηγούμενη ιστορία του ατόμου σε ανάλογες πλαίσιοθετημένες ενασχολήσεις (Chawla & Heft 2002: 206). Τέλος, δίνοντας έμφαση στη δράση και τις ενεργητικές προσπάθειες του υποκειμένου να νοηματοδοτήσει ή να αντιληφθεί τα έμπλεα νοήματος χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, η οικολογική ψυχολογία εμφανίζεται ιδιαίτερα χρήσιμη και ταιριαστή με την ισχυρή παρώθηση του παιδιού να κινείται, να εξερευνά και να διαμορφώνει το περιβάλλον του (Heft & Chawla 2006: 205), καθώς και να αξιολογεί τους τρόπους που χρησιμοποιεί μέσα από το νόημα που προκύπτει ως αποτέλεσμα των δράσεων του (Kylin 2003).

Τα χαρακτηριστικά αυτά ταιριάζουν, επίσης, με τις ποιότητες της μουσειακής εμπειρίας και με τους γενικούς στόχους της μουσειακής εκπαίδευσης όπως αυτή βρίσκει εφαρμογή όχι μόνο σε διαμεσολαβημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά και στη διαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης μέσα στο μουσείο. Η μουσειακή εκπαίδευση βασίζεται σε μια βιωματική προσέγγιση των υλικών και άυλων τεκμηρίων και προωθεί την ενεργητική σχέση με την πραγματικότητα, την απόκτηση άμεσων εμπειριών και την έκφραση προσωπικών ερμηνειών και αφηγήσεων από τον επισκέπτη (Νικονάνου 2010). Παρόλο που ο διδακτικός χαρακτήρας των εκθέσεων είναι ακόμη κυρίαρχος τουλάχιστον στα μουσεία γενικού κοινού, όπου ως πρωταρχικός στόχος τίθεται η παρουσίαση της γνώσης για το επιστημονικό αντικείμενο με το οποίο σχετίζονται τα αντικείμενα που εκτίθενται, οι σύγχρονες τάσεις της μουσειοπαιδαγωγικής, ιδίως σε εκθέσεις που απευθύνονται σε παιδικό και νεανικό κοινό ή εναρμονίζονται με τη θεώρηση του επισκέπτη ως συνδιαμορφωτή της γνώσης, δίνουν έμφαση όχι μόνο στην αναπαράσταση, αλλά και στην επιτέλεση, στην προσφορά ζωηρών και αξιομνημόνευτων εμπειριών, στην ενδυνάμωση του επισκέπτη και την αναγνώριση του ενεργητικού του ρόλου κατά την αλληλεπίδρασή του με το παρουσιαζόμενο υλικό (Roberts 1997, Vallance 2006). Κατέπεκταση, η οικολογική ψυχολογία φαίνεται ικανή να δώσει στον τομέα της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, στον οποίο εντάσσεται και η μουσειοπαιδαγωγική (Νικονάνου 2005), το θεωρητικό πλαίσιο και τα μεθοδολογικά εργαλεία που είναι απαραίτητα για μια σφαιρική θεώρηση της αλληλεπίδρασης παιδιού-εκθεσιακού περιβάλλοντος με όρους που αναγνωρίζουν τη σημασία της επενέργειας του υποκειμένου, αλλά και του καθοριστικού ρόλου που παίζει ο *οίκος* στη διαμόρφωση της ανθρώπινης δράσης και μάθησης μέσα από τις δομικές και λειτουργικές συζεύξεις του με τα στοιχεία του σώματος και του βιώματος (Πουρκός 2006: 394).

Θα παρουσιαστούν οι θεωρίες τριών κύριων εκπροσώπων της οικολογικής ψυχολογίας, οι οποίες, όπως ειπώθηκε στην Εισαγωγή της διατριβής, θα χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά, καθώς φωτίζουν διαφορετικές πλευρές και επίπεδα ανάλυσης στη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος. Οι εκπρόσωποι αυτοί είναι: α) ο *James Gibson*, κυρίως με τη θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων, η οποία εστιάζει στην αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος β) ο *Roger Barker* με τη θεωρία των συμπεριφορικών πλαισίων, ως ένα ενδιάμεσο στάδιο ανάλυσης σε εξω-ατομικό επίπεδο, και γ) ο *Urie Bronfenbrenner*, που προσέγγισε το οικολογικό περιβάλλον μέσα από μια περιεκτική θεωρία

εμφωλευμένων συστημάτων, τα οποία περιγράφουν και αναλύουν τη δράση και την ανάπτυξη του ανθρώπου από το μικρο-κοινωνικό μέχρι το μακρο-κοινωνικό επίπεδο.

Στο δεύτερο μέρος (Ενότητα 2.3), θα εστιάσουμε στην ψυχολογική και παιδαγωγική βιβλιογραφία που διερευνά πιο εξειδικευμένα την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον φυσικό και τον διαμορφωμένο χώρο, προκειμένου να ανιχνευθούν τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα περιβάλλον φιλικό προς τα παιδιά και πώς αυτά επηρεάζουν την οργάνωση και τη χρήση του, καθώς και τις αντιλήψεις που τα παιδιά σχηματίζουν γι' αυτό. Εκτός από μια σύντομη αναφορά στη βιβλιογραφία που ανιχνεύει την ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου στο παιδί, έμφαση θα δοθεί στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την αίσθηση του τόπου και την ανάπτυξη δεσμών τόπου, επειδή η κατεύθυνση αυτή ξεφεύγει από τα γνωστικά δεδομένα και φωτίζει τις συναισθηματικές συνδέσεις που τα παιδιά αποκτούν με ένα χώρο. Τέλος, θα παρουσιαστούν εμπειρικά δεδομένα από διάφορους τύπους χώρων που έχουν σχεδιαστεί για το παιδί, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία του, καθώς και από τη συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό των χώρων που τα αφορούν, ώστε να ανιχνευτούν και να κατηγοριοποιηθούν οι σχεδιαστικά σημαίνουσες για το παιδί ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες.

Στο τρίτο μέρος του κεφαλαίου (Ενότητα 2.4), θα στραφούμε στη μουσειολογική βιβλιογραφία προκειμένου να εξετάσουμε πώς έχουν προσεγγιστεί έως τώρα τα ζητήματα που θίχτηκαν στο δεύτερο μέρος σε σχέση με το εκθεσιακό περιβάλλον του μουσείου. Καταρχάς θα παρατεθεί μια περιγραφή των στοιχείων που απαρτίζουν το μουσειακό εκθεσιακό-μαθησιακό περιβάλλον από οικολογική σκοπιά. Στη συνέχεια θα σχολιαστούν θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, οι οποίες εστιάζουν είτε στην ψυχοκοινωνική πλευρά της μουσειακής εμπειρίας και την αίσθηση που δίνει το μουσείο ως τόπος είτε επιχειρούν να αξιολογήσουν τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του εκθεσιακού περιβάλλοντος και τον τρόπο που αυτός υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία και διαμορφώνει τη συνολική μουσειακή εμπειρία.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος του κεφαλαίου (Ενότητα 2.5), θα επιχειρηθεί εν είδει συμπερασμάτων μια σύνθεση των θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων που παρατέθηκαν στα προηγούμενα μέρη, προκειμένου να προταθεί ένα συνεκτικό πλαίσιο περιγραφής και ανάλυσης του μουσειακού χώρου ως οικολογικού περιβάλλοντος. Το πλαίσιο αυτό θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα πεδίου όχι μόνο για την ανάπτυξη ενός συστήματος κωδικοποίησης των ερευνητικών δεδομένων, αλλά και για την ανάλυση και τη συνολική τους ερμηνεία.

2.2. Η ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

2.2.1. Τα βασικά ρεύματα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας και η ανάπτυξη της οικολογικής προσέγγισης

Η αλληλεπίδραση του ατόμου με τον χώρο αποτελεί μια διάσταση που άργησε να εμφανιστεί ως ιδιαίτερο πεδίο έρευνας στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Ο χώρος συχνά αντιμετωπίζεται ως ένα απλό περίβλημα των ερευνώμενων φαινομένων ή στην περίπτωση που κάποιες μεταβλητές του αποτελέσουν το αντικείμενο έρευνας, αυτές εξετάζονται μεμονωμένα, χωρίς να διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ υλικών και μη υλικών παραγόντων και η αλληλεξάρτηση με το πλαίσιο στο οποίο ανήκουν (Γερμανός 2006: 47-48). Όπως αναφέρει ο Γερμανός, στον αντίποδα της τεχνοκρατικής προσέγγισης του χώρου, που δίνει έμφαση στη γεωμετρική του υπόσταση, βρίσκεται η ανθρωποκεντρική προσέγγιση, η οποία αναφέρεται στον χώρο ως περιβάλλον ζωής, ως ένα πολυδύναμο πεδίο αλληλεπίδρασης υλικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών παραγόντων που επηρεάζει και επηρεάζεται από τη δράση των υποκειμένων (Γερμανός 2006: 22). Για τον λόγο αυτό, η μελέτη της σχέσης ανθρώπινης συμπεριφοράς-περιβάλλοντος έχει ελκύσει το ενδιαφέρον ερευνητών από πολλούς διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η

ανθρωπολογία, η γεωγραφία, η αρχιτεκτονική κ.ά., καθένας από τους οποίους φωτίζει το σύνθετο αυτό θέμα από την ιδιαίτερη οπτική του γωνία.

Εξετάζοντας τον χώρο από της σκοπιά της ψυχολογικής διάστασής του, οι εκπρόσωποι της Μορφολογικής (Gestalt) Ψυχολογίας συνέβαλαν καθοριστικά στο να δοθεί σημασία στην ψυχολογική έρευνα στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, λόγω της θέσης τους ότι για την κατανόηση ενός φαινομένου ενδείκνυται η ολική και όχι η αναλυτική προσέγγιση των επιμέρους στοιχείων του. Η φαινομενολογική μέθοδος που αξιοποιούν στις αναλύσεις τους επιτρέπει τη διερεύνηση του τρόπου που βιώνεται ένα φαινόμενο, κάτι που οδήγησε στην αναγνώριση ότι εκτός από τον αντικειμενικό υλικό χώρο, υπάρχει και ο «βιωμένος» χώρος, ο οποίος αρθρώνεται γύρω από τις πρακτικές του ατόμου και δομείται ψυχολογικά με βάση τη σχέση που αναπτύσσει το υποκειμένο με το περιβάλλον.¹ Το 1935, ο Kurt Koffka (1886-1941) εισήγαγε τη διάκριση ανάμεσα στον γεωγραφικό χώρο και τον χώρο συμπεριφοράς, ένα χώρο επενδυμένο από «συμβολικές ποιότητες και σημασίες, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από τα βιώματα του ατομικού και συλλογικού υποκειμένου» (Τσουκαλά 2006: 50). Ο γεωγραφικός χώρος υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκειμένο, ενώ ο χώρος συμπεριφοράς δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με εκείνες τις ιδιότητες του περιβάλλοντος που αντιλαμβάνεται.

Κορυφαίος εκπρόσωπος της μορφολογικής ψυχολογίας υπήρξε ο Kurt Lewin (1890-1947), ο οποίος το 1936 εισήγαγε την έννοια του ζωτικού χώρου ή χώρου ζωής ως μονάδα διερεύνησης των σχημάτων συμπεριφοράς του υποκειμένου. Όπως εξηγεί ο Γερμανός (2006: 30), στον Lewin «η λέξη «χώρος» δεν υποδηλώνει τον υλικό χώρο, αλλά έναν θεωρητικό περίγυρο που περιλαμβάνει ένα σύνολο από καθοριστικούς για το άτομο παράγοντες, εξωγενείς (που αναπτύχθηκαν ανεξάρτητα από το υποκειμένο) και ενδογενείς (που αναπτύχθηκαν από το υποκειμένο ή σε σχέση με αυτό)». Τα όρια του ζωτικού χώρου εσωκλείουν το πρόσωπο με τις ανάγκες και τις ικανότητές του, το ψυχολογικό περιβάλλον του προσώπου (δηλαδή το περιβάλλον όπως το αντιλαμβάνεται το πρόσωπο σε μια δεδομένη στιγμή), τους στόχους που επιδιώκει το πρόσωπο, τα φράγματα αλλά και τα κίνητρα που επηρεάζουν την ψυχολογική του κίνηση προς την επίτευξη αυτών των στόχων και όλους τους δυνατικούς και πραγματικούς δρόμους προς τους στόχους του προσώπου (Bigge 2009: 228). Έξω από τα όρια του ζωτικού χώρου βρίσκονται τα στοιχεία του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, τα οποία κατά καιρούς επηρεάζουν το άτομο και γίνονται μέρος του ψυχολογικού του περιβάλλοντος, ερχόμενα σε επαφή μαζί του στην οριακή ζώνη.

Οι θέσεις των μορφολογικών ψυχολόγων, ιδίως του Koffka, του Heider² και του Lewin, ενυπάρχουν ως θεωρητικές αφετηρίες σε πολλούς εκπροσώπους του νέου επιστημονικού κλάδου που συγκροτήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960, αυτού της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας (Heft 2001: 209-233). Στην επισκόπηση που κάνουν οι Bonnes και Secchiarioli (1995) ως προς τις απαρχές της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, αναγνωρίζουν δύο διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις στην εξέταση των χωρο-φυσικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος σε συνδυασμό με τις ψυχολογικές διαδικασίες: αυτή που εστιάζει το ενδιαφέρον της στην αντίληψη, διερευνώντας την επίδραση των αντικειμενικών

¹ Η διάκριση ανάμεσα στην υλική διάσταση του χώρου και στον τρόπο που τον αντιλαμβάνεται το άτομο ενυπάρχει και σε μια σειρά άλλων προσεγγίσεων, που δεν εγγράφονται αποκλειστικά στον χώρο της μορφολογικής ψυχολογίας. Το 1934 ο βιολόγος Jacob von Uexküll τόνισε ότι η αντίληψη του χώρου εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και είναι σε αναλογία με τους τρόπους που το άτομο προσεγγίζει το περιβάλλον (χώρος της πράξης, της αφής ή της όρασης). Ενδεικτικά αναφέρουμε, επίσης, τη διάσταση του προσωπικού χώρου με τις νοητικές χωρικές ζώνες που περιβάλλουν το άτομο (απόσταση οικειότητας, προσωπική απόσταση, κοινωνική απόσταση, δημόσια απόσταση), την οποία ανέπτυξε ο ανθρωπολόγος Edward Hall το 1966, όπως και την υποκειμενική γεωμετρία που συνιστούν τα «κελύφη του ανθρώπου» για τα οποία έκαναν λόγο οι Abraham Moles και Elisabeth Rohmer το 1972 (τα κελύφη υπολογίζονται με μονάδα την «προσωπική ακτίνα», όπως προκύπτει από την εμβέλεια της δράσης του ατόμου στον χώρο). Οι παραπάνω προσεγγίσεις, εκτός του ότι εισάγουν στην οργάνωση του χώρου τον παράγοντα της αλληλεπίδρασης του ατόμου τόσο με το φυσικό όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον, αναδεικνύουν τον κεντρικό ρόλο του σώματος, το οποίο αποτελεί στοιχείο του χώρου και αφετηρία για την κατανόησή του (Γερμανός 2006: 24-32).

² Ο Fritz Heider (1896-1988) επηρέασε με την πραγματεία του «Το Πράγμα και το Μέσο» (Thing and Medium), που δημοσίευσε το 1926, την ανάπτυξη της οικολογικής ψυχολογίας προς την κατεύθυνση της αναζήτησης της ενυπάρχουσας δομής του περιβάλλοντος και του μέσου με το οποίο αυτή μεταδίδεται, απομακρυνόμενος αρκετά από τις παραδοσιακές θέσεις της μορφολογικής ψυχολογίας (Heft 2001: 225-232).

χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος στη συμπεριφορά του ατόμου και τον ενεργητικό ρόλο του υποκειμένου στο περιβάλλον (υπό την έννοια της συμπεριφοράς που προσανατολίζεται με βάση τους στόχους και τις ανάγκες του), και αυτή της κοινωνικής ψυχολογίας, που ενδιαφέρεται για τις κοινωνικές προεκτάσεις των ψυχολογικών διαδικασιών.

Κοινό σημείο των παραπάνω προσεγγίσεων είναι η οικολογική οπτική που σταδιακά υιοθέτησαν οι βασικοί εκπρόσωποί τους. Η οικολογία αναπτύχθηκε αρχικά μέσα στους κόλπους της βιολογίας, αντλώντας τις θεωρητικές της αφετηρίες από την εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, με τη συστηματική επιστημονική έρευνα να ξεκινά γύρω στο 1900. Τη δεκαετία του 1920 οι κοινωνιολόγοι, επίσης, άρχισαν να εφαρμόζουν κάποιες από τις οικολογικές έννοιες στη μελέτη του ανθρώπινου πληθυσμού στις πόλεις. Βασικές παραδοχές των οικολογικών αυτών προσεγγίσεων ήταν ότι οι οργανισμοί δεν υπάρχουν ούτε δρουν σε απομόνωση, αλλά συνδέονται μεταξύ τους με ένα περίπλοκο δίκτυο σχέσεων, επηρεάζονται από δυνάμεις ενδογενείς και εξωγενείς, και προσαρμόζονται ώστε να πετύχουν μια αρμονική σχέση με το περιβάλλον, μέσα από τη διάκριση και την ενεργητική επιλογή των χαρακτηριστικών εκείνων που είναι κατάλληλα για τις ανάγκες τους (Wicker 1979: 1-2).

Ο πρώτος που εισήγαγε μια εξελικτική οπτική στην ψυχολογική θεωρία είναι ο William James (1842-1910). Ο ριζοσπαστικός εμπειρισμός τον οποίο εκπροσωπούσε, έθεσε τις βάσεις για τα κεντρικά σημεία της οικολογικής θεωρίας στην ψυχολογία, αφού πρότεινε μια λειτουργική, εξελικτική προσέγγιση των ψυχολογικών διεργασιών, αναγνωρίζοντας πλήρως την αμοιβαιότητα μεταξύ ζωντανού οργανισμού και περιβάλλοντος, που η προσέγγιση αυτή εμπεριέχει. Ο James αναγνώριζε την πρωτοκαθεδρία της άμεσης εμπειρίας στην αντίληψη και υποστήριζε πως ό,τι είναι δυνατόν να γνωρίσουμε, υπάρχει ως λανθάνουσα έμφυτη δομή στον κόσμο, την οποία ανακαλύπτουμε μέσα από τις συναλλαγές ανθρώπου-περιβάλλοντος και την αυτο-κατευθυνόμενη δράση του σώματός μας. Σύμφωνα, επίσης, με τις επιταγές του συναφούς φιλοσοφικού ρεύματος του πραγματισμού, θεωρούσε ότι η αληθινή αξία των εννοιών που σχηματίζει ο άνθρωπος εξάγεται από τη δράση και ανανεώνεται/ελέγχεται μέσα από τη συνεχή επαφή με την άμεση αντιληπτική εμπειρία (Heft 2001). Με το πρόγραμμά του ο James αντιτάχθηκε στον καρτεσιανό δυϊσμό που ενυπάρχει στη βάση της επιστήμης της ψυχολογίας και των επιστημών του ανθρώπου εν γένει, ο οποίος πρεσβεύει ότι υπάρχουν δύο θεμελιώδη διαφορετικές οντότητες σε κάθε ψυχολογική ανάλυση: η ύλη και η διάνοια, το σώμα και ο νους, ο οργανισμός και το περιβάλλον. Παρόλο που συχνά η ψυχολογική επιστήμη επικεντρώθηκε αποκλειστικά στις εσωτερικές διεργασίες του ατόμου, το βασικό φαινόμενο που χρειάζεται να εξηγηθεί στην ψυχολογία δεν είναι πώς αναπαρίσταται νοητικά ο κόσμος από τους οργανισμούς, αλλά πώς ένας ζωντανός οργανισμός συναντά τον κόσμο και χαράζει τον δρόμο του σ' αυτόν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Reed (1996: 11). Υπό αυτή την οπτική, η οικολογική ψυχολογία είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο που επιτρέπει μια λειτουργική ανάλυση των συναλλαγών του ατόμου με τα στοιχεία του περιβάλλοντος, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι συναλλαγές αποτελούν το βασικό μέσο για την εκπλήρωση μιας ουσιαστικής ανθρώπινης ιδιότητας: αυτής της αναζήτησης νοήματος. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα είναι μια προσπάθεια προς την ανεύρεση νοήματος, το νόημα όμως αυτό, δεν αποτελεί μια εσωτερική νοητική κατασκευή, αλλά είναι εμπλατισμένο και απορρέει από τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος (Heft 2001: xxviii). Στο πλαίσιο της συναλλακτικής (transactional) αυτής οπτικής, η έμφαση δίνεται στη δυναμική σχέση μεταξύ προσώπου και περιβάλλοντος, τα οποία θεωρούνται αλληλοεξαρτώμενες πλευρές της ίδιας μονάδας ανάλυσης, με απώτερο σκοπό να αρθεί ο διαχωρισμός και η αντίθεση μεταξύ προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι Bonnes και Secchiaroli σχολιάζουν σχετικά:

«δεν επηρεάζει μόνο το περιβάλλον το πρόσωπο ή το πρόσωπο το περιβάλλον, αλλά υπάρχει μια ταυτόχρονη αμοιβαιότητα επιδράσεων που αφορούν από το περιβάλλον προς το

πρόσωπο και αντίστροφα [...] Οι κινητήριες διαδικασίες της συμπεριφοράς γίνονται κατανοητές όχι ως το αποκλειστικό παράγωγο ενδοψυχικών διαδικασιών, αλλά ως το αποτέλεσμα συνεχούς αναμέτρησης/ανταλλαγής μεταξύ εσωτερικών κινήτρων ή “αναγκών” του ατόμου και ευκαιριών και αντικειμένων/σκοπών που είναι παρόντα στο περιβάλλον».

(1995: 154, 158)

Παρά τις ρίζες της οικολογικής ψυχολογίας στον 19^ο αιώνα, η πρώτη εμφάνιση του όρου «οικολογία» στην ψυχολογική επιστήμη έγινε το 1943 από τον Kurt Lewin,³ σε μια προσπάθειά του να περιγράψει καλύτερα ποιο τμήμα του φυσικού ή κοινωνικού κόσμου θα καθορίσει, σε μια δεδομένη περίοδο, την οριακή ζώνη του ζωτικού χώρου (Lewin στο Bonnes και Secchiaroli 1995: 39). Η «ψυχολογική οικολογία» του Lewin, στο πλαίσιο της τοπολογικής θεωρίας που ανέπτυξε, αποτελεί μια συστηματική προσπάθεια να συσχετιστούν οι ψυχολογικές διαδικασίες με τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά. Αναγνωρίζοντας την ύπαρξη ενός φυσικού και κοινωνικού κόσμου, έξω από τον «ζωτικό χώρο» του ατόμου, με τμήματα του οποίου το άτομο έρχεται κατά καιρούς σε επαφή στην «οριακή ζώνη» του ζωτικού χώρου (μέσω των φυσικών ερεθισμάτων ή την εκτέλεση μιας πράξης), ο Lewin επέστησε την προσοχή στα φυσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος ως στοιχεία της ψυχολογικής διαδικασίας, θεωρώντας όμως πάντα ότι η πραγματικότητα, όπως γίνεται αντιληπτή από το άτομο (το ψυχολογικό περιβάλλον δηλαδή), είναι το κατεχογήν πεδίο έρευνας της ψυχολογίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bonnes και Secchiaroli (1995: 41), «μέσα από την πρόταση της ψυχολογικής οικολογίας, τόσο το φυσικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον γίνονται παράγοντες εξήγησης του ψυχολογικού περιβάλλοντος». Ο Lewin μάλιστα επισημαίνει ότι το ενδιαφέρον του για την ψυχολογική οικολογία αφορμάται από τη δυνατότητα για προγραμματισμένη αλλαγή που δίνει η αξιοποίηση προς όφελος του ατόμου των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, τα οποία βρίσκονται εκτός ζωτικού χώρου, δεν ασχολήθηκε όμως με περαιτέρω έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση.

«Μπορώ να δω γιατί η ψυχολογία θα πρέπει να ενδιαφέρεται ακόμη και για εκείνες τις περιοχές του φυσικού και κοινωνικού κόσμου που δεν αποτελούν μέρος του ζωτικού χώρου ή που δεν επηρεάζουν την οριακή ζώνη επί του παρόντος. Αν κάποιος επιθυμεί να διασφαλίσει την εκπαίδευση ενός παιδιού κατά τη διάρκεια των επόμενων χρόνων, αν κάποιος επιθυμεί να προβλέψει σε ποια κατάσταση θα βρεθεί ένα άτομο ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης ενέργειας, θα πρέπει να υπολογίσει αυτό το μέλλον. Προφανώς, μια τέτοια πρόβλεψη θα πρέπει να βασίζεται μερικώς σε στατιστική εξέταση μη ψυχολογικών δεδομένων».

(Lewin στο Bonnes και Secchiaroli 1995: 41)

Οι θέσεις του Lewin απηχούν τον δυϊσμό ύλης-διανοίας/οργανισμού-περιβάλλοντος, τον οποίο ένα σημαντικό ρεύμα της οικολογικής ψυχολογίας, όπως είδαμε παραπάνω, θεωρεί μη συμβατό με την ουσία της οικολογικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία οργανισμός και περιβάλλον αποτελούν ένα δυναμικό σύστημα, που οργανώνεται με βάση εμφωλευμένες σχέσεις ισότιμης αξίας (Heft 2001: 308).⁴ Εντούτοις, στις θέσεις του Lewin και του Koffka, οφείλει η οικολογική ψυχολογία τη στροφή του ενδιαφέροντος στις συναλλαγές ανθρώπου-περιβάλλοντος, κάτι που αναγνωρίζουν όλοι οι εκπρόσωποι της, ανεξάρτητα από το αν λειτούργησαν συμπληρωματικά ή αντιτασσόμενοι στις θέσεις αυτές, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

³ Παράλληλα, ο Egon Brunswik από τον χώρο της ψυχολογίας της αντίληψης, αναφέρεται στον όρο οικολογία σε άρθρο του 1943, σχολιάζοντας κατά κύριο λόγο τις θέσεις του Lewin. Στις θέσεις του Brunswik, θα αναφερθούμε κατά τον σχολιασμό του έργου του Gibson.

⁴ Όπως αναφέρει ο Πουρκός (σημείωμα του επιμελητή στο Gibson 2002: 23), υπάρχουν τέσσερις θεμελιώδεις για την οικολογική προσέγγιση παραδοχές ή αρχές: η αρχή της αμοιβαιότητας, η αρχή του μη δυϊσμού, η αρχή της ολότητας ή του μη αναγωνισμού και η αρχή της εμφώλευσης.

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη αυτή επισκόπηση, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι σκοπός και ουσία της οικολογικής ψυχολογίας ως θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης είναι η ανάδειξη κανονικοτήτων μέσα από την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση στοιχείων στη σχέση ανθρώπινης συμπεριφοράς-περιβάλλοντος, καθώς και η εξερεύνηση των συνδέσεων που αυτά παρουσιάζουν (Tesch 1990: 63). Μέσα από τις συνδέσεις αυτές, οι οικολογικοί ψυχολόγοι αναζητούν εξηγήσεις, που τελικά οδηγούν σε μια σειρά θεωρητικών προτάσεων με κανονιστικό χαρακτήρα (Tesch 1990: 85). Η συστημική προσέγγιση του μελετώμενου πλαισίου είναι επίσης κυρίαρχο συστατικό της οικολογικής έρευνας, προκειμένου να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα, αλλά και η ολιστικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας, καθώς και η αλληλεξάρτηση όλων των πλαισιακών παραγόντων κατά την αλληλεπίδραση ανθρώπου-περιβάλλοντος (Heft 2001: 309-323, Πετρογιάννης 2003).

2.2.2. James Gibson (1904-1979): μια ριζοσπαστική οικολογική θεωρία

Ξεκινώντας την επιστημονική του καριέρα από τους κόλπους του ριζοσπαστικού εμπειρισμού, όπως τον γνώρισε μέσα από το έργο του μέντορά του Edwin Holt (1873-1946), ο Gibson, ήδη από τη διδακτορική του διατριβή το 1929, έδειξε το ενδιαφέρον του για τις οπτικά αντιλαμβανόμενες μορφές. Η οικολογική προσέγγιση στην οπτική αντίληψη, που ολοκλήρωσε στο ομώνυμο σύγγραμμα του 1979, είναι μια ριζοσπαστική θεωρία της αντίληψης. Όπως σημειώνει ο Πουρκός στην εισαγωγή του επιμελητή που παρατίθεται στην ελληνική μετάφραση του προαναφερθέντος βιβλίου, ο Gibson «βασισμένος στη θεμελιώδη οικολογική αρχή της αμοιβαιότητας ζώου-περιβάλλοντος περιγράφει την οπτική αντίληψη ως ένα γεγονός του οικοσυστήματος και όχι ως ένα γεγονός της φυσιολογίας του εγκεφάλου ή του νου, όπως συνήθως γίνεται στις παραδοσιακές προσεγγίσεις της ψυχολογίας» (Gibson 2002: 17). Αποποιούμενος τους όρους της κλασικής φυσικής, ο Gibson επινόησε ένα εκτεταμένο λεξιλόγιο οικολογικών όρων για να περιγράψει καλύτερα το γήινο περιβάλλον και τον τρόπο που το αντιλαμβανόμαστε και σχετιζόμαστε με αυτό.

Η οικολογική θεωρία του Gibson βασιίζεται σε μια ρεαλιστική οντολογία και επιστημολογία, που ασπάζεται τον λειτουργισμό και δεν αντιμετωπίζει τον άνθρωπο και το περιβάλλον ως δύο ξεχωριστές οντότητες. Για τον Gibson η αντίληψη του περιβάλλοντος είναι άμεση και δε χρειάζεται να διαμεσολαβείται από νοητικές αναπαραστάσεις.⁵ Το περιβάλλον είναι πλούσιο σε πληροφορίες, οι οποίες είναι διαθέσιμες σε κάθε οργανισμό⁶ να τις αντιληφθεί ανάλογα με τον βιολογικό εξοπλισμό και τους στόχους του, αποτελούν δηλαδή οικολογικές πληροφορίες (Reed 1996: 6).

⁵ Στον χώρο της ψυχολογίας της αντίληψης, ο πρώτος που αξιοποίησε την οικολογική οπτική, χρησιμοποιώντας τον όρο «οικολογικό περιβάλλον» ήταν ο Egon Brunswik (1903-1955) στα τέλη της δεκαετίας του 1940. Ο Brunswik θέλησε να επιστήσει την προσοχή των ψυχολόγων στη σημασία των φυσικών-αντικειμενικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, θεωρώντας ότι έχει δοθεί μονομερής έμφαση στις οργανισμικές δομές και διαδικασίες. Στο μοντέλο πιθανολογικής μάθησης που ανέπτυξε, η αντιληπτική εμπειρία εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία χρησιμοποίησης των υποδείξεων ή των πληροφοριών που έρχονται από το φυσικό περιβάλλον (Bonnes & Secchiarioli 1995: 25-28). Για τον Brunswik οι πληροφορίες που εισέρχονται στον οργανισμό μέσω των αισθητηριακών οργάνων έχουν ασάφειες και ασυμβατότητες, κάτι που ο οργανισμός αντιμετωπίζει κατασκευάζοντας πιθανολογικές κρίσεις, βασισμένες στην παρελθούσα εμπειρία και μνήμη, και όχι με αναγωγές σε οργανωμένες εσωτερικές «μορφές» (Gestalt), όπως όριζε η Μορφολογική Ψυχολογία. Το άτομο τείνει να επικυρώσει την ακρίβεια των πιθανολογικών του κρίσεων μέσα από τη δράση στο περιβάλλον και την εμπειρία των λειτουργικών συνεπειών της (οικολογική εγκυρότητα). Ο Gibson απέρριψε την αναγκαιότητα των πιθανολογικών κρίσεων για την ανίχνευση της πραγματικής φύσης των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και τη συναφή θεωρία του εμπλουτισμού στη μάθηση που αυτές συνεπάγονται, και υποστήριξε ότι η πραγματική φύση, η αξία και το νόημα των πραγμάτων είναι αποτέλεσμα της άμεσης αντίληψης και της δράσης μέσα στο περιβάλλον, ενώ η μάθηση προκύπτει με τη σταδιακή διαφοροποίηση (διάκριση) του πληροφοριακού πλούτου που υπάρχει στην περιβάλλουσα οπτική διάταξη (Gibson & Gibson 1955, Jacobs & Michaels 2007: 321-322). Για μια κριτική παρουσίαση της οικολογικής θεωρίας της αντίληψης του Gibson σε σχέση με τις γνωστικιστικές προσεγγίσεις, βλ. Wilcox & Katz 1981, Heft 1981, Goldfield 1983, Costall 1984.

⁶ Οι πληροφορίες είναι διαθέσιμες μέσω της σκεδαστικής ανάκλασης του φωτός στις επιφάνειες των αντικειμένων και του εδάφους. Ο Gibson επινόησε τον όρο περιβάλλουσα οπτική διάταξη, προκειμένου να περιγράψει τη διαφοροποιημένη δομή του φωτός, ανάλογα με τη σύνθεση, την υφή, το χρώμα ή τη διάταξη των στοιχείων του περιβάλλοντος στα οποία ανακλάται. Ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τις πληροφορίες με τη βοήθεια της περιβάλλουσας, αλλά και της περιπατητικής όρασης, αφού η κίνηση του ατόμου μέσα στο περιβάλλον θεωρείται θεμελιώδης για την αντίληψη (Gibson 2002, Πουρκός 2002).

«Ο Gibson απορρίπτοντας τις συμπεριφοριστικές έννοιες του ερεθίσματος και τις γνωστικιστικές θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών, μας προσφέρει μια εναλλακτική προσέγγιση της πληροφορίας. [...] Οι πληροφορίες δεν είναι κάτι υποκειμενικό που προβάλλεται στο περιβάλλον ή κάτι που λειτουργεί για το υποκείμενο ως ερέθισμα, ούτε κάτι υλικό που προσδιορίζεται ποσοτικά, αλλά ούτε κάτι φαινομενικό ή κάτι που κατασκευάζεται ή συμπληρώνεται στη βάση εσωτερικών αναπαραστάσεων. Είναι μια πλήρους νοήματος περιβαλλοντική δομή, που καθώς σχετίζεται με τη σωματική οντότητα και τις συμπεριφορικές δυνατότητες ενός παρατηρητή, είναι διαθέσιμη στο περιβάλλον για εξερεύνηση και αντίληψη».

(Πουρκός 2002: 235)

Παρόλο που ο Gibson στο πλαίσιο της οικολογικής του προσέγγισης, κατέληξε σε τέσσερις άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους θεωρίες, όπως με ενάργεια διακρίνει ο Πουρκός (θεωρία του περιβάλλοντος, θεωρία της πληροφορίας, θεωρία του αντιλαμβανόμενου και δρώντος υποκειμένου και θεωρία της γνώσης, στο Gibson 2002: 23), στην παρούσα διατριβή θα επικεντρωθούμε σε ζητήματα πληροφορίας και γνώσης, και συγκεκριμένα στη θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων και στην οικολογική γνώση ως βασικές έννοιες, οι οποίες θα μας χρησιμεύσουν για την οικολογική περιγραφή του μουσειακού περιβάλλοντος.

Η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων

Επινοώντας τον όρο «προσφερόμενη δυνατότητα» (affordance), ο Gibson προσπάθησε να περιγράψει τη συμπληρωματικότητα του οργανισμού και του περιβάλλοντός του, αφού με αυτόν αναφέρεται στις «πλευρές ή ιδιότητες του περιβάλλοντος που παρέχουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με το ζώο, που προσφέρουν δυνατότητες για τη συμπεριφορά ή τις δραστηριότητές του» (Πουρκός 2002: 135). Ο όρος, δηλαδή, χρησιμοποιείται για να αποδώσει τη δυναμική σχέση ανάμεσα σε έναν δρώντα οργανισμό και στο περιβάλλον δραστηριοποίησής του. Οι προσφερόμενες δυνατότητες είναι οι λειτουργικά σημαντικές ιδιότητες του περιβάλλοντος, όπως γίνονται αντιληπτές από το υποκείμενο που δρα. Για τον λόγο αυτό είναι μοναδικές και διαφορετικές για κάθε άτομο ή για μια κατηγορία ατόμων, αφού η αντίληψή τους εξαρτάται από τις φυσικές διαστάσεις και ικανότητες, τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες, και τις προσωπικές προθέσεις του υποκειμένου. Έτσι, π.χ. ένα οριζόντιο επίπεδο αντικείμενο στο ύψος του γονάτου μπορεί να γίνει αντιληπτό ως κάθισμα για έναν ενήλικο ή ως αντικείμενο για σκαρφάλωμα για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. Γράφει σχετικά:

«Μια προσφερόμενη δυνατότητα, όπως είπα, δείχνει σε δύο κατευθύνσεις, προς το περιβάλλον και προς τον παρατηρητή. Το ίδιο κάνουν και οι πληροφορίες που προσδιορίζουν μια προσφερόμενη δυνατότητα. Όμως, αυτό δεν υπαινίσσεται ούτε στο ελάχιστο ότι υπάρχουν ξεχωριστές πραγματικότητες της συνείδησης και της ύλης, ότι υπάρχει ένας ψυχοφυσικός δυϊσμός. Λέει απλώς ότι οι πληροφορίες που προσδιορίζουν τις χρήσεις του περιβάλλοντος συνοδεύονται από πληροφορίες που προσδιορίζουν τον ίδιο τον παρατηρητή, το σώμα του, τα πόδια, τα χέρια και το στόμα του. Αυτό αναφέρεται απλώς για να τονιστεί ξανά το γεγονός ότι η εξωδεκτική ευαισθησία συνοδεύεται από την ιδιοδεκτική ευαισθησία –ότι το να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο σημαίνει το να συναντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας».

(Gibson 2002: 243)

Η επίγνωση του κόσμου και η επίγνωση του εαυτού μέσα στον κόσμο είναι αδιαχώριστες, αφού η αντιληπτική μάθηση συνίσταται ουσιαστικά στον εναρμονισμό των αντιληπτικών συστημάτων⁷ του ατόμου με τις προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντος. Πρόκειται για μια διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο μαθαίνει να διαφοροποιεί όλο και περισσότερο την πληροφοριακή δομή του περιβάλλοντος προκειμένου να εκπληρώνει τους στόχους του (Πουρκός 2002: 233, 235, 242, Gibson & Pick 2005). Σύμφωνα με τον Gibson, «η αντίληψη δεν είναι μια αντίδραση σ'ένα ερέθισμα, αλλά μια πράξη απόσπασης πληροφοριών» (2002: 130).

Η έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων έχει τις απαρχές της, όπως ο ίδιος ο Gibson αναγνωρίζει (2002: 239-241), στα λεγόμενα του Koffka και του Lewin, παρουσιάζει όμως αποφασιστικές διαφορές, που ξεκινούν καταρχάς από τον ψυχοφυσικό δυϊσμό των γκεσταλιστών σχετικά με την ύπαρξη ενός φαινομενικού και ενός υλικού αντικειμένου, και προχωρούν σε λεπτότερες σημασιολογικές διακρίσεις. Ενώ και εκείνοι, δηλαδή, παραδέχονται ότι το νόημα ή η αξία ενός πράγματος μοιάζει να γίνεται αντιληπτό ακριβώς το ίδιο άμεσα όσο και το χρώμα του, και ότι κάθε πράγμα λέει τι είναι και τι να κάνουμε με αυτό (ο ονομαζόμενος «απαιτητικός χαρακτήρας» του Koffka, σύμφωνα με τον οποίο το γραμματοκιβώτιο «επιζητεί» την ταχυδρόμηση ενός γράμματος και το χερούλι «θέλει να πιαστεί»), ή εμφανίζει ένα *σθένος* (valence), σύμφωνα με τον Lewin, που φέρει ανύσματα τα οποία ωθούν τον παρατηρητή προς ένα αντικείμενο ή μακριά από αυτό, η ύπαρξη αυτής της αξίας εξαρτάται από τις ανάγκες του παρατηρητή και την πράξη της αντίληψής του. Αντίθετα, «η προσφερόμενη δυνατότητα κάποιου πράγματος δεν μεταβάλλεται, καθώς μεταβάλλεται η ανάγκη του παρατηρητή. Ο παρατηρητής μπορεί να αντιλαμβάνεται ή να μην αντιλαμβάνεται ή να μην ασχολείται με την προσφερόμενη δυνατότητα, αλλά η προσφερόμενη δυνατότητα καθώς είναι σταθερή, βρίσκεται πάντοτε εκεί για να γίνει αντιληπτή» (Gibson 2002: 240).⁸ Πρόκειται για την έννοια των εν δυνάμει και των χρησιμοποιημένων προσφερόμενων δυνατοτήτων, τις οποίες αξιοποίησε ερευνητικά η Kytta (2002), όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα.

Ο Gibson παραθέτει μια αναλυτική περιγραφή των προσφερόμενων δυνατοτήτων του γήινου περιβάλλοντος, οι οποίες έχουν ιδιαίτερο νόημα ή ενδιαφέρον για ζώα που συμπεριφέρονται περίπου όπως ο άνθρωπος. Ο Πίνακας 2.1 συνοψίζει τα όσα αναφέρει ο Gibson.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες δεν έχουν ντετερμινιστικό χαρακτήρα, αφού δεν καταδεικνύουν σχέσεις αιτιώδους συνάφειας, δεν προκαλούν, δηλαδή, ούτε δίνουν ερεθίσματα για συγκεκριμένες συμπεριφορές. Αντίθετα, όπως έχει προαναφερθεί, παρέχουν την ευκαιρία στο υποκείμενο να τις αντιληφθεί και να αναπτύξει ένα εύρος συμπεριφορών, προσαρμοζόμενο λειτουργικά στο περιβάλλον, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις προθέσεις του, αλλά και τροποποιώντας το περιβάλλον και τις προσφερόμενες δυνατότητες του θώκου του, σε

⁷ Ο όρος «αντιληπτικά συστήματα» αναφέρεται επίσης σε μια νέα έννοια που εισήγαγε ο Gibson. Ο Gibson διακρίνει πέντε βασικά αντιληπτικά συστήματα: το κιναισθητικό σύστημα προσανατολισμού, το ακουστικό σύστημα, το απτικό σύστημα, το γευστικο-οσφρητικό και το οπτικό σύστημα, τα οποία, σε αντίθεση με τον παθητικό και μηχανιστικό τρόπο της λειτουργίας των αισθήσεων σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές και γνωστικιστικές προσεγγίσεις, παίζουν έναν ενεργητικό ρόλο στην απόκτηση χρήσιμων για το υποκείμενο πληροφοριών από το περιβάλλον (Πουρκός 2002: 118). Για τον Gibson, «ένα σύστημα διαθέτει όργανα, ενώ μια αίσθηση υποδοχής. Ένα σύστημα μπορεί να προσανατολιζέται, να εξερευνά, να διερευνά, να διευθετεί, να βελτιστοποιεί, να συντονίζει, να εξάγει και να φτάνει σε μια ισορροπία, ενώ μια αίσθηση δεν μπορεί» (Gibson 2002: 384).

⁸ Ο Reed, επεξεργαζόμενος τη θεωρία του Gibson, αναφέρει ότι η επιλογή του ποιες από αυτές τις δυνατότητες θα αντιληφθεί και θα χρησιμοποιήσει το ενεργόν υποκείμενο, σχετίζεται με την προσπάθειά του να αντιληφθεί το νόημα και την αξία των μορφών που αντιλήφθηκε. Σύμφωνα με την οικολογική οπτική, το μήνυμα και η αξία δεν είναι εσωτερικές νοητικές κατασκευές, αλλά αποτελούν οικολογικά δεδομένα, διαθέσιμα στο περιβάλλον, το οποίο έχει μια λανθάνουσα δομή. Οι διερευνητικές δραστηριότητες του ατόμου αποσκοπούν στο να ανακαλύψουν πληροφορίες που σχετίζονται με το νόημα και την αξία των στοιχείων του περιγυρού του, που είναι απαραίτητα για την επιβίωση και την ευεξία του. Πρόκειται για μια μαθησιακή διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας, το άτομο εξασκείται στην επιλογή και τη διαφοροποιημένη επίγνωση των πραγμάτων, καθώς και στην οργάνωση μοτίβων δράσης, που λόγω της αξίας που αποκτούν για το άτομο, είναι πιθανόν να επαναλαμβάνονται. Σχετίζεται επίσης με την αναπτυξιακή διαδικασία, αφού όχι μόνο η αύξηση στις σωματικές διαστάσεις και η αλλαγή στις αναλογίες, αλλά και η σταδιακή ανάπτυξη και εκλέπτυνση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του νέου ανθρώπου, επιφέρει αλλαγές στις δυνατότητες δράσης, και κατ'επέκταση στις δυνατότητες αντίληψης και απόσπασης πληροφοριών (Reed 1996: 100-110, Gibson & Pick 2005: 61).

περίπτωση που κρίνει ότι αυτός χρειάζεται να προσαρμοστεί καλύτερα στις ανάγκες του (Reed 1996: 101, 108).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1. Κατηγορίες προσφερόμενων δυνατοτήτων σύμφωνα με τον Gibson (2002: 228-237).

Στοιχεία περιβαλλοντικού θώκου για τον άνθρωπο	Προσφερόμενες δυνατότητες
<i>Το Μέσο</i> (αέρας)	Αναπνοή, Ανεμπόδιστη μετακίνηση σε σχέση με το έδαφος, Οπτική αντίληψη, Αντίληψη δονητικών (παλμικών) συμβάντων
<i>Οι ουσίες</i> Νερό Στερεές ουσίες (π.χ. πέτρα, λάσπη, μέταλλο, κόκκαλο, καρποί)	Πόση, Εκροή, Πλύσιμο, Οπτικές πληροφορίες Κατασκευαστική χρήση, Θρέψη ή όχι
<i>Οι επιφάνειες και οι διαταράξεις τους</i> Οριζόντια, επίπεδη, εκτεταμένη, άκαμπτη Οριζόντια, επίπεδη, εκτεταμένη, εύκαμπτη (π.χ. λίμνη) Κάθετη, επίπεδη, εκτεταμένη, δύσκαμπτη (π.χ. τοίχος ή γκρεμός) Δίοδοι	Υποστήριξη, μετακίνηση Πλεύση ή κολύμβηση Φράγμα μετακίνησης, πτώση, αναρρίχηση Διαπέραση, Διάνοιξη μακρινής θέας (vista)
<i>Τα αντικείμενα</i> Αδέσμευτα Προσαρτημένα	Χειρισμός (κρούση, λειτουργία μοχλού, διάτρηση, κοπή, απόξεση, ρίψη, συνένωση, περίδεση, πλέξη, ύφανση, κατασκευή ιχνών), Κατασκευαστική χρήση, Μεταφορά (ανάλογα με το βάρος), Άδραγμα Άδραγμα, Αιώρηση
<i>Οι άλλοι άνθρωποι και τα ζώα</i>	Κοινωνική αλληλεπίδραση, παρατήρηση συμπεριφοράς
<i>Τόποι και κρυψώνες</i> (οι τόποι είναι συνεχόμενες περιοχές που απαρτίζουν τον θώκο· η κρυψώνα είναι ένα είδος τόπου)	Εύρεση τροφής ή όχι, Κάλυψη-προστασία, Ζευγάρισμα

Ο Gibson επισημαίνει ότι οι πληροφορίες που το υποκείμενο αντιλαμβάνεται μπορεί να είναι και λανθασμένες (π.χ. μια δίοδος φρασσόμενη από γυάλινο έλασμα μπορεί να εκληφθεί ως ανοιχτή είσοδος), γιατί αντίθετα με ό,τι υποστήριξε ο Koffka, ένα πράγμα μπορεί να μη μοιάζει με αυτό που είναι. Οι βασικές όμως προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντος «συνήθως είναι άμεσα αντιληπτές, χωρίς υπερβολική ποσότητα εκμάθησης» (Gibson 2002: 246). Το σημείο αυτό της εκμάθησης, εφικτής είτε με τη συνεχόμενη ατομική δράση, που οδηγεί στη διαφοροποιημένη επίγνωση, είτε με τη διαμεσολάβηση των άλλων, μας συνδέει με ένα σημαντικό ζήτημα με το οποίο σχετίζεται άρρηκτα η θεωρία του Gibson και αφορά την οικολογική προσέγγιση στη γνώση.

Από την οικολογική πληροφορία στην οικολογική γνώση

Επεξεργαζόμενος περαιτέρω την έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων και ό,τι αυτή συνεπάγεται για την αντίληψη και τη γνώση, ο Gibson αναφέρει ότι ακόμη και τα βρέφη είναι ικανά να αντιληφθούν το νόημα και την αξία ενός αντικειμένου, αυτό δηλαδή που τους προσφέρει σε σχέση με τον εαυτό τους, προτού αντιληφθούν αυτές καθαυτές την ουσία και την επιφάνεια, το χρώμα και τη μορφή, τις ποιότητες δηλαδή ή τις ιδιότητες των αντικειμένων (Gibson 2002: 233). Ξεκινώντας από *διερευνητικές*

δραστηριότητες, που σκοπό έχουν την ανίχνευση πληροφοριών, τον εντοπισμό δηλαδή των προσφερόμενων δυνατοτήτων, τα νεογέννητα γίνονται σταδιακά πιο ικανά και για εκτελεστικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες εφαρμόζουν κάποια είδους δύναμη για να αλλάξουν τις ουσίες και τις επιφάνειες του περιβάλλοντος και να επιφέρουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, να επιβεβαιώσουν δηλαδή την ύπαρξη μιας ορισμένης προσφερόμενης δυνατότητας (Reed 1996: 80-81, Gibson & Pick 2005: 58-59). Ένα βρέφος π.χ. ρίχνοντας τυχαία ένα αντικείμενο στο πάτωμα, ανακαλύπτει την προσφερόμενη δυνατότητα της παραγωγής ενός ενδιαφέροντος ήχου, και στη συνέχεια επαναλαμβάνει τη δράση του για να επιφέρει το επιθυμητό και αναμενόμενο αποτέλεσμα. Τα παιδιά, αναφέρουν οι Gibson & Pick, μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν βάσει διερευνητικών δραστηριοτήτων και να αναπτύσσουν έννοιες, ξεκινώντας με την εμπειρία μιας σειράς επαφών, που περιλαμβάνουν την ίδια προσφερόμενη δυνατότητα. Η ανακάλυψη των λειτουργικά σχεσιακών και πλήρους νόηματος αφαιρετικών ιδιοτήτων των συμβάντων, των πραγμάτων και των τόπων στον κόσμο τους, εξαρτάται από τον εντοπισμό των χρονικά διευρυμένων πληροφοριών που μένουν σταθερές κατά τις μεταβολές, ενώ η επέκταση της αφαιρετικότητας του νοήματος συνδέεται με την επαναλαμβανόμενη εμπειρία ενός συμβάντος με μια ανάλογη λειτουργική σχέση με τον εαυτό και ένα ανάλογο αποτέλεσμα, σε πλαίσιο με διαφορετικές λεπτομέρειες (Gibson & Pick 2005: 284-289).

Η αντίληψη των προσφερόμενων δυνατοτήτων έχει λοιπόν μια αναπτυξιακή διάσταση, η οποία συνδέεται και με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τον Gibson, ένα παιδί αρχίζει πραγματικά να κοινωνικοποιείται μόνο όταν αντιλαμβάνεται τις αξίες που έχουν τα πράγματα και για άλλους εκτός από τον εαυτό του (2002: 244). Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι απαραίτητη για να αποκτήσει το παιδί σαφέστερη επίγνωση του κόσμου. Οι άνθρωποι, μάλιστα, ως κοινωνικά όντα που μοιράζονται το ίδιο περιβάλλον, έχουν βρει τρόπους κοινωνικοποίησης της γνώσης που έχει ήδη αποκτηθεί, προκειμένου να διευκολύνουν τα νεότερα μέλη της κοινότητάς τους να αποσπάσουν τις κατάλληλες οικολογικές πληροφορίες από αυτό, γλιτώνοντας χρόνο και κόπο. Ο Gibson διακρίνει τρεις προφανείς τρόπους που διευκολύνουν τη γνώση, υποβοηθούν την αντίληψη ή επεκτείνουν τα όρια της κατανόησης: τη χρήση οργάνων, τη χρήση λεκτικών περιγραφών και τη χρήση εικόνων. Λέει χαρακτηριστικά:

«Η γνώση αποτελεί μια επέκταση της αντίληψης. Το παιδί αποκτά επίγνωση του κόσμου με το να κοιτάζει γύρω του και να κοιτάζει κάτι συγκεκριμένο, με το να ακροάται, να αγγίζει, να οσφραίνεται και να γεύεται, αλλά έπειτα αρχίζει επίσης να υποχρεώνεται σε επίγνωση του κόσμου. Του δείχνουν πράγματα και του λένε πράγματα, του δίνουν προσομοιώματα και εικόνες πραγμάτων, και μετά όργανα και εργαλεία και βιβλία, και τέλος κανόνες και συντομότερους δρόμους για να ανακαλύψει περισσότερα πράγματα. [...] Η εξαγωγή και η απόσπαση των σταθερών που προσδιορίζουν το περιβάλλον καθίστανται απείρως ευκολότερες με αυτά τα βοηθήματα προς την αντίληψη. Όμως, αυτά καθεαυτά δεν είναι γνώση, όπως παρασυρόμαστε να πιστεύουμε. Όλο κι όλο που μπορούν να κάνουν είναι να διευκολύνουν τη γνώση στο παιδί. [...] Ο μαθητευόμενος πρέπει να ακούσει την ομιλία για να συλλάβει το μήνυμα· να δει το προσομοίωμα, την εικόνα ή τη γραφή· να χειριστεί το όργανο για να εξαγάγει τις πληροφορίες».

(Gibson 2002: 403)

Με τον τρόπο αυτό, ο Gibson κάνει διάκριση ανάμεσα στην άμεση αντίληψη του περιβάλλοντος και την ταυτόχρονη συναντίληψη του εαυτού μας, και την έμμεση αντίληψη που αποκτάμε μέσα από τη συμμετοχή μας σε μια πολιτισμική κοινότητα, που μοιράζεται γνώση, τεχνογνωσία, κοινά ήθη και έθιμα κτλ., με τη βοήθεια ποικίλων αναπαραστατικών συστημάτων (Πουρκός 2002: 188). Τόσο η γνώση που

αποκτάμε από πρώτο χέρι, όσο και η διαμεσολαβημένη γνώση, αποτελούν τη λεγόμενη οικολογική γνώση. Σύμφωνα με τον Heft, έναν από τους σημαντικότερους υπέρμαχους της οικολογικής θεωρίας του Gibson στην εποχή μας,

«τα πιο άφθονα έμπλεα νοημάτων χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος είναι αυτά που έχουν διαμορφωθεί από τα υλικά του περιβάλλοντος και μέσω συντονισμένων κοινωνικών πράξεων. Στις περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις, κάποια από τα πράγματα που καταφέραμε να κατανοήσουμε σχετικά με τις επιδράσεις συγκεκριμένων πράξεων στο περιβάλλον, τα ενσωματώσαμε στη συνέχεια στις ίδιες τις περιβαλλοντικές δομές. Αυτές οι μεταγενέστερες κατασκευασμένες ενσωματώσεις του τι γνωρίζουμε –οι οποίες περιλαμβάνουν εργαλεία, τέχνηρα, αναπαραστάσεις,⁹ κοινωνικά μοτίβα δράσης, και θεσμούς- μπορούν να ονομαστούν *οικολογική γνώση*».

(Heft 2001: 330, η υπογράμμιση είναι του συγγραφέα)

Οι απόψεις αυτές του Gibson δείχνουν πως η κριτική που έχει δεχθεί ότι η προσέγγισή του είναι έντονα φυσικαλιστική και δημιουργεί ένα α-κοινωνικό μοντέλο είναι αβάσιμη. Όπως διαπιστώσαμε, ο Gibson αναφέρθηκε σε πολλά σημεία στις κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης. Δεν τις ανέπτυξε, βέβαια, στον ίδιο βαθμό που έκανε σε σχέση με όσα προέρχονται από το φυσικό περιβάλλον, έδειξε πάντως τις κατευθύνσεις. Μεταγενέστεροι μελετητές ασχολήθηκαν με την επεξεργασία πολλών από τα ζητήματα που τέθηκαν, προκειμένου να διαπλατυνθεί το πεδίο των πλαισιακών παραγόντων που είναι απαραίτητα για μια οικολογική οπτική.

Για παράδειγμα, ο Heft (2001: 327-370), συνδυάζει την οικολογική θεωρία με τη θεωρία της κοινωνικά διαμοιρασμένης ή κατανεμημένης γνώσης. Η κοινωνικά διαμοιρασμένη γνώση είναι αναδυόμενη, προϊόν της διάδρασης πολλών ατόμων χωρίς κεντρικό σύστημα ελέγχου, στο πλαίσιο της οποίας τα τεχνουργήματα χρησιμοποιούνται ως πηγές άντλησης νόησης και ως μηχανισμοί για την οργάνωση διαμοιρασμένων πηγών νόησης (Perry 1999). Η παρακολούθηση των άλλων, οι οδηγίες που δίνουν, και η διευθέτηση του περιβάλλοντος με τρόπο που να διευκολύνει τον αρχάριο να εκτελέσει μια εργασία (με την έννοια της «σκαλωσιάς» του Bruner ή της επικείμενης ζώνης ανάπτυξης του Vygotsky), η οποία διαφορετικά θα ήταν εκτός δυνατοτήτων του, δημιουργεί πεδία προωθούμενης δράσης και αυξάνει την εμβέλεια των δυνατοτήτων που εμπεριέχονται σε ένα περιβάλλον. Όπως σημειώνει η Lave (στο Heft 2001: 367), «δεν υπάρχει “γνώση” sui generis, αλλά μόνο μεταβαλλόμενη συμμετοχή σε πολιτιστικά σχεδιασμένα περιβάλλοντα της καθημερινής ζωής».

Την έννοια της προωθούμενης δράσης ανέπτυξε με ενδιαφέροντα τρόπο ο Reed (1996). Ο Reed επιχειρήσε να συνδυάσει την έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων με αυτή της συλλογικής προσπάθειας που καταβάλλουν οι άνθρωποι για να ανακαλύψουν το νόημα και τις αξίες της περιβαλλοντικής δομής. Έτσι, χρησιμοποίησε τον όρο «πεδίο ελεύθερης δράσης» για να περιγράψει τις συμπεριφορές και τις δράσεις του ατόμου καθώς εξερευνά αυτόνομα και ανεξάρτητα το περιβάλλον,

⁹ Ο όρος «αναπαράσταση» δεν αναφέρεται σε κάτι νοητικό, αλλά σε κάτι κατασκευασμένο με τη μορφή εικόνων και λόγου, σε σχετικά μόνιμες ουσίες και επιφάνειες του περιβάλλοντος, που επιτρέπει την αποθήκευση ή συγκέντρωση πληροφοριών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αγωγή και την ανάπτυξη του ανθρώπου (Πουρκός 2003: 240). Είναι μια μορφή έμμεσης αντίληψης και διαμεσολαβημένης γνώσης, η οποία βασίζεται στη γλώσσα, τις εικόνες ή άλλα συστήματα καταγραφής της πληροφορίας, όπως π.χ. οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του σώματος, τα τέχνηρα κ.ά., και την οποία ο Gibson διαφοροποιεί από την οικολογική πληροφορία που προέρχεται από την άμεση αντίληψη, λόγω του ότι στην περίπτωση της αναπαράστασης η επιλογή της πληροφορίας έχει γίνει από κάποιον άλλο και οι προσφερόμενες δυνατότητές της σχετίζονται με αυτά στα οποία αναφέρεται ή αναπαριστά. Το γεγονός ότι ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να μοιραστεί τη γνώση και να αποκτήσει την επίγνωση που κάποιος άλλοι απέκτησαν σε σχέση με τον εαυτό τους και το περιβάλλον σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο είναι που καθιστά εφικτό τον πολιτισμό. Η έμμεση γνώση παγώνει τις κατακτήσεις της άμεσης αντίληψης και μετατρέπει την άδηλη γνώση σε έκδηλη, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι οι διαδικασίες άμεσης και έμμεσης αντίληψης δεν αλληλοπλέκονται π.χ. ένας ενήλικας που μιλά σ'ένα παιδί μπορεί να εκπαιδεύει την προσοχή του σε κάποιες διαφορές παρά σε άλλες. Από την άλλη πλευρά, εξερευνώντας το περιβάλλον μπορούμε με τη βοήθεια της αντίληψής μας να αποσπάσουμε καινούριες πληροφορίες και να συμβάλλουμε στη διεύρυνση ή την εκλέπτυνση των πολιτισμικών πληροφοριών που είναι διαθέσιμες σε άλλους (Πουρκός 2002: 184-211).

και τον όρο «πεδίο προωθούμενης δράσης» για να περιγράψει τους περιορισμούς ή τις διευκολύνσεις που του παρέχουν οι άλλοι, στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του πολιτιστικού πλαισίου στο οποίο λειτουργούν.

«Ένας πολιτισμός λοιπόν, δεν βασίζεται, στη μετάδοση ιδεών ή συνθηθειών από μια γενιά στην επόμενη· αντίθετα, ένας πολιτισμός χαρακτηρίζεται από ένα σχετικά διακριτό μοτίβο ισορροπίας μεταξύ των πεδίων προωθούμενης και ελεύθερης δράσης. Οι πολιτιστικές ρυθμίσεις αντλούν τη δύναμή τους από την ένταση μεταξύ του εύρους των συμπεριφορών που τα άτομα βρίσκουν αποτελεσματικές, έναντι αυτών που θεωρούνται κατάλληλες σε ένα δεδομένο πολιτισμό, και με τις οποίες τα άτομα πρέπει συνεπώς να συμβιβαστούν, τουλάχιστον ως ένα σημείο».

(Reed 1996: 188)

Ένα άλλο σχετικό ζήτημα, που από το 1990 και μετά συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών, είναι το ζήτημα των κοινωνικών προσφερόμενων δυνατοτήτων. Παρόλο που ο Gibson αναφέρθηκε στις κοινωνικές δυνατότητες που προσφέρουν τα άλλα πλάσματα και την αναγκαιότητα να περιγραφούν και να αναλυθούν οι τρόποι με τους οποίους αυτές γίνονται αντιληπτές, ως σημαντική προσφορά της οικολογικής στην κοινωνική ψυχολογία, ο ίδιος δεν επιχείρησε κάτι τέτοιο (Gibson 2002: 112). Μεταγενέστεροι μελετητές ασχολήθηκαν θεωρητικά και ερευνητικά με την έννοια των κοινωνικών προσφερόμενων δυνατοτήτων, κάνοντας επίσης λόγο για τις πολιτιστικά προσφερόμενες δυνατότητες ως μια σημαντική ακόμη κατηγορία προς διερεύνηση (Loveland 1991, Costall 1995, Kytta 2002, Clark & Uzzell 2006).

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση που αφορμάται από την οικολογική θεωρία του Gibson και της συζύγου του Eleanor, και συμπληρώνεται από τις κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις του Vygotsky και του Bakhtin, καθώς και τις σύγχρονες θεωρίες για την πλαισιοθετημένη γνώση και μάθηση και την ενσώματη γνώση, είναι η οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση του Μάριου Πουρκού (Πουρκός 1997, 2006, 2008). Η πρόταση αυτή αποτελεί ένα συνθετικό μοντέλο κατανόησης των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών και προσφέρει ένα σημαντικό σώμα θεωρητικών παραδοχών για την αποσαφήνιση των πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων μέσα από μια ψυχοπαιδαγωγική προοπτική. Σύμφωνα με τον Πουρκό, η γνώση πραγματώνεται σε συγκεκριμένες οικολογικές καταστάσεις και χωροχρονικά πλαίσια, είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συντονισμένων δομικών και λειτουργικών συζεύξεων του υποκειμένου και του οίκου του, και στην ουσία αποτελεί βιωματική, ενσώματη δράση. Ένα βίωμα είναι η προσωπική νοηματοδότηση ενός ατόμου, καθώς το σώμα του επενεργεί ή αλληλεπιδρά με τα στοιχεία του οίκου του (Πουρκός 2006: 402).

«Η πραγματικότητα του βιώματος βασίζεται στις διαδικασίες επενέργειας του υποκειμένου στον κόσμο, διαδικασίες που συνδέονται με το σώμα, τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακουστικό, απτικό, γευστικό, οσφρητικό και κιναισθητικό) και τις διαδικασίες οικειοποίησης και νοηματοδότησης συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών δομών (θεσμών) μαζί με τα σχετιζόμενα μ'αυτές σημειωτικά συστήματα. Ο άνθρωπος κατανοεί, προσλαμβάνει, κατασκευάζει και συνδέεται με τον κόσμο γύρω του στη βάση της βιωματικής του αυτής πραγματικότητας».

(Πουρκός 2011: 90)

Ο Πουρκός προχωρά στη διάκριση μεταξύ του *πρωτογενούς βιώματος* και του *δευτερογενούς βιώματος*, κατ'αναλογία με την άμεση και έμμεση αντίληψη του Gibson. Το *πρωτογενές βίωμα* είναι το αποτέλεσμα της άμεσης απόσπασης των πληροφοριών που βρίσκονται στην περιβάλλουσα αντιληπτική

παράταξη, και το βιωματικό νόημα πηγάζει από την άμεση αντίληψη των προσφερόμενων δυνατοτήτων των αντικειμένων και των συμβάντων του κόσμου. Αντίθετα, το *δευτερογενές βίωμα* είναι ένα βίωμα από «δεύτερο χέρι» και το νόημα εδώ σχετίζεται με τα μηνύματα που φέρουν οι διάφορες μορφές αναπαραστάσεων και κυρίως η γλώσσα (Πουρκός 2011: 90). Το δευτερογενές βίωμα είναι μια διαδικασία διαμεσολάβησης από τους άλλους αφού εμπεριέχει οικολογική πληροφορία που κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες έχει παγιωθεί, κανονικοποιηθεί και ενσωματωθεί σε πολύπλοκα ανεπτυγμένα πολιτισμικά αναπαραστατικά συστήματα. Το μουσείο αποτελεί έναν πολιτισμικό θεσμό που ενσωματώνει πλήθος τέτοιων συστημάτων, το καθένα από τα οποία έχει τις δικές του προσφερόμενες δυνατότητες.¹⁰ Η πολυπλοκότητα και πολυτροπικότητα μάλιστα κάποιων από αυτά τα σημειωτικά συστήματα κάνει μερικές φορές συγκεχυμένη τη διάκριση μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς βιώματος, όπως π.χ. στην περίπτωση των ειδικά κατασκευασμένων θεματικών περιβαλλόντων, όπου ναι μεν μπορεί να δίνεται στο υποκείμενο η δυνατότητα άμεσης αλληλεπίδρασης με τα φυσικά αντικείμενα που το απαρτίζουν π.χ. ανασκαφή οστών σε ανακατασκευασμένο σκάμμα, δεν παύουν όμως να αποτελούν ταυτόχρονα μια διαμεσολαβημένη παρουσίαση μιας όψης της πραγματικότητας, ελεγχόμενη ή κατευθυνόμενη από τη βούληση των δημιουργών της.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της θεωρίας του Gibson, είναι σημαντικό να τονίσουμε εν κατακλείδι ότι αυτή λειτούργησε ως βάση για να αναπτυχθούν ταξινομίες και θεωρητικά μοντέλα σύμφωνα με τα οποία μπορούν να αναλυθούν οι δυνατότητες που προσφέρει ένας τόπος και να βελτιωθεί ο σχεδιασμός του σε περίπτωση που πρόκειται για κατασκευασμένο περιβάλλον. Συγκεκριμένα παραδείγματα που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με το παιδί θα παρατεθούν στην Ενότητα 2.3, ενώ στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, θα προταθεί μια ταξινόμια φυσικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων που θα μπορούσε να εφαρμοστεί ως εργαλείο ανάλυσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος στα παιδοκεντρικά μουσεία.

2.2.3. Roger Barker (1903-1990): τα πλαίσια συμπεριφοράς ως εξω-ατομική μονάδα ανάλυσης του οικολογικού περιβάλλοντος

Από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Οικολογικής Ψυχολογίας, που εξέλιξε με τις έρευνές του την κατεύθυνση που χάραξε ο Lewin,¹¹ είναι ο Roger Barker, ο οποίος ενδιαφέρθηκε να εξηγήσει τους τρόπους με τους οποίους τα περιβαλλοντικά πλαίσια της καθημερινής ζωής δομούν τις κοινωνικές πράξεις των ατόμων, αλλά και των ομάδων (Barker 1965, Fuhrer 1986). Μαζί με τον συνεργάτη του Herbert Wright διεξήγαγε συστηματική νατουραλιστική παρατήρηση της ζωής ενός αγοριού κατά τη διάρκεια μιας μέρας, αλλά και των συμπεριφορικών επεισοδίων¹² των κατοίκων μιας επαρχιακής πόλης των ΗΠΑ, και διαπίστωσε ότι διαφορετικοί άνθρωποι συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο σε ίδια

¹⁰ Σύμφωνα με τον Kress (2003: 1-4), οι διάφοροι σημειωτικοί τρόποι μπορεί να φαίνεται ότι κωδικοποιούν το ίδιο περιεχόμενο, στην πραγματικότητα όμως είναι μεταφορές ποιοτικά διαφορετικών ειδών μηνυμάτων. Ανάλογα, ο Πουρκός διευκρινίζει ότι «ένας τρόπος, ανάλογα με το πώς κοινωνικά έχει διαμορφωθεί μέσω της χρήσης του, προσφέρει διαφορετικά εν δυνάμει νοήματα για την έκφραση και αναπαραστάση της πραγματικότητας από έναν άλλο τρόπο. Αυτή η επανειλημμένη χρήση των τρόπων ν'αναπαριστάνουν και να επικοινωνούν ή να μεταφέρουν συγκεκριμένα νοήματα σε δεδομένα κοινωνικά πλαίσια έχει ως αποτέλεσμα την εξειδίκευση των τρόπων. Κατά συνέπεια, κάθε τρόπος (όπως πραγματοποιείται σ'ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο) κατέχει μια ιδιαίτερη λογική και προσφέρει διαφορετικές επικοινωνιακές και αναπαραστατικές δυνατότητες, που αναφέρονται ως τροπική λογική» (Πουρκός 2011: 72). Επίσης, ο van Leeuwen (2005: 285) αναφέρει: «Οι σημειωτικοί πόροι έχουν ένα εν δυνάμει νόημα, βασισμένο στις παρελθούσες τους χρήσεις, και ένα σύνολο προσφερόμενων δυνατοτήτων βασισμένων στις δυνατές τους χρήσεις, και αυτά θα ενεργοποιηθούν σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια».

¹¹ Ο Barker ασπάζοταν τη θεωρία του Lewin για τον ζωτικό χώρο και τη διάκριση μεταξύ ψυχολογικού και μη ψυχολογικού περιβάλλοντος, καθώς και την ανάγκη για μια ψυχολογική οικολογία (Heft 2001: 247-249).

¹² Μέσα από τη συστηματική και συνεχόμενη καταγραφή παρατηρήσιμων πράξεων ενός παιδιού (που ο Barker ονόμασε ροή συμπεριφοράς - stream of behavior- και την κατέγραφε συνεχόμενα για τουλάχιστον 20-30 λεπτά), καθώς και των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών και των προσώπων με τα οποία αλληλεπιδρά, ο Barker διαπίστωσε ότι η συμπεριφορά λαμβάνει χώρα σε επεισοδιακές μονάδες. «Οι μονάδες αυτές χαρακτηρίζονται από μια εμπρόθετη δραστηριότητα, η οποία έχει μια αρχή, μια κατεύθυνση και ένα τέλος. Τα συμπεριφορικά επεισόδια ή γεγονότα μπορούν να συμβαίνουν διαδοχικά ή ταυτόχρονα, και συχνά αλληλοεπικαλύπτονται, υπό την έννοια ότι ένα επεισόδιο μπορεί να ξεκινήσει προτού το προηγούμενο να έχει ολοκληρωθεί» (Heft 2001: 251).

μέρη, καταλήγοντας ότι το μη ψυχολογικό περιβάλλον έχει μια κανονικότητα και μια δομή που θέτει περιορισμούς στη συμπεριφορά με προβλέψιμους τρόπους. Έτσι, ανέπτυξε μια οικολογική ψυχολογία της καθημερινής κοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία αναγνώρισε εξω-ατομικές δομές, «υπεύθυνες για την τάξη που βλέπουμε στις πράξεις των ατόμων, και ταυτόχρονα μη εξηγήσιμες στο επίπεδο της ατομικής λειτουργίας» (Heft 2001: 244). Πρόκειται για τα λεγόμενα «πλαίσια συμπεριφοράς» (behavior settings), τα οποία δεν αποτελούν απλώς φυσικά περιβάλλοντα όπου μέσα σ'αυτά το άτομο αναπτύσσει τη συμπεριφορά του, αλλά δυναμικές δομές που προκύπτουν από τις κοινές δράσεις μιας ομάδας ατόμων με ένα συγκεκριμένο στόχο (π.χ. τη διεξαγωγή ενός αγώνα ποδοσφαίρου), σε συγκεκριμένη τοποθεσία και με χρονικά όρια που καθορίζονται από τη δυναμική των συμμετεχόντων σε αυτά. Τα πλαίσια συμπεριφοράς επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω άτυπων κανόνων, κοινωνικών νορμών και προσδοκιών, οδηγώντας το άτομο να επιλέξει τις κατάλληλες συμπεριφορές για κάθε πλαίσιο. Υπάρχουν ανεξάρτητα από την ατομική εμπειρία, υπό την έννοια ότι η μορφή τους δεν εξαρτάται από τη δράση συγκεκριμένων ατόμων, αλλά από τους συγκεκριμένους ρόλους που υποδεικνύουν στα άτομα να αναλάβουν προκειμένου να διατηρηθεί η ακεραιότητα της οντότητάς τους. Τα πλαίσια συμπεριφοράς είναι δηλαδή αυτορρυθμιζόμενα, ενεργά συστήματα (Wicker 1979: 12).

Βασική στη θεωρία των πλαισίων συμπεριφοράς είναι η έννοια της συνομορφίας συμπεριφοράς-περιβάλλοντος (behavior-milieu synomorphy), η οποία αναφέρεται στη συμβατότητα μεταξύ των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος (π.χ. τοποθεσία, αντικείμενα) από τη μια μεριά, και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σ'αυτό από την άλλη (Barker & Wright 1955, Schoggen 1989, Heft 2001: 287-288). Έτσι, π.χ. σε μια σχολική τάξη, η διάταξη των θρανίων και της έδρας του δασκάλου, καθώς και η θέση του πίνακα και άλλων εποπτικών μέσων υπαγορεύει το είδος των δραστηριοτήτων που είθισται να πραγματοποιούνται μέσα σε αυτή. Η παρουσία ενός μη ταιριαστού αντικειμένου, όπως μια μπάλα ποδοσφαίρου, θα εντοπιστεί εύκολα και είτε θα μεταφερθεί στο πλαίσιο που της αναλογεί είτε θα οδηγήσει σε συμπεριφορές που δεν αρμόζουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο συμπεριφοράς, με πιθανότατη την επιβολή κυρώσεων σε όσους τις ανέπτυξαν. Σε ορισμένες, βέβαια, περιπτώσεις, μπορεί να εμφανιστεί κάποιο νέο είδος συμπεριφοράς, το οποίο προκύπτει από μια αναδυόμενη ανάγκη, και το οποίο θα οδηγήσει σε αναδιαρρύθμιση των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος (milieu).

Όπως επισημαίνει ο Heft (2001: 260), τα πλαίσια συμπεριφοράς δημιουργούνται από τις συλλογικές δράσεις των ατόμων, σε συνδυασμό με τα υποστηρικτικά χαρακτηριστικά του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, και αντίστοιχα τα πλαίσια συμπεριφοράς δομούν τις ενέργειες των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτά, επιβάλλοντας συνήθως περιορισμούς στο είδος των αποδεκτών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, είναι εφικτές κάποιες περιορισμένες προβλέψεις σε συμπεριφορές, όπως υπαγορεύονται από το πλαίσιο συμπεριφοράς, χωρίς όμως να παραβλέπονται οι ιδιαιτερότητες των αντιλήψεων, των σκοπών και των πράξεων των ατόμων μέσα σε αυτό. Επίσης, νεότεροι ερευνητές, όπως ο Wicker, επέστησαν την προσοχή στον ενεργητικό ρόλο που μπορεί να παίξει το άτομο στην αλλαγή ή τον εμπλουτισμό στοιχείων του πλαισίου συμπεριφοράς (Heft 2001: 264-267). Όπως αναφέρουν οι Clitheroe, Stokols και Zmuidzinas (1998), ο Wicker επικεντρώνοντας τη θεωρητική του ανάλυση στον κύκλο ζωής των πλαισίων συμπεριφοράς (δημιουργία-ανάπτυξη-διατήρηση-τροποποίηση-διάλυση), έδωσε ισότιμη έμφαση τόσο στους υποκειμενικούς σκοπούς και τα κίνητρα των δημιουργών και των μελών των πλαισίων, καθώς αυτοί προσπαθούν να ιδρύσουν, να συμμετέχουν ή να αποσυρθούν από τα περιβαλλοντικά πλαίσια, όσο και σε πιο αντικειμενικές δυνάμεις (όπως π.χ. η υπο- ή υπερ-«κατοίκησή» τους).

Η οικολογική προσέγγιση του Barker θέλησε να δώσει μια αντικειμενική, αλλά ψυχολογικά νοηματοδοτημένη περιγραφή του περιβάλλοντος. Ο Barker αναγνώριζε την αδυναμία και τη μονομέρεια της επιστήμης της ψυχολογίας, η οποία βασιζόταν σε εργαστηριακά πειράματα για την

παρατήρηση της συμπεριφοράς, χωρίς να έχει ποτέ περάσει από ένα στάδιο ενεργούς νατουραλιστικής περιγραφής των βασικών φαινομένων που εξετάζει, όπως έχουν κάνει άλλες επιστήμες π.χ. η αστρονομία, η γεωλογία ή η βοτανική (Heft 2001: 245). Έτσι, ανέπτυξε μια μεθοδολογία που πρόσφερε μια αναλυτική περιγραφή των πλαισίων μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα η ανθρώπινη συμπεριφορά στην καθημερινή ζωή, φιλοδοξώντας να μετατρέψει την ψυχολογία σε μια «οικο-συμπεριφορική επιστήμη». Το περιβάλλον προσεγγίζεται με τη λογική των εμφωλευμένων συστημάτων, όπου ποικίλα πλαίσια συμπεριφοράς ενυπάρχουν μέσα σε ένα ευρύτερο σύστημα, ενώ για την αποτύπωση της λειτουργίας του κάθε πλαισίου, ο οικολογικός ψυχολόγος¹³ προβαίνει σε συστηματικές καταγραφές ροών συμπεριφοράς, τις οποίες μετά κωδικοποιεί και αναλύει στατιστικά για τον εντοπισμό των κανονικοτήτων (Jacob 1998: 18). Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία, πέρα από την αποκάλυψη στοιχείων για την κοινωνική οργάνωση, μπορεί να αποδειχθούν πολύ χρήσιμα και για την αξιολόγηση του σχεδιασμού των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών ενός τόπου, ως προς το αν ευνοούν ή όχι τη συνομορφία (Wicker 1979).

Μία από τις κριτικές που δέχθηκαν οι προσεγγίσεις που σχετίζονται με το πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας, όπως αυτή του Barker, είναι ότι η φυσική διάσταση του χώρου δεν καταλαμβάνει ισότιμο μέρος στις αναλύσεις τους (Stokols & Shumaker 1981). Ο μιν Barker δίνει έμφαση στη μέτρηση κοινωνικών φαινομένων και συμπεριφορών που προκύπτουν μέσα στο εξεταζόμενο περιβάλλον, ενώ ο Bronfenbrenner, τον οποίο θα εξετάσουμε στη συνέχεια, εστιάζει σε κοινωνικο-δομικές ιδιότητες, και κυρίως στα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται εντός και ανάμεσα στα διαφορετικά πλαίσια (Moore 1985: 29-30). Ο συνδυασμός της θεωρίας του Gibson για τις προσφερόμενες δυνατότητες με τη θεωρία του Barker για τη συνομορφία συμπεριφοράς-περιβάλλοντος είναι μια προσπάθεια του Heft (2001: 286-301) να εναρμονίσει τις δύο παραδόσεις, με σκοπό να θεραπεύσει την εν λόγω αδυναμία της προσέγγισης του Barker. Θεωρώντας ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες και οι συνομορφίες αποτελούν δύο διαφορετικές, αλλά συμπληρωματικές κλάσεις νοηματοδοτημένων περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών, ο Heft υποστηρίζει ότι υιοθετώντας την οπτική των προσφερόμενων δυνατοτήτων για την περιγραφή της κατάλληλης δομής του περιβάλλοντος (*milieu*) ενός τόπου, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη ακρίβεια και λαμβάνονται καλύτερα υπόψη οι λειτουργικές ανάγκες των ατόμων σε ένα πλαίσιο συμπεριφοράς. Ο λειτουργικός χαρακτήρας του πλαισίου συμπεριφοράς δεν προσδιορίζεται βέβαια σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο άτομο, αλλά με στοχευμένες κατηγορίες χρηστών ή με κοινά ή κανονιστικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας συμμετεχόντων.

«Εν συντομία, η οπτική των προσφερόμενων δυνατοτήτων προτρέπει στο να ληφθούν υπόψη οι ιδιότητες του περιβάλλοντος σε σχέση με μια ιδιαίτερη ομάδα του πλαισίου συμπεριφοράς, και κάνοντάς το αυτό, προσθέτει ένα μέτρο ακριβείας στις αναλύσεις του πλαισίου συμπεριφοράς, που αλλιώς δεν διαθέτουν».

(Heft 2001: 296)

Ο Heft εισήγαγε, επίσης, την έννοια της προσφερόμενης δυνατότητας ενός τόπου, για τις περιπτώσεις που μια δραστηριότητα αποτελεί ιδιότητα του πλαισίου στην ολότητά του και όχι ιδιότητα ενός στοιχείου του περιβάλλοντος του πλαισίου. Π.χ. η στάση λεωφορείου, οι τηλεφωνικοί θάλαμοι, οι παράπλευροι δρόμοι που αναφέρει ο Barker, εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία.

Η γνώση του πού μπορούμε να βρούμε συγκεκριμένες προσφερόμενες δυνατότητες σε συγκεκριμένα πλαίσια συμπεριφοράς και όχι σε άλλα, εντάσσεται στις βασικές διαδικασίες πολιτισμικής οικειοποίησης (*enculturation*), αφού η παρουσία μιας συγκεκριμένης προσφερόμενης

¹³ Ο Barker ονομάζει τον ερευνητή ως μετατροπέα, ο οποίος μετατρέπει τα όσα βλέπει με τη βοήθεια ενός συστήματος κωδικοποίησης σε δεδομένα, χωρίς περαιτέρω παρεμβάσεις ή προσθήκες εκ μέρους του (Barker 1965: 1).

δυνατότητας ως συστατικού στοιχείου ενός συγκεκριμένου πλαισίου συμπεριφοράς είναι πολιτιστικά κανονιστική. Επιπλέον, η σύνδεση της θεωρίας των προσφερόμενων δυνατοτήτων με τη θεωρία της κοινωνικά διαμοιρασμένης ή κατανεμημένης γνώσης που είδαμε στην προηγούμενη υποενότητα, μπορεί να επεκταθεί και στα πλαίσια συμπεριφοράς του Barker. Ο Heft θεωρεί ότι και αυτά αποτελούν συστήματα διαμοιρασμένης γνώσης και πλασιοθετημένης μάθησης, αφού οι συντονισμένες δράσεις των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτά, έχουν ενσωματωθεί σε απτές, δημόσια προσβάσιμες πηγές οικολογικής γνώσης. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνουν περισσότερες έρευνες στον τομέα της ανάλυσης της φύσης των πληροφοριών που προσδιορίζουν τις διαφορετικές κλάσεις συμπεριφορικών πλαισίων, χρησιμοποιώντας τις προσφερόμενες δυνατότητες ως ένα χρήσιμο εργαλείο ανάλυσης, προκειμένου να ενισχυθεί ο ισχυρισμός του Barker ότι τα πλαίσια συμπεριφοράς είναι αντικειμενικά και πλήρη νοήματος χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και όχι υποκειμενικές κατασκευές (Heft 2001: 297-300).

Θα κλείσουμε την παρουσίαση αυτής της οικολογικής προσέγγισης με την επισήμανση του Scott, ο οποίος, σε ένα απολογισμό του αντίκτυπου της εργασίας του Barker, αναφέρει ότι παρά τη δυναμική της, η οικολογική του θεωρία δεν έχει αξιοποιηθεί ευρέως στον τομέα των εμπειρικών ερευνών. Αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στις ουσιαστικές διαφορές της με το κυρίαρχο ατομικιστικό παράδειγμα στην επιστήμη της ψυχολογίας, στην πολυπλοκότητα της ίδιας της θεωρίας, καθώς και στις μεθόδους που χρησιμοποιεί, οι οποίες απαιτούν μεγάλη επένδυση χρόνου και προσωπικού (Scott 2005: 326). Παρά ταύτα, συχνά θεωρείται ως το κατεξοχήν παράδειγμα της οικολογικής προσέγγισης στην περιβαλλοντική ψυχολογία, αφού ίσως είναι η συχνότερα αναφερόμενη θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση στα εγχειρίδια ερευνητικής μεθοδολογίας σε σχέση με το οικολογικό παράδειγμα.

2.2.4. Urie Bronfenbrenner (1917-2005): η θεωρία των οικολογικών συστημάτων στο πλαίσιο της οικολογίας της ανθρώπινης ανάπτυξης

Ο Urie Bronfenbrenner αποτελεί, μετά τον Barker, τον άλλο σημαντικό «νεο-Λεβινικό» εκπρόσωπο της οικολογικής προσέγγισης που εγγράφεται στην κατεύθυνση της κοινωνικής ψυχολογίας. Η οικολογία της ανθρώπινης ανάπτυξης, την οποία προτείνει, εστιάζει στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναπτυσσόμενο ανθρώπινο οργανισμό και τα μεταβαλλόμενα εγγύτερα ή ευρύτερα περιβαλλοντικά πλαίσια μέσα στα οποία αυτός ζει και αναπτύσσεται (Bronfenbrenner 1977: 513, Πετρογιάννης 2003: 235). Το πλαίσιο (context) ορίζεται ως «ο χώρος εντός του οποίου τα δρώντα πρόσωπα συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους (π.χ. γονιός, δάσκαλος μαθητής κτλ.), για συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Οι παράγοντες χώρος, χρόνος, δραστηριότητα και ρόλος συνιστούν τα στοιχεία του πλαισίου» (Bronfenbrenner 1976 στο Πετρογιάννης 2003: 60).

Η έμφαση στον ρόλο του πλαισίου στην ανάπτυξη αποτελεί μια αντιπρόταση του Bronfenbrenner στην κυριαρχία των εργαστηριακών μεθόδων στην ψυχολογία, και τη διεξαγωγή πειραμάτων μέσα σε ανοίκεια, τεχνητά περιβάλλοντα, για περιορισμένο χρόνο (Bronfenbrenner 1977: 513).¹⁴ Παρόλο που και ο ίδιος καταλήγει στη μεθοδολογία του να προτείνει τη διεξαγωγή οικολογικών πειραμάτων, αυτά διαφέρουν δραστικά από τα τυπικά εργαστηριακά πειράματα, αφού στόχο έχουν όχι τον έλεγχο υποθέσεων, αλλά την ανακάλυψη των ιδιοτήτων των συστημάτων και των διαδικασιών που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη του ανθρώπου, και μπορεί να οδηγήσουν, με μια διαφορετική διευθέτηση, στην αλλαγή. Γι' αυτό και απαραίτητο συστατικό μέρος του

¹⁴ Αντίστοιχα, το γεγονός ότι στα πρώτα του κείμενα ο Bronfenbrenner δεν αναφέρθηκε με πιο συγκεκριμένο τρόπο στη φύση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ως αποτέλεσμα της προσπάθειάς του να ισορροπήσει τη μονομέρεια που επικρατούσε στην αναπτυξιακή ψυχολογία, η οποία προσδιόριζε με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του ατόμου, εννοιολογικά και λειτουργικά, χωρίς όμως να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ψυχολογικές σημασίες που μπορεί να έχουν κατ' αναλογία με τον πολιτισμό, την τάξη ή το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρατηρούνται (Tudge et al. 1997: 88).

πειράματος, είναι η συστηματική αντιπαράθεση δύο ή περισσότερων περιβαλλοντικών συστημάτων ή των δομικών τους στοιχείων. Η οικολογική εγκυρότητα διασφαλίζεται εφόσον το πείραμα περιλαμβάνει αντικείμενα και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, και αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο το περιβάλλον, την εμπειρία του οποίου έχουν οι συμμετέχοντες σε μια επιστημονική έρευνα, έχει τις ιδιότητες που υποθέτει ο ερευνητής ότι θα πρέπει να έχει (Bronfenbrenner 1977: 515-518).

Ως προς τις επιρροές που δέχτηκε και τον οδήγησαν στην ανάπτυξη της θεωρίας του, ο ίδιος ο Bronfenbrenner αναφέρει ότι η πρότασή του αποτελεί μια προσπάθεια να προσφέρει ψυχολογικό και κοινωνιολογικό περιεχόμενο στην τοπολογική θεωρία του Lewin (Bronfenbrenner 1977: 515). Η αποδοχή ενός πραγματικού και ενός φαινομενικού κόσμου είναι εμφανής στις αντιλήψεις του: «αυτό που έχει σημασία για τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη είναι το περιβάλλον, έτσι όπως γίνεται αντιληπτό, παρά όπως αυτό υφίσταται ως αντικειμενική πραγματικότητα» (Bronfenbrenner 1979: 4). Παρόλο που σε μεταγενέστερο κείμενό του το 1988, επιχείρησε να απαλύνει την υπερβολική έμφαση στον ψυχολογικό χώρο, λέγοντας ότι η σημαντικότερη επιρροή στη συμπεριφορά και την ανάπτυξη προέρχεται από τις αντικειμενικές καταστάσεις και γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του ανθρώπου, ο φαινομενολογικός κόσμος εξακολουθεί να παίζει κεντρικό ρόλο, αφού για τον Bronfenbrenner το νόημα δεν ενυπάρχει στον αντικειμενικό κόσμο, όπως υποστήριζε ο Gibson, αλλά αποτελεί μια πολιτισμική κατασκευή (Branco 1997: 308).

Σημαντική συνάφεια φέρουν οι ιδέες του Bronfenbrenner με την κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση του Vygotsky σχετικά με τις επιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στην ανάπτυξη του παιδιού (Vygotsky 1993). Ο Vygotsky θεωρούσε ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά –ηλικία, φύλο, προηγούμενη γνώση κ.ά.– επηρεάζουν τον τρόπο που δρα το άτομο και μεταμορφώνουν το αποτέλεσμα της εμπειρίας του, ποτέ όμως μεμονωμένα, αλλά σε συνδυασμό με διαπροσωπικούς παράγοντες που δημιουργούν τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (π.χ. αλληλεπίδραση με περισσότερο ικανούς ανθρώπους, χρησιμοποίηση συμβολικών μέσων¹⁵ και εργαλείων). Οι δράσεις και οι αλληλεπιδράσεις αυτές, επίσης, εξαρτώνται και καθορίζονται από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα, σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή. Το αναπτυξιακό μοντέλο του Vygotsky, δηλαδή, τοποθετεί σε κεντρικό σημείο την έννοια του πλαισίου που δημιουργείται κοινωνικά τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, και μαζί με το μοντέλο του Bronfenbrenner απαρτίζουν μια συστηματική πρόταση, η οποία συνδυάζει ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρήσεις για την ανάπτυξη του παιδιού (Tudge & Hogan 2005: 104-106).

Αντίθετα, σχολιάζοντας την εργασία του Barker, ο Bronfenbrenner θεωρεί ότι είναι ανεπαρκής για την ανθρώπινη περίπτωση, επειδή περιορίζει την παρατήρηση σε ένα με δύο άτομα κάθε φορά, μέσα σε ένα μόνο πλαίσιο συμπεριφοράς, ενώ η κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης «απαιτεί την εξέταση πολυπρόσωπων συστημάτων αλληλεπίδρασης που δεν περιορίζονται σε ένα μόνο πλαίσιο, και πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τις πλευρές του περιβάλλοντος πέρα από την άμεση κατάσταση μέσα στην οποία περιέχεται το υποκείμενο» (Bronfenbrenner 1977: 514). Κατά τη γνώμη του, επίσης, η ανάλυση των πλαισίων συμπεριφοράς από τον Barker, γίνεται σχεδόν αποκλειστικά με συμπεριφορικούς όρους και μόνο συμπτωματικές αναφορές σε κοινωνικο-δομικές ιδιότητες (Bronfenbrenner 1977: 523).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979), το «οικολογικό περιβάλλον» είναι κατανοητό ως μια διευθέτηση δομών που η μία εμπεριέχεται στην επόμενη με τη μορφή ομόκεντρων κύκλων, και τις οποίες ονομάζει (ξεκινώντας από το εσωτερικό προς το εξωτερικό) μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα και μακροσύστημα. Το *μικροσύστημα* περιλαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο

¹⁵ Τα πολιτισμικά παραγόμενα σημειωτικά συστήματα αποτελούν ψυχολογικά εργαλεία σύμφωνα με τον Vygotsky, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και προσφέρουν ερεθίσματα για τη νοητική ανακατασκευή του χώρου. Ψυχολογικά εργαλεία αποτελούν η γλώσσα, η αριθμηση, η γραφή, τα σχήματα, οι χάρτες κτλ. Τα ψυχολογικά εργαλεία είναι εκ φύσεως κοινωνικά κατασκευάσματα και διαφέρουν από τα τεχνικά εργαλεία επειδή δεν επιφέρουν καμία αλλαγή στο αντικείμενο, αλλά μόνο στη συμπεριφορά του ατόμου (Τσουκαλά 2006: 55-58, 129-130, Μογο 2011).

με το περιβάλλον. Αναφέρεται σε έναν τόπο που περιλαμβάνει συγκεκριμένα φυσικά χαρακτηριστικά, μέσα στον οποίο το άτομο εμπλέκεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με συγκεκριμένους ρόλους για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η προσωπική εμπειρία του περιβάλλοντος είναι αυτή που χαρακτηρίζει το μικροσύστημα. Στη συνέχεια, το *μεσοσύστημα* περιλαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δύο ή περισσότερων μικροσυστημάτων στα οποία συμμετέχει το άτομο. Το μεσοσύστημα ενός παιδιού π.χ. μπορεί να περιλαμβάνει το σπίτι, το σχολείο, την παιδική χαρά ή άλλους χώρους παιχνιδιού που διαθέτει στη γειτονιά του. Το *εξωσύστημα* αποτελείται από μέρη στα οποία δεν συμμετέχει το άτομο ενεργητικά, αλλά επηρεάζεται από τα γεγονότα που συμβαίνουν σε αυτά ή τα επηρεάζει με όσα συμβαίνουν στο μικροσύστημα στο οποίο μετέχει. Π.χ. το τι συμβαίνει στην εργασία του γονιού μπορεί να επηρεάσει τη ζωή του παιδιού στο σπίτι ή αντίστοιχα ένα γεγονός στη ζωή του παιδιού στο σπίτι μπορεί να έχει αντίκτυπο στην εργασία του γονιού. Τέλος, το *μακροσύστημα* αναφέρεται στο κυρίαρχο ιδεολογικό σύστημα των αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων που ισχύουν σε ένα δεδομένο πολιτισμικό πλαίσιο (Bonnes και Secchiaroli 1995: 53-58, Πετρογιάννης 2003, Zarfi 2006).

Σημείο-κλειδί για την ανάπτυξη, αποτελούν οι εγγύτερες διεργασίες, οι τακτικές και για μεγάλο χρονικό διάστημα αλληλεπιδράσεις, δηλαδή, «ανάμεσα σε έναν ενεργό, εξελισσόμενο βιοψυχολογικό ανθρώπινο οργανισμό και τα άτομα, αντικείμενα και σύμβολα του άμεσου περιβάλλοντός του» (Bronfenbrenner 1995 στο Tudge & Hogan 2005: 105). Οι διεργασίες αυτές βοηθούν στην ενεργοποίηση του ανταπτιξιακού δυναμικού ενός ατόμου ή ενός πλαισίου προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής ψυχολογικής λειτουργίας, και είναι αλληλένδετες με κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου που λειτουργούν ως πυροδότηση για την ανάπτυξη, όπως τα πιστεύω του, η ιδιοσυγκρασία ή το επίπεδο δραστηριοποίησής του (Bronfenbrenner & Ceci 1994).

Μια σημαντική έννοια, επίσης, στη θεωρία του Bronfenbrenner είναι οι οικολογικές μεταβάσεις, οι μεταβολές δηλαδή στους ρόλους ή/και στα πλαίσια στα οποία συμμετέχει το άτομο σε διάφορες στιγμές της ζωής του. Οι μεταβολές αυτές θα πρέπει να εκλαμβάνονται και να αναλύονται ως αλλαγές που συντελούνται μάλλον στα οικολογικά συστήματα παρά αποκλειστικά στα άτομα (Bronfenbrenner 1977: 526). Οι οικολογικές μεταβάσεις εισάγουν τη διάσταση του χρόνου στην οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner, αντανakλώντας τη δυναμική της αλλαγής, όπου ως χρόνος δε νοείται μόνο ο ατομικός αναπτυσιακός χρόνος συνδεδεμένος με την ηλικία του ατόμου, αλλά και ο ιστορικός χρόνος, συνδεδεμένος με μια οπτική που διατρέχει το σύνολο της ζωής.

Στις τελευταίες εκδοχές της θεώρησής του, ο Bronfenbrenner πρόσθεσε πλάι στους περιβαλλοντικούς (εγγύτερους ή ευρύτερους), και την επίδραση των γενετικών παραγόντων στην ανάπτυξη του ατόμου, καταλήγοντας σε ένα βιοοικολογικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι εγγύτερες διεργασίες μπορούν να επηρεάσουν την ενεργοποίηση ακόμη και γενετικών προδιαθέσεων του ατόμου (Bronfenbrenner & Ceci 1994). Επεξεργάστηκε μάλιστα ένα πληρέστερο ερευνητικό μοντέλο από το αρχικό των τεσσάρων ομόκεντρων συστημάτων, το μοντέλο «διεργασίας-προσώπου-πλαισίου-χρόνου» (PPCT: Process-Person-Context-Time), το οποίο ενσωματώνει όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά (Πετρογιάννης 2003: 66-95).

Είναι γεγονός ότι η προσέγγιση του Bronfenbrenner, παρά τη θεωρητική της πληρότητα, δεν συνοδεύεται από επαρκή εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την ακριβή επίδραση συγκεκριμένων κοινωνικών ή βιολογικών παραγόντων στην ανθρώπινη ανάπτυξη, κάτι που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στις δυσκολίες της έρευνας με ένα τόσο σύνθετο μοντέλο που απαιτεί εκτεταμένες έρευνες χρονικά και τοπικά, καθώς και αφθονία πόρων. Πρόκειται για μια κατεύθυνση που θα πρέπει να αξιοποιηθεί περαιτέρω, δεδομένου ότι η θεωρία των οικολογικών συστημάτων αποτελεί ένα χρήσιμο θεωρητικό και μεθοδολογικό σχήμα για τον σχεδιασμό μελετών που στοχεύουν στην κατανόηση της δυναμικής των σχέσεων ατόμου-περιβάλλοντος, μέσα από την εξέταση ενός μεγάλου εύρους ενδοατομικών και

περιβαλλοντικών παραγόντων και του ρόλου που αυτοί παίζουν στην ανάπτυξη του ανθρώπου (Πετρογιάννης 2003: 235-243).

2.2.5. Συγκριτική εξέταση των οικολογικών προσεγγίσεων των Gibson, Barker και Bronfenbrenner

Συγκρίνοντας τη θεωρία του Bronfenbrenner, που εξετάσαμε τελευταία, με αυτές των Gibson, και Barker, μπορούμε να αντιληφθούμε τη συνέργεια, αλλά και τη μοναδικότητα που προσφέρει η κάθε μία, καθώς εστιάζεται σε διαφορετικό επίπεδο ανάλυσης ως προς τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος.

Ο μεν Gibson εξετάζει σε μικρογενετικό επίπεδο τη σχέση ατόμου-περιβάλλοντος, με τη βοήθεια της έννοιας των προσφερόμενων δυνατοτήτων, η οποία στηρίζεται στην επιστημολογική παραδοχή της αμεσότητας της αντίληψης και της ύπαρξης εγγενούς νοήματος στην περιβαλλοντική δομή. Το νόημα αυτό, όπως είδαμε, δεν συνδέεται μόνο με τις ιδιότητες των φυσικών στοιχείων, αλλά και με τη διαμεσολαβημένη, κοινωνικοποιημένη γνώση που ενσωματώνει το δομημένο περιβάλλον.

Η προσέγγιση του Barker προχωρά σε ένα εξωτομικό επίπεδο ανάλυσης, εστιάζοντας στις ομάδες και την κοινωνική τους οργάνωση μέσα σε ένα δεδομένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η έννοια της συνομορφίας συμπεριφοράς-περιβάλλοντος αποτελεί ένα χρήσιμο σημείο της ερευνητικής του μεθόδου για την αξιολόγηση των επιδράσεων που ασκεί το συγκεκριμένο πλαίσιο στην ανθρώπινη συμπεριφορά και ανάστροφα, και έχει τη δυνατότητα να δράσει συμπληρωματικά με την έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων για μια περιγραφή του περιβάλλοντος που να έχει νόημα ψυχολογικά και λειτουργικά για τον άνθρωπο.

Η προσέγγιση του Bronfenbrenner, τέλος, εστιάζει σε μικρογενετικό, οντογενετικό και ιστορικό επίπεδο για να μελετήσει την ανθρώπινη ανάπτυξη, και επιτρέπει την εξέταση οποιουδήποτε περιβαλλοντικού πλαισίου ολιστικά, σε συσχέτιση με χαρακτηριστικά του ατόμου, άλλα σημαντικά περιβαλλοντικά πλαίσια/μικροσυστήματα στα οποία συμμετέχει το άτομο άμεσα ή επηρεάζεται έμμεσα από αυτά, καθώς και το ιστορικό και ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Δρα συμπληρωματικά με την προσέγγιση του Barker, αφού κάνει λόγο για ευρύτερα οικολογικά συστήματα, μέσα στα οποία εντάσσονται και τα πλαίσια συμπεριφοράς, και παρά τις επιστημολογικές διαφορές που παρουσιάζει με τον Gibson (δηλαδή τις φαινομενολογικές αντιλήψεις), μοιράζεται μαζί του την ολιστική προσέγγιση στον ρόλο των περιβαλλοντικών δομών, οι οποίες δημιουργούν δυναμικές, λειτουργικές συζεύξεις κατά την αλληλεπίδρασή τους με το άτομο (Branco 1997: 314, Tudge et al. 1997: 98-99).

Οι τρεις αυτοί εκπρόσωποι της οικολογικής ψυχολογίας προσφέρουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο και μια εργαλειακή φαρέτρα για την περιγραφή και ανάλυση του μουσειακού περιβάλλοντος ως προς την επίτευξη παιδοκεντρικού σχεδιασμού και ως προς τους τρόπους που το παιδί αλληλεπιδρά με το διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον. Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στο τέταρτο μέρος του κεφαλαίου, αφού προηγηθεί η εξέταση βιβλιογραφίας από τον κλάδο α) της περιβαλλοντικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας β) της παιδαγωγικής και γ) της μουσειολογίας-μουσειοπαιδαγωγικής, ως προς τη σχέση του παιδιού με τον χώρο.

2.3. Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΧΩΡΟ

Έχοντας διαγράψει ένα επιστημολογικό πλαίσιο που έχει απομακρυνθεί από τις ντετερμινιστικές απόψεις της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας και που αναγνωρίζει τόσο την αλληλεξάρτηση όσο και τον ενεργητικό ρόλο του υποκειμένου στην επαφή ατόμου-περιβάλλοντος, καθώς και τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαδικασίες από τις οποίες επηρεάζεται αυτή η επαφή, θα εστιάσουμε στη συνέχεια στους τρόπους συνάντησης του παιδιού με το υλικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και τους τρόπους

με τους οποίους ο χώρος, ως παραγόμενο αντικείμενο, αλλά και ως αντικείμενο χρήσης, λειτουργεί ως πεδίο μάθησης και ψυχαγωγίας.

2.3.1. Η αντίληψη του χώρου

Σύμφωνα με τη θεωρία του Gibson, την οποία εξετάσαμε στην προηγούμενη ενότητα, η αντίληψη του χώρου αλλά και κάθε πράγματος που υπάρχει στο περιβάλλον είναι εφικτή με τη βοήθεια των αντιληπτικών συστημάτων του ανθρώπου, τα οποία σταδιακά εκλεπτύνονται και τον βοηθούν να αποσπά και να διαφοροποιεί όλο και περισσότερο τις πληροφορίες που υπάρχουν μέσα στη λανθάνουσα και πλήρη νοήματος δομή του περιβάλλοντος. Η αντίληψη του νοήματος είναι συνυφασμένη με τη δράση του υποκειμένου, ενώ η απόκτηση της γνώσης δεν προϋποθέτει την ανάγκη ύπαρξης εσωτερικών αναπαραστάσεων, αλλά είναι το αποτέλεσμα άμεσης μάθησης.

Οι θέσεις αυτές είναι πολύ διαφορετικές από τις κυρίαρχες γνωστικιστικές θέσεις που επικρατούν στην αναπτυξιακή ψυχολογία, σύμφωνα με τις οποίες η δημιουργία εσωτερικών νοητικών δομών είναι απαραίτητη για την οικειοποίηση κάθε είδους γνώσης, συμπεριλαμβανομένης και αυτής του περιβάλλοντος. Προς την κατεύθυνση αυτή, οι έρευνες που έκανε ο Jean Piaget και η συνεργάτης του Barbara Inhelder ως προς τις θεμελιώδεις έννοιες που σχετίζονται με την αντίληψη του χώρου (Piaget & Inhelder 1948), αποτελούν μέχρι σήμερα την πιο εμπειριστατωμένη μελέτη όσον αφορά την ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης. Οι δύο ερευνητές αξιοποίησαν την έννοια των εξελικτικών σταδίων στην αντίληψη του ανθρώπου και των διαδικασιών συμμόρφωσης και αφομοίωσης που χαρακτηρίζουν τους ζωντανούς οργανισμούς κατά τη διάρκεια της ενεργητικής αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον για να εξηγήσουν τη χωρική αντίληψη των παιδιών. Η δράση στον χώρο και η νοητική αναπαράστασή του είναι δύο διακριτές ενέργειες, αλληλένδετες μεταξύ τους, αφού η αναπαράσταση του χώρου αποτελεί προϊόν συντονισμού και εσωτερίκευσης των πράξεων του υποκειμένου. Για τον Piaget δεν αρκεί η απλή αισθητηριακή αντίληψη, αλλά χρειάζεται η δράση μέσα στον χώρο, προκειμένου το παιδί να δομήσει τη γνώση του γι' αυτόν (Tsoukala 2001: 46). Έτσι, καθώς το παιδί αρχίζει να αποκτά εσωτερικές εικόνες των αντικειμένων και των πράξεων του, διαμορφώνει μια ποιοτική αντίληψη του χώρου, που βασίζεται σε τοπολογικές έννοιες και σχέσεις (γειτονίας, διαχωρισμού, εγκλεισμού κ.ά, που συνιστούν τον λεγόμενο «τοπολογικό χώρο»), οι οποίες εκφράζουν τις εσωτερικές χωρικές ιδιότητες των μορφών, όπως εξετάζονται μεμονωμένα. Μετά τη διαμόρφωση του τοπολογικού χώρου, προκύπτουν από αυτόν στη συνέχεια και οικοδομούνται εκ παραλλήλου ο «προβολικός» και ο «ευκλείδιος» χώρος, οι οποίοι αναφέρονται στον τρόπο που τα αντικείμενα σχετίζονται μεταξύ τους μέσα σε έναν ευρύτερο χώρο σύμφωνα με ένα συνολικό σύστημα που συνίσταται είτε σε προβολές και προοπτικές είτε σε συντεταγμένες που εξαρτώνται από ορισμένους άξονες. Ο προβολικός χώρος δηλαδή έχει να κάνει με τις φαινομενικές μετατροπές των διαστάσεων, των αποστάσεων ή των θέσεων που προξενεί η αλλαγή της σκοπιάς θεώρησης των αντικειμένων, ενώ ο ευκλείδιος συγκροτεί τα αντικείμενα μεταξύ τους σε σχέση με ένα συνολικό πλαίσιο ή σε σχέση με ένα σταθερό σύστημα αναφοράς, το οποίο απαιτεί από την αρχή τη διατήρηση των επιφανειών και των αποστάσεων (Κακανά 1995: 48). Το πέρασμα από το ένα σύστημα αναπαράστασης στο άλλο εξαρτάται για τον Piaget από την ενεργητική και κιναισθητική δραστηριότητα του ατόμου.¹⁶

¹⁶ Η βιβλιογραφία σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες νοητικών αναπαραστάσεων περιλαμβάνει και άλλες προσεγγίσεις, πέρα από το σύστημα που προτείνουν οι Piaget και Inhelder, για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να προσανατολίζονται και να επεξεργάζονται πληροφορίες σχετικές με τον χώρο. Οι περισσότερες μελέτες έχουν γίνει σε περιβάλλοντα μεγάλης κλίμακας. Ιδιαίτερη απήχηση είχαν η θεωρία του Lynch (1960) και των Siegel & White (1975), οι οποίες αναφέρονται στα στοιχεία εκείνα του αστικού περιβάλλοντος που λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για την ανάπτυξη νοητικών χαρτών και τα οποία το παιδί αναγνωρίζει και αξιοποιεί με μια αλληλουχία (δηλ. από τα τοπία και τους κόμβους, στους χάρτες διαδρομών, τους μικροχάρτες και τους χάρτες περιοχών). Επίσης, η Liben διακρίνει τρεις τύπους νοητικής αναπαράστασης, τα χωρικά προϊόντα, που αποτελούν εξωτερικά προϊόντα αναπαράστασης του χώρου, όπως οι χάρτες, τη

Σε μεταγενέστερες μελέτες, που εστιάζουν σε κοινωνικές και όχι βιο-γενετικές παραμέτρους όπως ο Piaget, ο ρόλος της δραστηριότητας αναδεικνύεται και εκεί κυρίαρχος. Η αυτοκατευθυνόμενη δραστηριότητα βοηθάει τα παιδιά να θυμούνται και να αναπαριστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τους χώρους μέσα στους οποίους δραστηριοποιούνται (μελέτες Hart, Lynch, Gaster, Rapoport στο Tsoukala 2001: 48-49). Η Τσουκαλά (2006: 137) προτείνει ένα σύστημα ταξινόμησης των χωρικών δραστηριοτήτων με κριτήριο τον τύπο εμπλοκής του αντικειμένου και του σκοπού της δράσης. Διακρίνει τέσσερις κατηγορίες: ανάλογα με το αν υπάρχει άμεση εμπλοκή του υποκειμένου στις διαδικασίες παραγωγής και διαχείρισης του χώρου (χωρική δραστηριότητα) ή αν η δραστηριότητα απλά εκτυλίσσεται στον χώρο, ο οποίος λειτουργεί ως υλικό πλαίσιο της πρακτικής του ατόμου (μη χωρική δραστηριότητα), και ανάλογα με το αν οι δραστηριότητες είναι εξαρτημένες (παθητική δραστηριότητα υπό τον έλεγχο και την επίβλεψη άλλων) ή αυτόνομες (στρατηγική δραστηριότητα, απόρροια προσωπικής πρωτοβουλίας, στόχων και ενδιαφερόντων, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα σε συνθήκες κοινωνικών αλληλεπιδράσεων). Η γοητεία που ασκούν οι ελεύθεροι, χωρίς συγκεκριμένη χρήση, χώροι στα παιδιά, έγκειται ακριβώς στη δυνατότητα που τους δίνουν να τους «ενεργοποιούν» μέσω της πράξης τους και να αποκτούν νόημα, ως αποτέλεσμα των στόχων που εκείνα έχουν θέσει (Τσουκαλά 2006: 85, 72). Όταν ο χώρος επενδύεται με την κινητική και ψυχική δραστηριότητα του παιδιού, τότε μετατρέπεται σε τόπο, σε έναν χώρο δηλαδή, που έχει αποκτήσει προσωπική σημασία για το παιδί, ως αποτέλεσμα των πρακτικών και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσει μέσα σ' αυτόν (Γερμανός 1998: 155-156, Kjörhloft 2003: 199). Η αίσθηση του τόπου δεν εξαρτάται από τα φυσικά όρια και τη σχέση των αντικειμενικών στοιχείων μεταξύ τους, αλλά από την ποιότητα των πραγμάτων σε σχέση με μας και από το συμβολικό, ψυχολογικό και πολιτιστικό νόημα που τους αποδίδουμε. Το σημείο αυτό μας συνδέει με τη φαινομενολογική παράδοση της εμπειρίας ενός τόπου, όπου η γνωστική αντίληψη συνδυάζεται με τα συναισθήματα και τις στάσεις που διαμορφώνουμε γι' αυτόν, και είναι το επόμενο σημείο στο οποίο θα στραφούμε στην ανάλυσή μας.

2.3.2. Η αίσθηση του τόπου και η ανάπτυξη δεσμών τόπου

Το γεγονός ότι οι πράξεις και η συμπεριφορά των προσώπων είναι πλαισιοθετημένες, συμβαίνουν δηλαδή σε συγκεκριμένο τόπο, και «η φύση αυτού του τόπου είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση της ανθρώπινης δραστηριότητας και εμπειρίας», για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Canter (στο Bonnes και Secchiaroli 1995: 162), έστρεψε μια μεγάλη μερίδα ερευνητών της περιβαλλοντικής ψυχολογίας στη μελέτη και την προσπάθεια ανάπτυξης θεωριών για τον τόπο. Η προσέγγιση του τόπου είχε ήδη τραβήξει το ενδιαφέρον του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού και της γεωγραφικής έρευνας, ακολουθώντας σε μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφική φαινομενολογική σχολή των Merleau-Ponty, Heidegger, Schütz και Husserl (Bonnes και Secchiaroli 1995: 162-163). Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων αυτών, ζητήματα όπως η διαδικασία με την οποία μετατρέπεται ένας τόπος στο μέρος που καλούμε σπίτι, η αίσθηση των ριζών και άλλων συναισθηματικών δεσμών που κάποιος αναπτύσσει με έναν τόπο, η επιρροή της γλώσσας, των κοινών δραστηριοτήτων αλλά και των αντικειμένων στη δημιουργία της αίσθησης του τόπου, έχουν απασχολήσει τους ερευνητές. Ο πρώτος που επιχείρησε να εισαγάγει τη θεωρητική κατασκευή του τόπου στην παραδοσιακή περιβαλλοντική-ψυχολογική έρευνα ήταν ο David Canter στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Το 1977 ορίζει τον τόπο ως το αποτέλεσμα των σχέσεων μεταξύ πράξεων, εννοιολογικών συλλήψεων και φυσικών χαρακτηριστικών. Λίγο αργότερα, ο Stokols, αξιοποίησε την έννοια του τόπου για να εμπλουτίσει τη θεωρητική κατασκευή του πλαισίου συμπεριφοράς του Barker προς την κατεύθυνση της ενδεδειγμένης προσέγγισης του αρχιτεκτονικού-

χωρική σκέψη που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν συνειδητά για να χειριστούν ένα χωρικό ζήτημα, και τη *χωρική αποθήκη*, στην οποία είναι αποθηκευμένες οι χωρικές πληροφορίες, χωρίς να είναι όλες συνειδητές στο άτομο (Goldbeck & Liben 1988: 48).

γεωγραφικού περιβάλλοντος, και όρισε τον τόπο ως το φυσικό και συμβολικό πλαίσιο της ανθρώπινης δράσης, ως συστατικό των δυνάμεων που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά, αλλά και ως το υλικό και συμβολικό προϊόν της ανθρώπινης δράσης (Stokols & Shumaker 1981: 442-443). Ο Stokols έκανε, επίσης, λόγο για την «ικανότητα δημιουργίας μιας κοινωνικής εικόνας» (social imageability),¹⁷ δηλαδή την ικανότητα των τόπων να δημιουργούν ζωντανά και συλλογικά κοινωνικά νοήματα μεταξύ των χρηστών ενός τόπου (Stokols & Shumaker 1981: 446). Πρότεινε μάλιστα ότι υπάρχει μια άμεση σχέση της ικανότητας αυτής και της εξάρτησης από έναν τόπο (place-dependence).

“Καθώς ένας τόπος αποκτά αυξανόμενες στρώσεις κοινωνικών νοημάτων, η αλληξάρτηση μεταξύ κοινωνικών και φυσικών συστατικών του περιβαλλοντικού πλαισίου θεωρείται ότι αυξάνεται. Κατ’έπекταση, τα κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα που συνδέονται με ένα πλαίσιο είναι σαν την “κόλλα” που δένει τις ομάδες με συγκεκριμένους τόπους».

(Stokols 1981 στο Bonnes και Secchiaroli 1995: 177)

Οι νοητικές αυτές κατασκευές, μαζί με τις συναφείς έννοιες της προσκόλλησης σε έναν τόπο και της ταυτότητας ενός τόπου,¹⁸ στοχεύουν στο να ερευνήσουν τις συναισθηματικές και κινητήριες διεργασίες που αναπτύσσουν τα άτομα στο κοινωνικο-φυσικό περιβάλλον (Bonnes και Secchiaroli 1995: 177). Παράλληλα, και πέρα από τις ατομικές διαφοροποιήσεις, αναδεικνύεται η κοινωνική διάσταση που εμπεριέχεται στην ταυτότητα ενός τόπου, αφού η τελευταία δε διαφοροποιείται μόνο από τις χρήσεις και τις εμπειρίες του χώρου και του τόπου που αναπτύσσουν οι διαφορετικές ομάδες σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και πολιτισμό, αλλά και κατ’αναλογία με τις αντίστοιχες παραλλαγές στις κοινωνικές αξίες, νοήματα και ιδέες που επηρεάζουν τη χρήση ενός τόπου (Proshansky *et al.* 1983: 64). Μια ακόμη κατεύθυνση στη διαμόρφωση των θεωριών για τον τόπο είναι αυτή του συστήματος «πολυτόπων», που στηρίζεται στη θεωρία του Bronfenbrenner, και εξετάζει τον τόπο όχι μεμονωμένα, αλλά ενταγμένο σε ένα ψυχολογικά ιεραρχημένο σύμπλεγμα τόπων, ανάμεσα στους οποίους υπάρχουν συνδέσεις, βάσει των σχέσεων που αναπτύσσουν οι άνθρωποι με αυτούς (Bonnes και Secchiaroli 1995: 192-197). Σε κάθε περίπτωση, η έννοια του τόπου ωθεί την περιβαλλοντική ψυχολογική έρευνα να υιοθετεί πιο έντονα την ψυχο-κοινωνική οπτική στις προσεγγίσεις της.

Μια ολόκληρη σειρά μελετών εστίασε ακριβώς στον τρόπο που τα παιδιά αναπτύσσουν δεσμούς με έναν τόπο (place attachment) και μελέτησε τους παράγοντες που επηρεάζουν τις ιδιαίτερες χωρικές προτιμήσεις τους. Η Chawla (1992) έκανε μια εμπειριστατωμένη επισκόπηση των παραγόντων που ευνοούν τους δεσμούς με έναν τόπο, εξετάζοντας βιβλιογραφία από την ψυχαναλυτική θεωρία, την περιβαλλοντική αυτοβιογραφία, τη χαρτογράφηση συμπεριφορών και την ανάλυση προτιμώμενων τόπων. Σε ένα πολύ βοηθητικό διάγραμμα, που αποτυπώνει τις πηγές ανάπτυξης συναισθημάτων δεσμού με έναν τόπο από την προσχολική έως και την εφηβική ηλικία (Chawla 1992: 67), αναγνωρίζει τρεις βασικούς τύπους ευχαρίστησης: την ασφάλεια, τους κοινωνικούς δεσμούς και τη δημιουργική έκφραση και εξερεύνηση. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας θα πρέπει πρωταρχικά να νιώθει ασφαλές σε ένα τόπο, μια προϋπόθεση που παραμένει δεδομένη σε όλες τις ηλικίες, αυτό όμως που πραγματικά κάνει μια εμπειρία τόπου αξιοσημείωτη είναι οι ευκαιρίες που παρέχει για κοινωνική ή δημιουργική ανάπτυξη του εαυτού, μέσα από τη δυνατότητα άσκησης ελέγχου, εξάσκησης δεξιοτήτων, ανακάλυψης του εαυτού, συνεργασίας και δοκιμασίας σε διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους.

¹⁷ Κατ’αναλογία «της ικανότητας δημιουργίας μιας εικόνας» (imageability) ή της ικανότητας μνήμης της φυσικής μορφής ενός αστικού περιβάλλοντος που εισήγαγε ο Kevin Lynch το 1960.

¹⁸ Η προσκόλληση σε έναν τόπο (place attachment) υποδηλώνει την ανάπτυξη προσωπικών συναισθηματικών δεσμών με έναν τόπο και το νόημα που αποδίδεται σε αυτούς τους δεσμούς, ενώ η έννοια της ταυτότητας ενός τόπου επηρεάζει και ταυτόχρονα αποτελεί «υποδομή» της συνολικής ταυτότητας του ατόμου και συνδέεται με την αίσθηση του ανήκειν.

«Οι τόποι [...] υποστηρίζουν την αναπτυσσόμενη προσωπική ταυτότητα με δύο διαφορετικούς τρόπους: παρέχοντας συμβατικά περιβάλλοντα στα οποία τα νεαρά άτομα μπορούν να δοκιμάσουν προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους, ή προσφέροντας απρογραμμάτιστο χώρο. [...] Σε κάθε ηλικία υπάρχει ανάγκη για απροσδιόριστο χώρο όπου οι νέοι άνθρωποι μπορούν να διαμορφώσουν τους δικούς τους κόσμους: ελεύθερος χώρος όπου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να χειριστούν το περιβάλλον και να παίξουν παιχνίδια προσποίησης ως προετοιμασία για τις απαιτήσεις της μέσης παιδικής ηλικίας, [χώρος] για κρυψώνες και εσωτερικούς παιχνιδότοπους όπου τα παιδιά σχολικής ηλικίας μπορούν να εξασκηθούν στην ανεξαρτησία, και [χώρος] για δημόσιες εξορμήσεις και ιδιωτικά καταφύγια όπου οι έφηβοι μπορούν να δοκιμάσουν νέες κοινωνικές σχέσεις και ιδέες».

(Chawla 1992: 68-69)

Η Chawla συνεχίζει αναφέροντας τα χωρικά δικαιώματα του Lynch (1981), ως σημαντικές παραμέτρους για την ανάπτυξη φυσικής και συναισθηματικής εγγύτητας σε ένα μέρος: το δικαίωμα της παρουσίας σε ένα χώρο, της χρήσης και δραστηριοποίησης σε αυτόν, της οικειοποίησης, της τροποποίησης, και της διάθεσης. Τα δικαιώματα αυτά εξαρτώνται από την ανοχή ή όχι των ενηλίκων να τα εξασκήσουν, κατ'επέκταση η έννοια της αποδοχής και της ελευθερίας αναδεικνύονται ως σημαντικές διαστάσεις των προτιμώμενων τόπων (Chawla 1992: 69).

Κι ενώ η Chawla συνδυάζει την ανάπτυξη χωρικών προτιμήσεων με την κοινωνική ανάπτυξη και την ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας, οι Malinowski & Thurber (1996) εστιάζουν στα στάδια γνωστικής ανάπτυξης για να εξηγήσουν τις αλλαγές στις προτιμήσεις που παρατηρούνται με την πάροδο της ηλικίας. Αντλώντας από το μοντέλο που οι Hart & Moore ανέπτυξαν το 1973, υποστηρίζουν με εμπειρικά δεδομένα ότι η προτίμηση σε χώρους που συγκεντρώνουν κοινωνικές ή εμπορικές δραστηριότητες κατά την προσχολική ηλικία δικαιολογείται από την εγωκεντρική αντίληψη και την έλλειψη ενός σταθερού πλαισίου αναφοράς σε σχέση με δεδομένα τοπόσημα. Το πλαίσιο αυτό εγκαθίσταται κατά τη μέση παιδική ηλικία, κάτι που δίνει στα παιδιά σταδιακά τη δυνατότητα προσανατολισμού σε σχέση με τα σημεία του ορίζοντα ή/και άλλων σημείων αναφοράς και δικαιολογεί την αυξανόμενη προτίμηση σε δραστηριότητες που συνεπάγονται εξερεύνηση και χρήση γης. Τέλος, η τυπική αφαιρετική σκέψη που κατακτούν οι έφηβοι αιτιολογεί το κριτήριο της γνωστικής ή αισθητικής απόλαυσης που επικρατεί στις χωρικές προτιμήσεις.

Ο Paul Morgan (2010) προτείνει, επίσης, ένα νέο αναπτυξιακό μοντέλο για να εξηγήσει την ανάπτυξη δεσμών τόπου, το οποίο ονομάζει «διέγερση-διάδραση-ευχαρίστηση», βασισμένο στην ανάλογη τριμερή διεργασία της προσκόλλησης σε άνθρωπο, με την οποία το συνδυάζει. Το μοντέλο αυτό, που κατασκευάστηκε με βάση τις αναμνήσεις ενηλίκων για τόπους με τους οποίους ανέπτυξαν δεσμούς, αναφέρεται σε ένα αρχικό επίπεδο διέγερσης που προκαλεί ο τόπος, το οποίο μεταφράζεται σε γοητεία ή ενθουσιασμό, στην περίπτωση που είναι θετική η απόκριση του υποκειμένου. Στη συνέχεια, ακολουθεί επιτόπια συμπεριφορά εξερεύνησης και παιχνιδιού, η οποία, εφόσον καταλήξει στην αίσθηση της ευχαρίστησης εξαιτίας της άσκησης δεξιοτεχνίας, της περιπέτειας, της ελευθερίας και της αισθητηριακής αντίληψης που συνδέεται με τον τόπο, δημιουργεί αισθήματα προσκόλλησης που διαρκούν. Τα εμπειρικά του δεδομένα υποδεικνύουν τον κεντρικό ρόλο που παίζει στην ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού η εμπειρία ενός τόπου κατά την παιδική ηλικία. Τέλος, εκτός από τις αναπτυξιακές διαφοροποιήσεις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι και το θέμα του φύλου απασχόλησε αρκετούς ερευνητές στη μελέτη των δεσμών τόπου (Lowry 1993, Malinowski & Thurber 1996, Korpela 2002: 364-365).

Στην επισκόπηση που παρουσιάζει η Korpela (2002) ως προς τους χώρους που προτιμούν τα παιδιά, τονίζει ότι ο βαθμός της ιδιωτικότητας που προσφέρει ένας χώρος, η ενίσχυση της προσωπικής

ταυτότητας μέσα από την ταυτότητα ενός τόπου και οι αναζωογονητικές εμπειρίες που μας παρέχει συνδυάζονται με τη δυνατότητα της αυτορρύθμισης, τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής, και αποτελούν εξαιρετικά σημαντικές παραμέτρους για την ψυχική ευεξία.

Η Chatterjee (2005) διερεύνησε τη σημασία του φιλικού προς τα παιδιά μέρους, προτείνοντας την έννοια της φιλίας ως έναν εναλλακτικό τύπο σχέσης που μπορεί να αναπτυχθεί με έναν τόπο, πέρα από την έννοια της προσκόλλησης που έχει σχολιαστεί εκτενώς στη βιβλιογραφία. Η φιλία είναι μια διαδικασία αμοιβαίας επιλογής που βασίζεται στην ανταποδοτικότητα και την αφοσίωση ανάμεσα σε δύο οντότητες που αντιλαμβάνονται η μία την άλλη ως ίσες. Τα κοινά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, η αφοσίωση και το μοίρασμα της εξουσίας, υπό την έννοια ότι όχι μόνο το παιδί προσαρμόζεται στις δυνατότητες του χώρου, αλλά και ο χώρος ανταποκρίνεται στις προθέσεις του ενεργώντος υποκειμένου, αποτελούν τις βασικές αρχές γύρω από τις οποίες οργανώνεται ο ορισμός του φιλικού προς τα παιδιά τόπου.

«Ένας φιλικός προς τα παιδιά τόπος είναι ένα περιβάλλον που προωθεί την εξερεύνηση και την ενεργοποίηση των προσφερόμενων δυνατοτήτων του για διαφορετικές δραστηριότητες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Προσφέρει ευκαιρίες για περιβαλλοντική μάθηση και εξάσκηση ικανοτήτων, με τη διαμόρφωση των φυσικών χαρακτηριστικών του τόπου μέσα από την επαναλαμβανόμενη χρήση και προώθηση της συμμετοχής των παιδιών στην φροντίδα και τη συντήρησή του. Επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα δημιουργώντας και ελέγχοντας τις περιοχές και τους τόπους που θεωρούν ιδιαίτερους. Τέλος, προστατεύει τα μυστικά και τις δραστηριότητες των παιδιών από κάθε κακό».

(Chatterjee 2005: 17)

Η Chatterjee, αφορμώντας από τα κριτήρια φιλίας που αναφέρει η Doll (1996) ότι εφαρμόζουν τα παιδιά στις σχέσεις τους, καταλήγει σε έξι διαφορετικές διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τους φιλικούς προς τα παιδιά τόπους (Πίνακας 2.2):

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2. Οι έξι διαστάσεις της ανάπτυξης φιλίας του παιδιού με έναν τόπο (προσαρμογή από Chatterjee 2005: 15-16)

Κριτήρια φιλίας (Doll 1996)	Αναδυόμενες έννοιες για τη φιλία ενός τόπου (Chatterjee 2005)
1. Αμοιβαία αγάπη και προσωπική έγνοια	Περιβαλλοντική φροντίδα και σεβασμός για τον τόπο και τις διαφορετικές δυνατότητες που προσφέρει στο παιδί για τις αγαπημένες του δραστηριότητες, το παιχνίδι και τα ενδιαφέροντά του
2. Αμοιβαία ενδιαφέροντα και δραστηριότητες	Αμοιβαίες παροχές παιδιού-τόπου: ο τόπος προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να επιτελέσει τις αγαπημένες του ασχολίες και τις μοιράζεται μαζί του
3. Αφοσίωση	Η ανακάλυψη ή δημιουργία νέων προσφερόμενων δυνατοτήτων μέσα από την επαναλαμβανόμενη εμπειρία του τόπου συντελεί στην ανάπτυξη της μάθησης και της ικανότητας, κάτι που κρατά και ανανεώνει το ενδιαφέρον του παιδιού για αυτόν
4. Πίστη	Δημιουργία και έλεγχος προσωπικών περιοχών
5. Αυτο-αποκάλυψη και αμοιβαία κατανόηση	Δημιουργία μυστικών τόπων τα οποία επιτρέπουν στο παιδί τη ρύθμιση συναισθημάτων μέσα στον τόπο και για τον τόπο αυτό
6. Οριζοντότητα (μοίρασμα εξουσίας)	Η ελευθερία έκφρασης επιτρέπει στο παιδί να εξερευνά και να ενεργοποιεί όλες τις προσφερόμενες δυνατότητες που αντιλαμβάνεται χωρίς εξωτερικούς περιορισμούς και σύμφωνα με τη θέλησή του

Οι Wang *et al.* (2012), εφαρμόζοντας τις έξι διαστάσεις της Chatterjee στη μελέτη που έκαναν για τις χωρικές προτιμήσεις των παιδιών που κατοικούν στις κοινότητες hutong του Πεκίνου, πρόσφεραν εμπειρικά δεδομένα που αποσαφηνίζουν περαιτέρω το περιεχόμενο των διαστάσεων αυτών, σε ένα συγκεκριμένο βέβαια κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο. Ενδιαφέρον έχει ότι τα παιδιά θεωρούν πώς τα μουσεία συνδυάζονται πρωτίστως με την τρίτη διάσταση, της μάθησης και ικανότητας, βλέποντας τα ως τόπους σημαντικούς, που τους προσφέρουν πολλά νέα ή ανοίκεια ερεθίσματα και τους παρέχουν γνώση μέσα από μια ποικιλία μεθόδων, τονίζοντας ιδιαίτερα ότι συνδυάζουν το παιχνίδι με τη μελέτη. Δεν τα χρησιμοποιούν όμως όσο συχνά θα ήθελαν γιατί είναι μακριά από τις κατοικίες τους και χρειάζονται τη συνοδεία ενηλίκου για να φτάσουν ως εκεί. Σε πολύ μικρότερο βαθμό σε ό, τι αφορά στα μουσεία και τις βιβλιοθήκες, τα παιδιά του Πεκίνου αναφέρουν τη διάσταση της περιβαλλοντικής φροντίδας και των αμοιβαίων παροχών. Ιδιαίτερα ως προς τις παροχές, τα γενικά χαρακτηριστικά που τα παιδιά χαρακτηρίζουν σημαντικά για αυτή τη διάσταση είναι η ποικιλομορφία των χώρων, που επιτρέπει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η δυνατότητα να ανταποκρίνεται ο τόπος στις προσωπικές προτιμήσεις των παιδιών. Οι τρεις τελευταίες διαστάσεις (4, 5 και 6 στον Πίνακα 2.2) που δεν αναφέρθηκαν συνδυαστικά με τα μουσεία, απαιτούν σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, πιο συχνή χρήση και εξοικείωση με τον τόπο, έλλειψη εποπτείας από ενήλικες, ιδιωτικότητα, ύπαρξη επαρκούς χώρου και έλλειψη περιορισμών για μια ποικιλία δραστηριοτήτων. Οι ερευνητές καταλήγουν συμπερασματικά ότι οι διαφορετικές συναισθηματικές διαστάσεις της φιλίας απαιτούν διαφορετικούς τύπους χώρων για να καλυφθούν όλες και προτείνουν εν είδει κατευθυντήριων γραμμών στους υπεύθυνους αστικού σχεδιασμού την ενσωμάτωση περισσότερων φυσικών στοιχείων, την αποφυγή ομοιόμορφης χωρικής τυπολογίας και τη δημιουργία δυναμικών χώρων με χωρίσματα, σκάλες ή γωνιές και «υπο-χώρους», όπου μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τους ιδιωτικούς τους τόπους.

Μια ενδιαφέρουσα έννοια που έρχεται από την ψυχαναλυτική θεωρία είναι η εκτίμηση ότι ένας τόπος, όπως και κάθε αντικειμενότητα σχέση, θα πρέπει να είναι ικανός να μας δημιουργεί εγγενή αισθήματα ευχαρίστησης, χωρίς απαραίτητα αυτή η ευχαρίστηση να συνδέεται με την ανακούφιση από την ένταση που προκαλεί μια ενόρμηση, σύμφωνα με τη θεώρηση του Freud. Τα αισθήματα αυτά, όπως αναφέρει ο Shachtel (1959), μπορεί να βασίζονται στην *αυτοκεντρική* ή την *αλλοκεντρική* αντίληψη. Στην αυτοκεντρική αντίληψη η ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια που λαμβάνουμε από έναν τόπο ή ένα αντικείμενο είναι εγγενής και προέρχεται από μια απροσδιόριστη μίξη αισθήσεων και συναισθημάτων, που σχετίζεται αποκλειστικά με τον τρόπο που το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τα πράγματα, είναι δηλαδή υποκειμενική. Στην αλλοκεντρική αντίληψη, το άτομο ανοίγεται σε αντιλήψεις που δεν έχουν τον εαυτό ως επίκεντρο, και προσπαθεί συνειδητά να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου που του δίνουν τη μοναδικότητά του, κάτι που οδηγεί σε μια πιο αντικειμενική θεώρηση των πραγμάτων, και συντελεί στη διανοητική ευχαρίστηση και την αυτο-πραγμάτωση ως αποτέλεσμα της συνάντησης με τον έξω κόσμο. Η οικειότητα με έναν τόπο στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αυτοκεντρική αντίληψη μιας γενικής αίσθησης άνεσης και χρησιμότητας που μας παρέχει, ενώ ο ενθουσιασμός της ανακάλυψης ή των προκλήσεων σε σωματικό ή διανοητικό επίπεδο ενός λιγότερο οικείου χώρου έχει αλλοκεντρικό προσανατολισμό (Chawla 1992: 70-71). Ο μουσειακός χώρος εμπίπτει στη δεύτερη κατηγορία, αποτελεί όμως θέμα προς διερεύνηση υπό ποιες προϋποθέσεις η επαναλαμβανόμενη χρήση του μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα που βασίζονται στην αυτοκεντρική αντίληψη.

Ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές είναι κατά πόσο η συχνότητα χρήσης ενός χώρου υποδηλώνει ότι ο χώρος αυτός έχει συναισθηματική αξία για τους χρήστες του. Η αναλυτική βιβλιογραφική επισκόπηση της Chawla (1992) φαίνεται να επιβεβαιώνει τη διάκριση που ανέφερε ο Moore το 1979 μεταξύ της «λειτουργικής σφαίρας», που αποτυπώνει την πραγματική χρήση ενός

τόπου, και της «σφαίρας της διανόησης», η οποία περιέχει αξίες, αισθητηριακές αντιλήψεις και μνήμες με τις οποίες επενδύουν τα παιδιά τους τόπους που είναι σημαντικοί για αυτά. Έτσι, συχνά, τα παιδιά αναφέρουν ως σημαντικούς τόπους γειτονικά δάση, χωράφια, ποτάμια και άλλα φυσικά τοπία, παρόλο που η μελέτη χωρικών συμπεριφορών δείχνει ένα 15% (το μέγιστο) πραγματικής χρήσης τους (Chawla 1992: 81). Μια πρόσφατη μελέτη, πάντως, σε αστικό περιβάλλον της Κορέας (Byungho, Hyuntae & Hyunjung 2006) έδειξε ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στην πραγματική χρήση και τη διανοητική αντίληψη της γειτονιάς. Οι ερευνητές, αξιοποιώντας ψυχολογικές αναλύσεις και αναλύσεις συμπεριφορών ταυτόχρονα, έδειξαν ότι όταν ένα μέρος αποκτά ψυχολογική σημασία για ένα παιδί, γίνεται ένα σημαντικό μέρος για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, και αντίστροφα, ένα μέρος που χρησιμοποιείται περισσότερο, θα αποκτήσει ψυχολογικές σημασίες. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι όχι μόνο οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε έναν τόπο, αλλά και οι φυσικές και κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες ενός περιβάλλοντος μπορεί να επηρεάσουν την ψυχολογική εμπειρία ενός χώρου.

Τέλος, σε μεθοδολογικό επίπεδο, κάποιος ερευνητής έχει επιχειρήσει να αναπτύξουν κλίμακες μέτρησης των δεσμών τόπου, καθώς και μοντέλα για να κωδικοποιήσουν τις σημασίες που αποδίδουν οι άνθρωποι σε έναν τόπο (Shamai 1991, Gustafson 2001, Bagot 2004, Raymond, Brown & Weber 2010, Scannell και Gifford 2010). Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε την κλίμακα αίσθησης του τόπου του Shamai (1991), η οποία περιλαμβάνει επτά διαφορετικά επίπεδα (έλλειψη αίσθησης του τόπου, γνώση ότι βρισκόμαστε σ'έναν τόπο, αίσθηση του ανήκειν, δεσμός τόπου, ταύτιση με τους στόχους του τόπου, ενεργός εμπλοκή σε έναν τόπο, θυσία για έναν τόπο). Ο Gustafson (2001) προσφέρει ένα σχεσιακό μοντέλο για να κωδικοποιήσει τις σημασίες που αποδίδουν οι άνθρωποι σε έναν τόπο, το οποίο αποτελείται από το τρίγωνο «εαυτός-άλλοι-περιβάλλον», με τα διάφορα νοήματα να τοποθετούνται όχι μόνο στις κορυφές του τριγώνου, αλλά και στον ενδιάμεσο χώρο, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των μεταβλητών. Π.χ. η έννοια του *εαυτού* περιλαμβάνει αυτόνομα έννοιες όπως το μονοπάτι ζωής ή ο αυτοπροσδιορισμός, συνδυαζόμενη, όμως, με το *περιβάλλον* περιλαμβάνει τη γνώση για τη διαμόρφωση ενός τόπου ή την εντοπιότητα, ενώ σε σχέση με τους *άλλους*, περιλαμβάνει τις συγγενικές ή φιλικές σχέσεις καθώς και τη δυνατότητα ανωνυμίας ή αναγνώρισης. Οι Scannell και Gifford (2010) προτείνουν ένα ανάλογο τριμερές πλαίσιο, του οποίου οι πόλοι αποτελούνται από την «προσωπική διάσταση» (τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο), τη «διάσταση ψυχολογικής διαδικασίας» (η οποία περιλαμβάνει τα συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφορικά στοιχεία που εκδηλώνονται κατά την ανάπτυξη δεσμών) και τη «διάσταση του τόπου» (η οποία εστιάζει σε φυσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του τόπου, που σχετίζονται με την ασφάλεια, την υποστήριξη στόχων και την αυτορρύθμιση, καθώς και την αίσθηση συνέχειας).

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αίσθηση του τόπου και οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά αναπτύσσουν την προτίμησή τους για ένα μέρος είναι μια σημαντική παράμετρος διερεύνησης και στο μουσειακό περιβάλλον, αφού μέσα από αυτή την έννοια η σχέση παιδιού-μουσείου φωτίζεται από μια προσωπική σκοπιά, άμεσα συναρτώμενη με συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

2.3.3. Χώροι για παιδιά και χώροι των παιδιών

Η μείωση των χώρων που μπορεί να χρησιμοποιεί ελεύθερα το παιδί στη σύγχρονη πόλη, η επικινδυνότητα και η έλλειψη ασφαλούς πρόσβασης σε πολλά σημεία του ανοικτού δημόσιου χώρου, καθώς και η εξασθένηση του χωρο-πολιτισμικού χαρακτήρα της «γειτονιάς» οδήγησαν στη δημιουργία μιας νέας κατηγορίας αστικού χώρου, αυτή των «παιδικών χώρων» ή «χώρων για παιδιά», με σχεδιασμό κατάλληλα προσαρμοσμένο για την ηλικία τους, μέσα στους οποίους τα παιδιά μπορούν να δραστηριοποιούνται με ασφάλεια (Γερμανός 1998: 48-50).

Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει ότι οι χώροι που σχεδιάζονται για τα παιδιά και οι χώροι των παιδιών, οι χώροι δηλαδή που τα παιδιά αυθόρμητα και ελεύθερα χρησιμοποιούν και μετατρέπουν ανάλογα με τους σκοπούς της δράσης τους, μπορεί να έχουν σημαντικές αποκλίσεις (Matthews 1992, Γερμανός 1998, Rasmussen 2004, Gallagher 2004: 258, Jansson 2008).

Η Marie-José Chombart de Lauwe διακρίνει τέσσερις κατηγορίες χώρων στον αστικό ιστό με τους οποίους συνδιαλέγεται το παιδί (Γερμανός 1998: 47-48):

- χώροι που έχουν δημιουργηθεί για τα παιδιά, με τρόπο όμως που τα απομονώνουν τόσο από το σύνολο της πόλης όσο και από τον κόσμο των ενηλίκων: το σχολείο, ο παιδικός σταθμός κτλ. Πρόκειται για την κατηγορία των θεσμικών χώρων για την παιδική ηλικία.
- χώροι όπου προβλέφθηκε η συνύπαρξη του παιδιού με τους ενήλικες: η παιδική χαρά, το πάρκο, η πλατεία, το μουσείο κτλ.
- περιοχές χωρίς ειδική πρόβλεψη για την ενεργή παρουσία του παιδιού, η οποία όμως είναι εφικτή, π.χ. το κέντρο της πόλης.
- περιοχές χωρίς καμία πρόβλεψη για την παρουσία του παιδιού, αδιάφορες, εχθρικές ή και επικίνδυνες γι' αυτό: δρόμοι μεγάλης κυκλοφορίας, τμήματα του αστικού ιστού με εργοστάσια και άλλες ρυπογόνες πηγές κ.ά.

Πριν εστιάσουμε στον μουσειακό χώρο (Ενότητα 2.4), θα κάνουμε μια σύντομη επισκόπηση των βασικών τάσεων της έρευνας που αφορά στις παιδικές χαρές και τους χώρους εκπαίδευσης και φροντίδας, ως τους πιο κοινούς ειδικά σχεδιασμένους για το παιδί αστικούς χώρους στον δυτικό κόσμο, με στόχο η ανάδειξη ορισμένων καίριων σημείων να υποστηρίξει την ερευνητική προσέγγιση του παιδοκεντρικού μουσείου. Κοινός τόπος και για τις δύο αυτές κατηγορίες χώρων, αλλά και για κάθε είδους χώρο που χρησιμοποιείται από τα παιδιά, είναι η πεποίθηση ότι τόσο το φυσικό όσο και το δομημένο περιβάλλον μπορεί και πρέπει να υποστηρίξει την ανάπτυξη του παιδιού (Clark & Uzzell 2006: 182). Κατ'επέκταση οι σχεδιαστές χώρων για παιδιά θα πρέπει να αξιοποιούν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες προς αυτή την κατεύθυνση. Οι David και Weinstein αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Κάθε δομημένο περιβάλλον για τα παιδιά θα πρέπει να υπηρετεί ορισμένες κοινές λειτουργίες κατ'αναλογία με την ανάπτυξη του παιδιού: να καλλιεργεί την προσωπική ταυτότητα· να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ικανότητας· να παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη· να προωθεί την αίσθηση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης· και να επιτρέπει τόσο την κοινωνική αλληλεπίδραση όσο και την ιδιωτικότητα».

(David & Weinstein 1987: 8)

Η ερευνητική προσέγγιση των χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι χώροι που απευθύνονται και χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ακολουθεί δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη βασίζεται στη θεωρητική τεκμηρίωση και την ανάδειξη από ειδικούς (αρχιτέκτονες, περιβαλλοντικούς και αναπτυξιακούς ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς κ.ά) των κρίσιμων παραμέτρων που καθιστούν έναν χώρο φιλικό προς τα παιδιά. Η δεύτερη αναγνωρίζει την αξία της συμμετοχής των παιδιών, γι' αυτό και τα προσκαλεί να μοιραστούν τον ρόλο του ερευνητή προκειμένου να αποτυπώσουν και να τεκμηριώσουν ποιοι χώροι και για ποιο λόγο είναι σημαντικοί, προσφέροντας τους μερικές φορές τη δυνατότητα να συμμετέχουν πειραματικά στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των χώρων στους οποίους κινούνται.¹⁹ Και

¹⁹ Η συμμετοχή των παιδιών στην αξιολόγηση, τον σχεδιασμό ή τη διαχείριση του αστικού περιβάλλοντος, κυρίως ως προς τους χώρους της γειτονιάς και του σχολείου, δίνει την αίσθηση του ελέγχου στο μέρος που ζουν και τους επιτρέπει να επιδείξουν τις ικανότητές τους και τη δεξιότητά τους σε ζητήματα που τα αφορούν, σε αναλογία και με τα άρθρα 12 και 13 της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του παιδιού (Sanoff 1993, Iltus & Hart 1995, Smith 1995, Hart 1997, Chawla & Heft 2002, Gallagher 2004, Burke 2005, Horelli 2006, Loebach & Gilliland 2010). Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, εφόσον ξεφύγει από την παγίδα του πατροναρισματος (Hart 1992). Οι Francis & Lorenzo (2002) σε μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας που ασχολείται με τη συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό των χώρων που προορίζονται γι' αυτά, καταλήγουν σε μια κατηγοριοποίηση των τύπων συμμετοχής διαχρονικά. Ως πρώτη κατηγορία αναφέρουν τη

στις δύο περιπτώσεις, ο σκοπός της συσσώρευσης συστηματικής γνώσης για τη φύση της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον και τις προτιμώμενες μορφές του έχει έναν πραγματιστικό χαρακτήρα, αφού μπορεί να βοηθήσει στον καλύτερο σχεδιασμό των χώρων που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Προς τον σκοπό αυτό, έχουν αναπτυχθεί, επίσης, ταξινομίες και θεωρητικά μοντέλα ανάλυσης ενός φιλικού προς τα παιδιά περιβάλλοντος, που θα παρουσιαστούν στο πλαίσιο της συζήτησης που θα ακολουθήσει.

2.3.3.1. Χώροι παιχνιδιού και αναψυχής

Η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί, εστιάζει στις παιδικές χαρές, τους εξωτερικούς δηλαδή παιδοτόπους, παρά τη σημαντική αύξηση των εμπορικών κλειστών παιδοτόπων. Οι αρχικές μελέτες ως επί το πλείστον αναζητούσαν σχέσεις αιτιώδους συνάφειας, εξετάζοντας τι είδους επίδραση είχαν συγκεκριμένες μεταβλητές των παιδικών χαρών στη συμπεριφορά του παιδιού, ενώ οι νεότερες εμπίπτουν περισσότερο στη φαινομενολογική παράδοση, ανιχνεύοντας τις εμπειρίες και την οπτική των παιδιών.

Ο Pellegrini (1987) σε μια επισκόπηση των ερευνών που είχαν γίνει μέχρι το 1987 στις παιδικές χαρές, αναφέρεται σε μια σειρά μελετών που σκοπό είχαν τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν διαφορετικοί τύποι παιδικών χαρών στη συμπεριφορά των παιδιών.²⁰ Συγκεκριμένα οι μελέτες αυτές εξέταζαν τους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου τύπου παιδικής χαράς, τη συχνότητα χρήσης, τις διαθέσιμες επιλογές παιχνιδιού, τον τύπο δραστηριοτήτων στον οποίο εμπλέκονταν τα παιδιά, ή τις κοινωνικές και γνωστικές διαστάσεις που είχε το παιχνίδι των παιδιών στην παιδική χαρά. Άλλη κατηγορία μεταβλητών στις οποίες εστίαζαν οι έρευνες ήταν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως ο καιρός, η ώρα της ημέρας και ο συνολικός χρόνος που διαθέτουν τα παιδιά για παιχνίδι, καθώς και οι προσωπικές μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία και η κοινωνικομετρική θέση.

Με ανάλογη ερευνητική προσέγγιση και βασιζόμενοι σε εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και έρευνα πεδίου, οι Moore *et al.* (1979) προβαίνουν σε μια σειρά από διαπιστώσεις και συστάσεις ως προς τον σχεδιασμό των χώρων παιχνιδιού των παιδιών, δημιουργώντας ένα από τα βασικά κείμενα αναφοράς για τον τομέα αυτό. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε όσες συστάσεις παρουσιάζουν ένα βαθμό χρησιμότητας και για τον χώρο των μουσείων. Οι Moore *et al.*, λοιπόν, επισημαίνουν ότι το είδος των ευκαιριών για παιχνίδι και η τοποθεσία/πρόσβαση στον παιχνιδότοπο είναι οι βασικοί λόγοι που ρυθμίζουν τη συχνότητα και τη διάρκεια της χρήσης. Για τον λόγο αυτό, σε κάθε παιχνιδότοπο θα πρέπει να προβλέπονται διαφορετικοί χώροι δραστηριοτήτων για διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού (π.χ. δομημένα παιχνίδια, δημιουργικό παιχνίδι, παιχνίδι με νερό και άμμο, ήσυχο παιχνίδι κτλ.), χωρίς όμως να είναι τυχαία η χωροθέτησή τους, αλλά σύμφωνη με κάποιες σταθερές οργανωτικές αρχές για τον συγκεκριμένο παιδοτόπο. Μεταξύ άλλων, τονίζουν ότι τα παιχνίδια φαντασίας, που είναι τόσο απαραίτητα στα παιδιά, διευκολύνονται από αδέσμευτα, διφορούμενα αντικείμενα και ευέλικτες χωρικές διευθετήσεις και όχι από σταθερό και αμετάβλητο εξοπλισμό. Ο κινούμενος αυτός εξοπλισμός (loose parts) και η δυνατότητα που δίνει για χειρισμό και δημιουργικό παιχνίδι, οι «φωλιές» για ήσυχο παιχνίδι και αναζωογονητικές εμπειρίες, αλλά και οι χώροι που θέτουν προκλήσεις και ξεκάθαρα

ρομαντική θεώρηση των παιδιών ως των καλύτερων δυνατών σχεδιαστών σε ό,τι αφορά τους χώρους που χρησιμοποιούν, η οποία κυριάρχησε στις πρώτες προσεγγίσεις της παιδικής συμμετοχής κατά τη δεκαετία του 1960 και 1970 και παραγνώριζε σε μεγάλο βαθμό τον ρόλο των ενηλίκων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ρόλο που εμπεριέχει εξουσία και εγκυμονεί τον κίνδυνο να ακυρώσει τις ιδέες των παιδιών. Η τελευταία και πιο πρόσφατη κατηγορία είναι η προορατική θεώρηση, η οποία βασίζεται στην ιδέα ότι παιδιά και ενήλικοι αλληλοεξαρτώνται κατά τη σχεδιαστική διαδικασία, κατά συνέπεια το όραμα της δημιουργίας φιλικών προς τα παιδιά χώρων είναι εφικτό όταν η συμμετοχή νοείται ως μια επικοινωνιακή, εκπαιδευτική διαδικασία, που επιτρέπει στα παιδιά να είναι ενεργητικοί συμμετέχοι μαζί με τους ενήλικες και όχι αποκομμένοι ή χειραγωγούμενοι από αυτούς. Ανάλογα, ο Hart προτείνει μια κλίμακα διαφορετικών επιπέδων εμπλοκής και γνήσιας συμμετοχής των παιδιών (Hart 1992: 8-14).

²⁰ Για μια παρουσίαση των διαφορετικών τύπων παιχνιδότοπων και των παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών διεργασιών που υποστηρίζουν βλ. Μπότσογλου 2010.

σημεία επιβεβαίωσης ότι το παιδί τα κατάφερε να ανταποκριθεί, διασφαλίζουν τη συνολική ποιότητα του χώρου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι παρατηρήσεις τους σε σχέση με την κοινωνική κλίμακα των περιοχών παιχνιδιού. Συνιστούν την ύπαρξη περιοχών που φιλοξενούν το μέγιστο 10 παιδιά, ενώ παράλληλα υπάρχουν περιοχές για μικρότερες ομάδες, και παρατηρούν ότι δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται οι περιοχές με βάση την ηλικία αλλά με βάση τους αναπτυξιακούς στόχους και τις απαιτήσεις που θέτουν. Προτείνουν ότι η συνύπαρξη με τους ενήλικες θα ήταν καλό να προχωρήσει από την απλή επίβλεψη στη δραστηριοποίηση σε χώρους που είναι αρεστοί σε παιδιά και μεγάλους και τέλος, κρίνουν ότι η τελική επιτυχία ενός παιδότοπου εξαρτάται ως ένα σημείο από την αίσθηση που έχουν τα μέλη της τοπικής κοινότητας (ενήλικοι και παιδιά) ότι ενεπλάκησαν στον σχεδιασμό και την κατασκευή του.

Οι φαινομενολογικές μελέτες της εμπειρίας των παιδιών που χαρακτηρίζουν την έρευνα τα νεότερα χρόνια, εστιάζουν συνήθως στις γνώμες των παιδιών για τις παιδικές χαρές και γενικότερα τις δυνατότητες παιχνιδιού στη γειτονιά τους, και στα χαρακτηριστικά των χώρων αυτών που είναι σημαντικά για τα παιδιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Burke «το να κατανοήσεις πώς τα παιδιά εκτιμούν τους χώρους και τους τόπους παιχνιδιού είναι σημαντικό γιατί λειτουργεί αντισταθμιστικά με τους προγραμματικούς στόχους των ενηλίκων, οι οποίοι μπορεί να έχουν ή να μην έχουν μια ορθή εκτίμηση των προτεραιοτήτων των παιδιών» (Burke 2005: 28).²¹

Σε μια πρόσφατη έρευνα σε δύο σουηδικές παιδικές χαρές που διερευνούσε την παιδική οπτική για αυτές (Jansson 2008), η ερευνήτρια, αναλύοντας τις συνεντεύξεις των παιδιών, κατέληξε ότι αυτά εκτιμούν τις παιδικές χαρές που τους προσφέρουν πολλά πράγματα να κάνουν, με ιδιαίτερη προτίμηση στις κινητικές δραστηριότητες, αλλά και το φανταστικό παιχνίδι. Τα παιδιά εκτιμούν ακόμη τη δυνατότητα κοινωνικών συναναστροφών με φίλους στην παιδική χαρά ή προς ανεύρεση φίλων και συντροφιάς. Ο περιβάλλον χώρος είναι, επίσης, μια σημαντική παραμέτρος που συνδέεται με την ποιότητα της εμπειρίας που έχουν τα παιδιά στην παιδική χαρά, αφού σχετίζεται με την αναζήτηση εναλλακτικών και περισσότερο ποικιλόμορφων περιβαλλόντων παιχνιδιού, με το φυσικό τοπίο να αποτελεί το κατεξοχήν στοιχείο που απολαμβάνουν τα παιδιά.

Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με μια προγενέστερη μελέτη που διερευνούσε τα μέρη που αρέσουν, δεν αρέσουν ή προκαλούν φόβο στα παιδιά (van Andel 1990). Ο συγγραφέας αναφέρει συνοπτικά, βασιζόμενος σε βιβλιογραφική επισκόπηση, ότι τα μέρη που αρέσουν στα παιδιά είναι α) μέρη γεμάτα δραστηριότητα, όπως οι δρόμοι, το εμπορικό κέντρο ή χώροι που υποστηρίζουν ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού β) μέρη που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά και ενήλικες γ) μέρη με ικανή ποικιλία στο περιβάλλον και δυνατότητες για διαφορετικές χρήσεις, όπως διαφοροποιημένες πλακοστρώσεις, ποικιλία στον σχεδιασμό κτλ. δ) μέρη με φυσικά στοιχεία, όπως γρασίδι, δέντρα, κήπους κτλ. ε) ασφαλή, οικεία, περικλειστα ή κρυφά μέρη και μέρη επικίνδυνα και διεγερτικά. Τα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από συνεντεύξεις με παιδιά 6-12 ετών σε τρεις γειτονίες της Ολλανδίας επιβεβαιώνουν τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις και συνοψίζονται στο ότι τα παιδιά βρίσκουν εν γένει ελκυστικό ένα μέρος όχι λόγω της εμφάνισης και των αισθητικών ποιότητων του, αλλά λόγω της εν δυνάμει αξίας του να υποστηρίξει διαφορετικές δραστηριότητες. Η παρουσία άλλων παιδιών αποτελεί επίσης κεντρικό παράγοντα με βάση τον οποίο το παιδί κρίνει αν ένα μέρος είναι καλό, βαρετό ή επικίνδυνο. Ανάλογη αμφισημία παρατηρείται και για τα φυσικά στοιχεία, και είναι ενδεχομένως αυτή η αμφισημία που τα κάνει ελκυστικά και απαραίτητα στα παιδιά, λόγω της

²¹ Στο πλαίσιο αυτό έχει ενδιαφέρον η κατηγοριοποίηση που έκαναν παιδιά προσχολικής ηλικίας σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο τους για το τι θεωρούν παιχνίδι και τι μάθηση (Howard *et al.* 2006). Οι αποφάσεις των παιδιών στηρίχθηκαν σε συμπεριφορικές, περιβαλλοντικές και κοινωνικές ενδείξεις, όπως η ευχαρίστηση από την εργασία, η ευκαιρία για προσποίηση, η απουσία προκαθορισμένων στόχων, το επίπεδο του ελέγχου που τους παρέχεται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, το πού λαμβάνει χώρα μια δραστηριότητα (π.χ. μια δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί ως παιχνίδι αν διεξάγεται στο πάτωμα) και αν είναι απόντες οι ενήλικοι ή οι δάσκαλοι, αλλά παρόντες οι συνομήλικοι.

πρόκλησης που εμπεριέχουν. Οι παιδικές χαρές καταχωρίζονται πάντα ως θετικές εμπειρίες ενώ οι δρόμοι ως αρνητικές λόγω της κυκλοφορίας των αυτοκινήτων.

Μια σταθερή συμπεριφορά των παιδιών είναι να εμπλέκονται σε δραστηριότητες πέρα από την προβλεπόμενη χρήση του χώρου. Το γεγονός αυτό μπορεί να συνδέεται με τη δυσαρέσκεια των παιδιών για τον τρόπο που είναι σχεδιασμένη ή συντηρημένη η παιδική χαρά, επιτελεί όμως και αναπτυξιακούς στόχους, αφού μέσα από τον χειρισμό και την τροποποίηση του περιβάλλοντος, τα παιδιά επιβεβαιώνουν την ταυτότητά τους (Jansson 1998, Noschis 1992). Μια παρεμφερή διάσταση ανέδειξε και η μελέτη του Γερμανού (1998) ως προς τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του αύλειου χώρου των σχολείων και των εξωτερικών παιχνιδότοπων-παιδικών χαρών. Η μελέτη έδειξε ότι στην πλειοψηφία τους οι χώροι αυτοί έχουν περιορισμένο και τυποποιημένο αντιληπτικό ερέθισμα, χαμηλή πολυπλοκότητα και ανελαστικό σχεδιασμό. Κατ'επέκταση, δυσκολεύονται να υποστηρίξουν το παιδί στις αναδιοργανώσεις στις οποίες προβαίνει, πραγματικές και φανταστικές, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητάς του. Το παιδί οικειοποιείται τα χαρακτηριστικά ενός χώρου, μετατρέποντας τον σε τόπο, μέσα από τις διαμορφώσεις που επιφέρει η κίνηση του σώματος του και οι σημειολογικές μεταλλάξεις ή και πραγματικές τροποποιήσεις των υλικών στοιχείων, στο πλαίσιο της προσωπικής του εμπειρίας. Ο χώρος του παιδιού, σύμφωνα με τον Γερμανό (1998: 151-166), είναι ένα εξελικτικό σύστημα τοπο-χρόνου, επικεντρωμένο στον κόσμο του υποκειμένου-παιδιού, που μεταλλάσσεται συνεχώς, ακολουθώντας την εξέλιξη της δραστηριότητας. Ο χώρος αυτός χαρακτηρίζεται από μια «υποκειμενική γεωμετρία», με «κανόνες» που πηγάζουν από προσωπικά βιώματα του παιδιού στον τοπο-χρόνο, από τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, βάσει των οποίων καθορίζονται τα πεδία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Ο Γερμανός υποστηρίζει ότι οι προσχεδιασμένοι παιδικοί χώροι υποβιβάζουν συνήθως το παιδί από τον ρόλο του πρωταγωνιστή στον ρόλο του κομπάρσου, με τυποποιημένο εύρος δραστηριοτήτων, οι οποίες υπαγορεύουν στο παιδί προκαθορισμένους ρόλους και προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες παρέμβασης. Εντούτοις, τα παιδιά συνήθως κατορθώνουν να αναδιαμορφώσουν άτυπα τον χώρο, τουλάχιστον σε συμβολικό επίπεδο, δημιουργώντας τα ευέλικτα και δυναμικά υποκειμενικά συστήματα τοπο-χρόνου που έχουν ανάγκη. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, έρχονται μερικές φορές σε σύγκρουση με τις προβλεπόμενες χρήσεις ή λειτουργούν στο περιθώριο του ελεύθερου χώρου που απομένει ανάμεσα στα σταθερά υλικά στοιχεία. Η ύπαρξη κινητών στοιχείων (loose parts) στον εξοπλισμό του χώρου παιχνιδιού, που αποτελούσε μία από τις συστάσεις των Moore et al. (1979), όπως είδαμε παραπάνω, έχει επιβεβαιωθεί σε μία πρόσφατη ερευνητική παρέμβαση ότι υποστηρίζει τα παιδιά στο δημιουργικό, φανταστικό και δραματικό παιχνίδι (Maxwell, Mitchell & Evans 2008), και δίνει μια δυνατότητα να αντιμετωπιστούν με προγραμματικό τρόπο τα προβλήματα που εντοπίζει ο Γερμανός. Όπως αναφέρει ο Clay (στο Moore et al. 1979: 157), το «να παρασχεδιάζεις με μη ευέλικτα υλικά είναι σαν να κλέβεις από τα παιδιά (και τους ενήλικες) το δικαίωμα, την ευχαρίστηση και την αναπτυξιακή αξία του να δημιουργούν από μόνοι τους».

Ενδιαφέρουσα είναι η παράθεση μιας σειράς από διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τα φιλικά προς τα παιδιά περιβάλλοντα, την οποία σταχυολόγησαν, μέσα από την κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας των χώρων που χρησιμοποιούν τα παιδιά, οι Francis και Lorenzo (2002):

- Προσβασιμότητα
- Ποικιλομορφία
- Έλεγχος
- Μικτή χρήση
- Περιπέτεια
- Ασφάλεια, αλλά όχι χωρίς κίνδυνο
- Νόημα

- Αυτονομία
- Κοινωνικοποίηση
- Αίσθηση ευχαρίστησης και ευθυμίας
- Απρόσμενες ανακαλύψεις
- Συμμετοχή

Μια διάσταση, τέλος, που ανέδειξε η εμπειρική έρευνα της Jansson (1998), είναι η σημασία της εγγύτητας της παιδικής χαράς και της δυνατότητας για ανεξάρτητη κινητικότητα και εύκολη πρόσβαση που το δεδομένο αυτό προσφέρει στα παιδιά. Η επιθυμία των παιδιών για ανεξάρτητη κινητικότητα έχει καταγραφεί, επίσης, από την Chawla (2002). Την εξέταση της παραμέτρου της ανεξάρτητης κινητικότητας σε συνδυασμό με τις προσφερόμενες δυνατότητες που «ενεργοποιούν» τα παιδιά σε έναν τόπο, εξέτασε ερευνητικά η Kyttä (2004), καταλήγοντας σε ένα αξιολογικό μοντέλο ανάλυσης του φιλικού προς τα παιδιά περιβάλλοντος. Το μοντέλο αυτό μαζί με τις ταξινομίες προσφερόμενων δυνατοτήτων που ανέπτυξαν άλλοι μελετητές, θα παρουσιαστούν στην επόμενη ενότητα, γιατί αποτελούν χρήσιμα εργαλεία ανάλυσης και αξιολόγησης ενός παιδοκεντρικού περιβάλλοντος.

2.3.3.2. Μοντέλα και ταξινομίες ανάλυσης της δυναμικής ενός χώρου φιλικού προς τα παιδιά

Η έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων εισήχθη, όπως είδαμε στην ενότητα 2.2.2, από τον Gibson το 1979, και είναι μια πολύ χρήσιμη έννοια για την περιγραφή και την αξιολόγηση του σχεδιασμού ενός χώρου ως προς την υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει σε στοχευμένες και επενδυμένες με προσωπικό νόημα δράσεις του παιδιού.

Ο Heft (1988) στοιχειοθέτησε μια αναλυτική ταξινομία δέκα διαφορετικών κατηγοριών προσφερόμενων δυνατοτήτων, οι οποίες αφορούν εξωτερικούς χώρους που αξιοποιούνται από τα παιδιά, θεωρώντας ότι προσφέρει ένα περιγραφικό πλαίσιο που βοηθάει στην κατανόηση των συναλλαγών παιδιού-περιβάλλοντος, και μπορεί να διευκολύνει τον σχεδιασμό φιλικών προς τα παιδιά περιβαλλόντων. Η ταξινομία του βασίστηκε στις αναλυτικές περιγραφές της συμπεριφοράς των παιδιών στις μελέτες των Barker & Wright και του Moore,²² τις οποίες και ταξινόμησε σε σχέση με τον τύπο της δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα κατά τη συναλλαγή του παιδιού με στοιχεία του περιβάλλοντος. Για τον Heft, η περιγραφή του περιβάλλοντος που εστιάζει στη λειτουργία και όχι στη φόρμα των στοιχείων που το απαρτίζουν (π.χ. μια περιγραφή με βάση τη φόρμα θα αναφερόταν απλώς στην ύπαρξη δέντρων, ενώ μια περιγραφή με βάση τη λειτουργικότητα θα αναφερόταν στην ύπαρξη στοιχείων για σκαρφάλωμα ή για σκιά που προσφέρει ένα δέντρο), είναι σημαντική για τρεις βασικούς λόγους: α) Η λειτουργική σημασία των στοιχείων του περιβάλλοντος αποδίδεται πάντοτε αναφορικά με κάποιο συγκεκριμένο άτομο (κι όχι ανεξάρτητα από αυτό όπως στην περίπτωση της φόρμας), κατ'επέκταση βοηθάει στον εντοπισμό των ψυχολογικά ουσιαστικών ποιοτήτων των περιβαλλόντων που προορίζονται για χρήση από παιδιά. Η προσέγγιση αυτή έχει και μια αναπτυξιακή διάσταση, αφού σε κάθε ηλικία το παιδί και ο άνθρωπος εν γένει αναζητεί διαφορετικές δυνατότητες από το περιβάλλον με το οποίο έρχεται σε επαφή (Malinowski & Thurber 1996: 53, Heft 1989). β) Τα ίδια τα παιδιά περιγράφουν και αξιολογούν συνήθως το περιβάλλον που κινούνται, αναφερόμενα στη λειτουργική σημασία των στοιχείων του π.χ. ο λόφος που κάνει για τσουλήθρα, το δέντρο με την κουφέλα-κρυψώνα. Οι προσφερόμενες δυνατότητες είναι ένας πιο πρωταρχικός τρόπος περιγραφής και

²² Πρόκειται για τα βιβλία *One boy's day: A specimen record of behavior* (1951, New York: Harper and Row) και *Midwest and its children: The psychological ecology of an American town* (1955, Evanston: Row, Peterson, & Co.) των Roger Barker & Herbert Wright, και το *Childhood's domain: Play and place in child development* (1986, London: Croom Helm) του Robin Moore. Ο Heft ισχυροποίησε επίσης τα συμπεράσματά του, συνδυάζοντάς τα με τα δεδομένα για τα αγαπημένα μέρη των παιδιών από το πρωτοποριακό για την εποχή του και βιβλίο αναφοράς ως τις μέρες μας *Children's experience of place* (1979, New York: Irvington) του Roger Hart.

ταξινόμησης του περιβάλλοντος από αυτόν που βασίζεται στη φόρμα. γ) Ένα περιβαλλοντικό χαρακτηριστικό μπορεί να έχει πολλαπλές προσφερόμενες δυνατότητες, ενώ οι ταξινομήσεις με βάση τη φόρμα αποκλείουν αμοιβαία η μία την άλλη. Η ταξινόμηση στην οποία κατέληξε, περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες (Heft 1988: 36):

1. Επίπεδη, σχετικά ομαλή επιφάνεια (επιδέχεται βάδισμα, τρέξιμο, ποδήλατο κ.ά.)
2. Σχετικά ομαλή κεκλιμένη επιφάνεια (επιδέχεται τσούλισμα κ.ά.)
3. Αντικείμενο αδέσμευτο για χειρισμό (επιδέχεται ζωγραφική, ρίψη κ.ά.)
4. Προσαρτημένο αντικείμενο (επιδέχεται κάθισμα, πήδημα από πάνω/προς τα κάτω κ.ά.)
5. Άκαμπτο, προσαρτημένο αντικείμενο (επιδέχεται αιώρηση-κούνια)
6. Στοιχεία αναρρίχησης/ανάβασης (επιδέχεται άσκηση/δεξιότητες, πέρασμα από το ένα μέρος στο άλλο κ.ά.)
7. Άνοιγμα (επιδέχεται κίνηση από το ένα μέρος στο άλλο, άκουσμα ή κοίταγμα σε ένα γειτονικό μέρος)
8. Προστατευμένος χώρος (επιδέχεται δημιουργία μικροκλίματος, καταφύγιο, ιδιωτικότητα)
9. Εύπλαστο υλικό (π.χ. άμμος, πηλός, σύρμα, που επιδέχεται κατασκευή αντικειμένων, τροποποίηση χαρακτηριστικών επιφανείας κ.ά.)
10. Νερό (επιδέχεται πιτσίλισμα, φύσημα, πλατσουρίσμα, ανάμιξη με άλλα υλικά για τροποποίηση σύστασης κ.ά.)

Η ταξινόμηση του Heft έλαβε υπόψην της μόνο τα φυσικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που σχετίζονται με το παιχνίδι των παιδιών, αγνοώντας τις κοινωνικές ή πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες, για τις οποίες είχε κάνει λόγο ο Gibson (Clark & Uzzell 2006). Για τον λόγο αυτό, η Kyttä (2002) πρόσθεσε άλλη μία κατηγορία, την προσφερόμενη δυνατότητα για κοινωνικοποίηση (η οποία περιλαμβάνει π.χ. παιχνίδι ρόλων, εφαρμογή κανόνων στο παιχνίδι, ανάμιξη με τις δουλειές των ενηλίκων), στην ταξινόμηση που αξιοποίησε κατά την εμπειρική μελέτη παιδικών περιβαλλόντων σε χωριά και πόλεις της Φινλανδίας και της Λευκορωσίας. Η κατηγορία αυτή έχει τη δυνατότητα περαιτέρω ανάπτυξης ώστε να συμπεριλάβει και άλλες κοινωνικές, όπως και συναισθηματικές και πολιτιστικές ευκαιρίες, που το άτομο αντιλαμβάνεται μέσα στο περιβάλλον (Kyttä 2004). Με το ίδιο πνεύμα, οι Clark & Uzzell (2006) κατάρτισαν μια ταξινόμηση 34 κοινωνικο-περιβαλλοντικών προσφερόμενων δυνατοτήτων για περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται από εφήβους.²³

Μια σημαντική διάσταση που σχετίζεται με την εφαρμογή των παραπάνω ταξινομιών είναι αυτή που αναφέρει η Kyttä στην ανάλυσή της (2002). Η Kyttä διέκρινε τέσσερα επίπεδα προσφερόμενων δυνατοτήτων: εν δυνάμει, αντιληπτές, χρησιμοποιημένες και διαμορφωμένες δυνατότητες. Οι διαμορφωμένες δυνατότητες είναι μια ειδική κατηγορία χρησιμοποιημένης δυνατότητας, σύμφωνα με την οποία το παιδί διαμορφώνει ενεργητικά το περιβάλλον για να το προσαρμόσει στους σκοπούς του. Επιπλέον, παρόλο που ένα παιδί μπορεί να αντιληφθεί την προσφερόμενη δυνατότητα ενός χώρου π.χ. για να σκαρφαλώσει, κοινωνικοί περιορισμοί (όπως η απαγόρευση των γονέων για να μη λερώσει τα ρούχα του) μπορεί να το εμποδίσουν να την αξιοποιήσει. Έτσι, επεκτείνοντας τη διάκριση του Reed (1996) για το πεδίο ελεύθερης δράσης και το πεδίο προωθούμενης δράσης, μέσα στα οποία ενεργοποιούνται οι προσφερόμενες δυνατότητες, η Kyttä (2002, 2006) προσθέτει το πεδίο περιορισμένης δράσης, το οποίο ρυθμίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο καταλήγει, στηρίζεται στην ιδέα ότι η συνδιακύμανση του αριθμού

²³ Ομαδοποιώντας τις προσφερόμενες δυνατότητες που αναφέρουν οι Clark & Uzzell (2006), διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες αναφέρονται στις αναζωογονητικές εμπειρίες που σου δίνει η δυνατότητα να είσαι μόνος και ελεύθερος να εκφραστείς σε ένα χώρο, και ακολουθούν η δυνατότητα να βρεθείς με φίλους, η σημασία του να υπάρχει ένας χώρος μόνο για εφήβους, η ασφάλεια, η διασκέδαση και η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας.

ενεργοποιημένων δυνατοτήτων του χώρου και του βαθμού ανεξάρτητης κινητικότητας του παιδιού προσδιορίζει την ύπαρξη τεσσάρων ποιοτικά διαφορετικών τύπων περιβαλλόντων, και προσφέρεται ως ένα θεωρητικό εργαλείο για την αξιολόγηση του φιλικού προς τα παιδιά σχεδιασμού (Kyttä 2004, 2006). Το ιδανικό παιδοκεντρικό περιβάλλον (Bullerby)²⁴ είναι αυτό που διαθέτει πολλές προσφερόμενες δυνατότητες και δεν θέτει περιορισμούς στην κινητικότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες του περιβάλλοντος λόγω της ανεξάρτητης δράσης των παιδιών και σύμφωνα με τις φυσικές και γνωστικές τους ικανότητες. Το περιβάλλον αυτό αποτελεί δηλαδή μια ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, σύμφωνα με τη θεώρηση του Vygotsky, αφού όσο πιο πολύ επεκτείνονται τα πεδία ελεύθερης και προωθούμενης δράσης, αυξάνονται οι διαβαθμισμένες ζώνες προκλήσεων, που ωθούν τα παιδιά λίγο πιο πάνω από το τρέχον επίπεδο λειτουργίας τους. Σε αντίθεση, η ύπαρξη περιορισμών στην κινητικότητα των παιδιών δημιουργεί είτε ένα περιβάλλον «κελιού», όπου λίγες προσφερόμενες δυνατότητες γίνονται αντιληπτές και ενεργοποιούνται, είτε ένα περιβάλλον «θερμοκηπίου», όπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται μεν την ύπαρξη πληθώρας ερεθισμάτων και δυνατοτήτων, τις γνωρίζουν όμως από δεύτερο χέρι και δεν τις ενεργοποιούν, αφού δεν τους επιτρέπεται η ανεξάρτητη εξερεύνηση. Τα σύγχρονα αστικά περιβάλλοντα εντάσσονται συχνά στην τελευταία κατηγορία, με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας να παίζουν τον ρόλο του πληροφοριοδότη. Τα μουσεία θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι τις περισσότερες φορές εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία, με τους περιορισμούς που θέτουν στα παιδιά για ανεξάρτητη εξερεύνηση και βιωματική εμπειρία, ενώ ένα ζήτημα προς διερεύνηση είναι σε ποιο βαθμό τα παιδοκεντρικά μουσεία πετυχαίνουν να ξεφύγουν από το μοντέλο του θερμοκηπίου και να ενταχθούν επιτυχημένα στο μοντέλο του Bullerby. Η απουσία αξιολογών και πολύπλευρων δυνατοτήτων στο περιβάλλον οδηγεί στον τέταρτο τύπο περιβάλλοντος, τον «σκουπιδότοπο», όπου παρά την έλλειψη περιορισμών στην κινητικότητα, το παιδί δεν βρίσκει ενδιαφέρον να εξερευνήσει εξαιτίας της έλλειψης ποικιλίας και ερεθισμάτων. Η Kyttä, τέλος, πλάι στην πολυλειτουργικότητα και την ποικιλομορφία του περιβάλλοντος, καθώς και την πρόσβαση σε αυτό, ως δύο βασικά κριτήρια για τους φιλικούς προς τα παιδιά χώρους, θέτει το ζήτημα της διερεύνησης μιας τρίτης διάστασης που σχετίζεται με την προσωπική σημασία που μπορεί να έχουν διάφοροι τύποι προσφερόμενων δυνατοτήτων στο παιδί, βάσει της οποίας διαμορφώνεται το κίνητρο που το ωθεί σε δραστηριότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «το ίδιο φυσικό περιβάλλον μπορεί να εμφανίζεται ως τύπου Bullerby σε ένα παιδί και ως τύπου Κελιού σε ένα άλλο» (Kyttä 2006: 150).

2.3.3.3. Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας

Παρόλο που κάθε περιβάλλον λειτουργεί εκπαιδευτικά για το παιδί, συμβάλλοντας στην ανάπτυξή του, η προσέγγιση του υλικού χώρου ως στοιχείου αγωγής έχει μελετηθεί ως επί το πλείστον στο πλαίσιο των κατεξοχήν θεσμικών χώρων που προβλέπονται για την εκπαίδευση των παιδιών, δηλαδή των σχολείων και των κέντρων προσχολικής φροντίδας.

Η πρώτη παιδαγωγός που έδωσε έμφαση στη σημασία του περιβάλλοντος και του διδακτικού υλικού και επηρέασε με το έργο της, μεταξύ άλλων, και την ανάπτυξη του εκθεσιακού χώρου των παιδικών μουσείων,²⁵ είναι η Maria Montessori (1870-1952). Στα «Σπίτια του Παιδιού» που ίδρυσε στις

²⁴ Η Kyttä το ονομάζει "Bullerby", μια σουηδική λέξη που σημαίνει «βουερό χωριό». Η λέξη αυτή χρησιμοποιείται από τη διάσημη σουηδή συγγραφέα Astrid Lindgren στα μυθιστορήματά της, όπου περιγράφει τη ζωή μιας ομάδας παιδιών στο σουηδικό αυτό χωριό. Τα παιδιά του Bullerby έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν μέρος σε όλες τις δραστηριότητες του χωριού και να αναλαμβάνουν σημαντικές εργασίες και ρόλους στην κοινότητα. Η Kyttä (2004: 182-183) τονίζει ότι αν ισχύει και στην πραγματικότητα αυτή η συνθήκη, τότε δεν υπάρχει ανάγκη για σχεδιασμό ειδικών χώρων και δραστηριοτήτων για τα παιδιά.

²⁵ Η τοποθέτηση των εκθεμάτων σε χαμηλότερες θέσεις, η ενσωμάτωση αισθητηριακών υλικών διαφορετικής υφής, βάρους, σχήματος κτλ. στο εκθεσιακό περιβάλλον ή η δημιουργία θεματικών περιβαλλόντων που εξοικειώνουν τα παιδιά με ζητήματα της πρακτικής ζωής όπως π.χ. τα ψώνια στην αγορά, είναι μερικές από τις τεχνικές που υιοθέτησαν τα παιδικά μουσεία εφαρμόζοντας την παιδαγωγική της Μοντεσσόρι, με στόχο να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον μάθησης φιλικό και ελκυστικό για τα παιδιά και πλούσιο σε ερεθίσματα και κίνητρα για δράση (Νικονάνου 2010: 47).

εργατικές συνοικίες της Ρώμης, προκειμένου να προσφερθεί φροντίδα και αγωγή σε παραμελημένα από παιδαγωγική και κοινωνική άποψη παιδιά έως 6 ετών (Reble 1990: 455), η παιδαγωγική της Montessori πρέσβευε το αξίωμα της ελεύθερης συνάντησης του παιδιού με το περιβάλλον του, μέσα στο οποίο το παιδί θα εκφράσει τις ανάγκες του, θα εκδηλώσει τις κλίσεις του και θα αναπτύξει τις ικανότητές του (Δαναοσής-Αφεντάκης 1980: 201). Ο μοντεσοριανός εκπαιδευτικός προκειμένου να υποστηρίξει το παιδί στην πορεία της μάθησης, θα πρέπει να δημιουργήσει ένα παιδευτικό περιβάλλον, ρυθμισμένο σύμφωνα με τις ανάγκες και το ενδιαφέρον του παιδιού, ευχάριστο αισθητικά, προσαρμοσμένο στην κλίμακα του παιδιού και με παιδαγωγικό υλικό που συνδυάζει κινητικές, αισθητικές και χειροτεχνικές ενέργειες με στόχο την κινητική, την αισθητηριακή και τη γλωσσική και μαθηματική εκπαίδευση (Μοντεσσόρι 1980, Κουτσουβάνου 1993). Μέσα από την ελεύθερη δράση στο περιβάλλον και την επενέργεια στο ειδικά κατασκευασμένο υλικό, το παιδί συνειδητοποιεί με ανεξαρτησία και αυτονομία τις ικανότητές του και ταξινομεί τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του, ως ένα ενδιαμέσο στάδιο πριν την επαφή του με το πολύπλοκο τεχνολογικό περιβάλλον του σύγχρονου ανθρώπου (Φραγκούλη 2000). Στο σύστημα Μοντεσσόρι η επαφή του παιδιού με τα πράγματα και το ειδικό εποπτικό υλικό δε στοχεύει στη διδασκαλία, αλλά στο να κατανοήσει το παιδί τον εαυτό του με το να εδραιώνει τις λειτουργίες με την εργασία του, εξυπηρετώντας τη φυσική τάση του ανθρώπου προς την ανάπτυξή του (Chateau 1983: 377, Φραγκούλη 2000: 38). Το αισθητηριακό της υλικό είναι σχεδιασμένο απλά και με αφαιρετικότητα, έτσι ώστε να απομονώνει τις ιδιότητες των πραγμάτων, να είναι ελκυστικό αισθητικά, να προκαλεί το παιδί σε κινητική δράση και να επιτρέπει τον έλεγχο του λάθους, ενώ ο περιορισμός στην ποσότητά του εξαλείφει την υπεραφθονία των ερεθισμάτων και προωθεί την επεξεργασία του υλικού σε βάθος (Μοντεσσόρι 1981: 108-111, Φραγκούλη 2000: 151-152).

Τη σημασία της εμπειρίας μέσα σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και την ευθύνη του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση των αντικειμενικών συνθηκών που την κάνουν να έχει παιδευτική αξία, αναγνώριζε και ο σύγχρονός της Montessori, John Dewey (1859-1952), όπως παρουσιάστηκε ήδη στην Ενότητα 1.3.1 της παρούσας διατριβής.

«Ένα πρώτο καθήκον των εκπαιδευτικών είναι ότι δεν πρέπει μόνο να φροντίζουν γενικά για τον σχηματισμό της τρέχουσας εμπειρίας του ρυθμιστικού περιβάλλοντος, αλλά ν'αναγνωρίζουν επίσης το συγκεκριμένο περιβάλλον που είναι δυνατόν να προσφέρει την εμπειρία που συνεπάγεται ανάπτυξη. Πάνω απ'όλα, θα έπρεπε να ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν το περιβάλλον τους, φυσικό και κοινωνικό, ώστε να επωφελούνται αντλώντας απ'αυτό τις πιο χρήσιμες εμπειρίες.»

(Ντιούι 1980: 28)

Με βασική θέση ότι η μάθηση έρχεται μέσα από την πράξη (learning by doing), στις παιδαγωγικές εφαρμογές που ανέπτυξε στο πειραματικό σχολείο εργασίας που ίδρυσε το 1896 στο Σικάγο, ο Dewey έδωσε έμφαση στο συνδυασμό χειρωνακτικών εργασιών από την πρακτική ζωή εκτός σχολείου με τις σχολικές δραστηριότητες για την εκμάθηση αφηρημένων εννοιών, ενώ στο ιδανικό σχολείο που περιέγραψε το 1900, προέβλεπε τη δημιουργία ενός κεντρικού χώρου που στο ισόγειο θα ήταν βιβλιοθήκη έχοντας στις τέσσερις γωνίες χώρους για πρακτικές δραστηριότητες, ενώ στον πρώτο όροφο, στο κέντρο θα ήταν το μουσείο και στις γωνίες τα επιστημονικά και καλλιτεχνικά εργαστήρια (Ντιούι 1982, Hein 2004β). Δεν προχώρησε όμως σε περαιτέρω διευκρινίσεις ως προς την εσωτερική φυσική διαμόρφωση του προτεινόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Στις παιδαγωγικές προτάσεις που ως τώρα παρουσιάσαμε, διακρίνει κανείς την αναγνώριση της σημασίας του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η έμφαση όμως είναι περισσότερο στο

παιδαγωγικό υλικό που εμπεριέχει παρά στα φυσικά χαρακτηριστικά που το διέπουν.²⁶ Διατρέχοντας μεταγενέστερες έρευνες και μελέτες, διαπιστώνει κανείς εκ νέου ότι τα φυσικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος δεν έχουν συγκεντρώσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας στον ίδιο βαθμό με άλλα ζητήματα γνωστικής ή κοινωνικής φύσεως. Όπως αναφέρει ο Γερμανός (1998: 19-20), η συζήτηση για την παιδαγωγική σημασία του χώρου στο πλαίσιο των επιστημών της αγωγής είναι αποσπασματική: οι προσεγγίσεις κατά κύριο λόγο συνίστανται στην εξέταση της επιρροής που ασκεί η οργάνωση του σχολικού χώρου στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών σχέσεων, στη δημιουργία ψυχοκοινωνικών δεδομένων (φαινόμενα οικειοποίησης του χώρου, σχηματισμού αξιών κτλ.) και στην αναπαραγωγή της παιδαγωγικής ιδεολογίας, καθώς και στην εξέταση λειτουργικών, αισθητικών και εργονομικών θεμάτων που συχνά καταλήγουν σε τεχνικές προτάσεις εφαρμογής. Άλλες προσεγγίσεις έχουν περισσότερο θετικιστική κατεύθυνση, προσπαθώντας να αναλύσουν τα δεδομένα του χώρου υπό την οπτική της λειτουργίας τους ως εργαλείων στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και την εκτέλεση επιθυμητών δραστηριοτήτων (Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς 1999: 12), ενώ άλλες έχουν πολιτισμικό ή κοινωνικό προσανατολισμό (Τσουκαλά 2006: 61).

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, θα μπορούσε κανείς να διακρίνει τρεις κατευθύνσεις στην έρευνα: α) αυτή της περιβαλλοντικής ψυχολογίας που εξετάζει την επίδραση περιβαλλοντικών παραμέτρων στη γνωστική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και στην κοινωνική του ταυτότητα β) αυτή που εξετάζει το περιβάλλον μέσα από μια αναπτυξιακή σκοπιά και συνδυάζει περιβαλλοντικές παραμέτρους με αναπτυξιακούς στόχους και ανάγκες του παιδιού και γ) αυτή που προσεγγίζει τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ως απόρροια και αντανάκλαση εκπαιδευτικών αντιλήψεων και του τρόπου που αυτές εφαρμόζονται πρακτικά. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των μελετών εκείνων που αναδεικνύουν σημεία χρήσιμα για τη διαμόρφωση ενός παιδοκεντρικού μουσειακού περιβάλλοντος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έμφαση σε μελέτες που προέρχονται από περιβάλλοντα προσχολικής φροντίδας και αγωγής είναι σκόπιμη, δεδομένου ότι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας τους (π.χ. έλλειψη αυστηρά προδιαγεγραμμένου αναλυτικού προγράμματος, θεματικά σχέδια εργασίας και θεματικές χωρικές ενότητες, έμφαση στη μάθηση με χρήση αντικειμένων) εμφανίζει μεγαλύτερες ομοιότητες με το άτυπο μαθησιακό περιβάλλον του μουσείου, το οποίο θα αναλύσουμε στην Ενότητα 2.4 του τρέχοντος κεφαλαίου.

Η επίδραση των περιβαλλοντικών παραμέτρων στην εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου

Η Rivlin & Weinstein (1984), σε μια επισκόπηση των ερευνών που εξετάζουν το σχολικό περιβάλλον από πλευράς περιβαλλοντικής ψυχολογίας, εντοπίζουν τρεις βασικούς άξονες της έρευνας, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με τους ευρύτερους στόχους της αγωγής: το σχολείο ως χώρος μάθησης, ως χώρος κοινωνικοποίησης και ως χώρος ψυχολογικής ανάπτυξης. Ως προς τον μαθησιακό άξονα, εξετάζεται συνήθως η επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος ως προς τη γνωστική ανάπτυξη και την επίδοση των μαθητών. Οι παράμετροι που ως επί το πλείστον εξετάζονται είναι η επίδραση του θορύβου (έξω και μέσα στην τάξη) στην επίδοση των μαθητών, η επίδραση της διαρρύθμισης του μαθησιακού περιβάλλοντος στη γνωστική ανάπτυξη, η συσχέτιση της επιλογής του καθίσματος στην τάξη με την επίδοση, και η υποστήριξη της ανάπτυξης της χωρικής γνώσης. Ως προς την επιρροή του σχολικού χώρου στην ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, αναφέρουν ότι έχουν διεξαχθεί μελέτες που εξετάζουν τη συσχέτιση ανάμεσα στη θέση στην οποία κάθονται τα παιδιά και την κοινωνική τους

²⁶ Ανάλογα, η εφαρμογή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner στον χώρο της σχολικής τάξης (Project SPECTRUM), προέβλεπε τη δημιουργία θεματικών γωνιών που ενισχύουν συνήθως ένα συνδυασμό ευφυιών, δίνοντας παραδείγματα για το γνωστικό περιεχόμενο και το είδος των δραστηριοτήτων του κάθε «κέντρου μάθησης», αλλά όχι για τη διαρρύθμιση και τα χαρακτηριστικά του φυσικού χώρου ούτε για την αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτά (Gardner 1991: 205-210, Gardner 1993: 86-111).

θέση σε αντιπαράθεση με τις προσδοκίες των δασκάλων και τη μετέπειτα επίδοση των παιδιών, καθώς και μελέτες που εξετάζουν τον ρόλο του μαθησιακού περιβάλλοντος στη διαιώνιση των διαφυλικών στερεοτύπων. Τέλος, ως προς την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, έχει εξεταστεί ο ρόλος του μαθησιακού περιβάλλοντος στην καλλιέργεια της αίσθησης ευχαρίστησης, ασφάλειας και ικανότητας, στην ανάγκη για ιδιωτικότητα, καθώς και η επίδραση της πυκνότητας του χώρου στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

Μία μελέτη που έδωσε ενδιαφέροντα αποτελέσματα ως προς τη σημασία της ξεκάθαρης διαρρύθμισης του μαθησιακού περιβάλλοντος, τα οποία μπορούν να μεταφερθούν και στον χώρο των μουσείων, είναι αυτή του Moore (1986). Η μελέτη εξέταζε τον χωρικό προσδιορισμό των πλαισίων συμπεριφοράς σε κέντρα προσχολικής φροντίδας και τη συσχέτισή τους με τη συμπεριφορά των παιδιών. Ένα καλά ορισμένο συμπεριφορικό πλαίσιο είναι αυτό που περιορίζεται σε μια μόνο δραστηριότητα, με εμφανή τα όρια που το διαχωρίζουν από άλλα πλαίσια συμπεριφοράς και από τον χώρο κυκλοφορίας, και με μερικό τουλάχιστον οπτικό και ακουστικό διαχωρισμό. Τυπικά το μέγεθός τους μπορεί να εξυπηρετήσει 2-5 παιδιά και έναν ενήλικα, και συμπεριλαμβάνεται αποθήκη, ελεύθερη επιφάνεια, υποδοχές για ηλεκτρικό εξοπλισμό και χώρο έκθεσης. Σε αντίθεση, οι κακώς προσδιορισμένες περιοχές δραστηριοτήτων είναι είτε πολύ μεγάλες είτε πολύ μικρές για το μέγεθος της ομάδας ή οι επιφάνειες και τα διαθέσιμα μέσα δεν είναι επαρκή ή κατάλληλα για την άσκηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Η μελέτη έδειξε ότι ο βαθμός ή το επίπεδο της εμπλοκής στη δραστηριότητα, η εξερευνητική συμπεριφορά των παιδιών και οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, εξαρτώνται άμεσα από τον χωρικό προσδιορισμό του πλαισίου συμπεριφοράς, με τους μικρότερους, καλά προσδιορισμένους χώρους να εμφανίζονται ως οι πιο βοηθητικοί. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με μια παιδαγωγική πρακτική που διέπεται από τη φιλοσοφία του ανοιχτού κινήματος στην εκπαίδευση, αλλά και σε συσχέτισμό με τις περιπτώσεις υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των παιδιών, οδηγεί σε περισσότερο αυτο-κατευθυνόμενη συμπεριφορά (Moore 1987).

Οι αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού ως οδηγός για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Πολλοί ερευνητές στοιχειοθέτησαν τις παρατηρήσεις τους σε σχέση με τον χώρο, με βάση τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, αφού αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως βασικές οργανωτικές αρχές και να δώσουν κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό και την οργάνωση ενός χώρου αγωγής όχι μόνο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και ευρύτερα.

Η Olds (1989) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ένα κέντρο προσχολικής φροντίδας, θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τη λογική ότι κάθε επιφάνειά του είναι διαδραστική, ικανή να τροποποιηθεί μέσα από την εκφραστική δραστηριοποίηση των παιδιών, εφόσον το φυσικό περιβάλλον καλύπτει τέσσερις βασικές ανάγκες: κίνηση, άνεση, ικανότητα και έλεγχος. Η *κίνηση* για το παιδί είναι αναγκαία προϋπόθεση της ανάπτυξής του, όχι μόνο της σωματικής αλλά και της διανοητικής, αφού μέσα από αυτή ανακαλύπτει τις δυνατότητές του και οικειοποιείται τον χώρο. Κατ'επέκταση το περιβάλλον θα πρέπει όχι να προσπαθεί να περιορίσει, αλλά να υποστηρίξει ένα εύρος σωματικών κινήσεων και χειρισμού αντικειμένων, καλλιεργώντας τη φυσική ροπή των παιδιών προς όφελος της μάθησης. Ανάλογα, για να εμψυχήσει την αίσθηση της *άνεσης*, το περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει αρκετά ερεθίσματα ώστε να μην είναι βαρετό, αλλά με τρόπο που η εναλλαγή τους να είναι ρυθμική ώστε να μην προκαλεί αναστάτωση και αποπροσανατολισμό. Ποικιλία χρειάζεται να χαρακτηρίζει τις απτικές επιφάνειες, μια και η αίσθηση της αφής στα μικρά παιδιά και στα παιδιά με αναπηρίες είναι η πιο σημαντική, δεδομένου μάλιστα ότι το δέρμα αποτελεί το μεγαλύτερο όργανο του σώματος και βασική πηγή ερεθισμάτων. Αντίστοιχα, ποικιλία στην κλίμακα, το ύψος και την ιδιωτικότητα των χώρων, καθώς και στον φωτισμό, δημιουργούν μικροπεριβάλλοντα, τα οποία τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν

ανάλογα με τη διάθεσή τους και το επίπεδο διέγερσής τους. Ένα περιβάλλον που ενισχύει την *ικανότητα* των παιδιών να ικανοποιούν τις ανάγκες τους αυτόνομα και να νιώθουν επιτυχημένα στη συνδιαλλαγή τους με το περιβάλλον, χαρακτηρίζεται από ποικιλία δραστηριοτήτων, ποικιλία χώρων και κατάλληλη οργάνωση και πρόσβαση σε αυτά. Τέλος, τα παιδιά υποστηρίζονται στην άσκηση *ελέγχου* στο περιβάλλον, εφόσον τους παρέχεται η δυνατότητα να έχουν χώρους στους οποίους μπορούν να αποσυρθούν διαφυλάσσοντας την ιδιωτικότητά τους, και χώρους τους οποίους μπορούν να εποπτεύσουν ώστε να μπορούν εύκολα να προσανατολιστούν και να προβλέψουν ή να εντοπίσουν με λιγότερη έκπληξη οποιαδήποτε μεταβολή στις συνθήκες του χώρου.

Ανάλογα, οι Trancik & Evans (1995) εστιάζουν στο πώς ένας χώρος εκπαίδευσης και φροντίδας προσχολικής ηλικίας μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της *ικανότητας* των παιδιών να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον, με ανεξαρτησία και σύμφωνα με τις φυσικές και γνωστικές τους δεξιότητες. Αναγνωρίζουν οκτώ στοιχεία σχεδιασμού που έχουν κρίσιμη σημασία, μπορούν να ισχύσουν και σε άλλα περιβάλλοντα, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά, και συνδέονται με ψυχοκοινωνικά δεδομένα: 1) Η *άσκηση ελέγχου* μέσα από τον χειρισμό στοιχείων του περιβάλλοντος τονώνει το αίσθημα της αυτονομίας και της εκπλήρωσης στόχων. 2) Η *ιδιωτικότητα* είναι η ικανότητα που παρέχει ο χώρος για ρύθμιση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η πυκνότητα του χώρου και η κλίμακα αποτελούν δύο σημαντικές παραμέτρους που επηρεάζουν την ευελιξία του χώρου για ατομικές στιγμές ή ημι-δημόσιες και ομαδικές συννευρέσεις. 3) Ο βαθμός *πολυπλοκότητας* ενός χώρου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί εμπλέκεται σε μαθησιακές εμπειρίες. Η πολυπλοκότητα εξαρτάται από την ποικιλία όχι μόνο των προσφερόμενων δραστηριοτήτων, αλλά και από τον τύπο των αντικειμένων και των διαθέσιμων χώρων, καθώς και τον βαθμό χειρισμού, τροποποίησης και μυστηρίου που διαθέτουν αυτά τα αντικείμενα και οι χώροι. 4) Τα περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την *εξερεύνηση*, προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να ανακαλύψουν είτε τους χώρους είτε τα αντικείμενα που αυτοί διαθέτουν, μέσα από την κίνηση του σώματος ή των χεριών τους και σύμφωνα με το δικό τους ρυθμό. 5) Η *αναζωογονητική δυναμική* ενός χώρου είναι σημαντική γιατί αποφορτίζει τα παιδιά από τη φυσική και πνευματική κόπωση, έτσι ώστε να μπορούν ανανεωμένα στη συνέχεια να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους. Οι χώροι αναζωογόνησης φροντίζουν για την αυτορρύθμιση της κούρασης, ασκώντας γοητεία στα παιδιά με τεχνικές όπως η ενεργοποίηση περισσότερων αισθήσεων, η παρατήρηση από διαφορετική οπτική γωνία ή η πρόκληση της φαντασίας. 6) Η *ταυτότητα ενός τόπου* απαιτεί για τη διαμόρφωσή της μια αίσθηση οικειότητας, ιδιοκτησίας, δεσμού και ασφάλειας με το περιβάλλον, που δημιουργεί εμπιστοσύνη στα παιδιά να αναλάβουν νέες προκλήσεις. Η ενσωμάτωση οικείων χαρακτηριστικών ή αντικειμένων που δημιουργούν συνδέσεις με προσωπικές εμπειρίες, καθώς και η δυνατότητα να προσωποποιεί κανείς τον χώρο π.χ. με την ανάρτηση δικών του ζωγραφιών ή την αναδιευθέτηση στοιχείων του χώρου, βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. 7) Η *αναγνωσιμότητα* ενός χώρου εξαρτάται από τη δημιουργία μοτίβων και σημείων αναφοράς και την ένταξη μεμονωμένων χαρακτηριστικών σε ένα συνεκτικό όλο, ενώ οι προσφερόμενες δυνατότητες ενός αντικειμένου ή χώρου αποτελούν ενδείξεις για τη χρήση τους. Η αναγνωσιμότητα βοηθάει στον προσανατολισμό, στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και των απαιτήσεων που θέτει μια καινούρια κατάσταση, και στην ορθότερη λήψη αποφάσεων. 8) Η *ασφάλεια* στον σχεδιασμό του περιβάλλοντος είναι απαραίτητη συνθήκη για να επιτραπεί στο παιδί να κινηθεί αυτόνομα ή να επιτηρείται από τους ενήλικες με διακριτικό τρόπο. Τα προαναφερθέντα οκτώ στοιχεία παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να επιδείξουν δεξιότητάς τους αλλά και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που τίθενται από το περιβάλλον προκειμένου να εξελίξουν τις δεξιότητές τους περαιτέρω.

Αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο των Trancik & Evans, η Maxwell (2007) ανέπτυξε μια κλίμακα αξιολόγησης των χώρων προσχολικής φροντίδας σε σχέση με την ανάπτυξη της ικανότητας, η οποία αποτελείται από 37 σημεία οργανωμένα σε επτά κατηγορίες: κοινωνικοί χώροι, οριοθέτηση,

ιδιωτικότητα, προσωποποίηση, πολυπλοκότητα, γειννίαση και κλίμακα. Η έρευνα έδειξε ότι η διαρρύθμιση του φυσικού περιβάλλοντος επηρεάζει θετικά τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών 3 ετών, αλλά όχι των μεγαλύτερων, ένα δεδομένο που υποδηλώνει την αποφασιστική σημασία που έχει η ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος γι'αυτή την ηλικιακή ομάδα. Εφαρμόζοντας μάλιστα βηματική παλινδρόμηση, η κατηγορία της γειννίασης (η οποία περιλαμβάνει τη γειννίαση με συμβατικές, συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές περιοχές, καθώς και την πρόσβαση σε περιοχές αδρής κινητικότητας και προσωπικής φροντίδας) βρέθηκε να ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή ως προς το πώς τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται το επίπεδο ικανότητάς τους.

Τέλος, η Weinstein (1987), συγκεράζοντας εμπειρικά δεδομένα διαφόρων ερευνών, οργάνωσε μια σειρά από προτάσεις για τον σχεδιασμό των χώρων προσχολικής αγωγής, με βάση δέκα στόχους κοινωνικοσυναισθηματικής, γνωστικής και φυσικής ανάπτυξης: 1) Για την ενίσχυση της *αυτοεκτίμησης*, το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την προσωπική παρουσία των παιδιών στην τάξη, και να τα βοηθάει να νιώθουν ικανά, τόσο με το να είναι στην κλίμακα των παιδιών όσο και με το να προσφέρει διαβαθμισμένες προκλήσεις στα μέτρα τους. Η ύπαρξη φυσικών οργανωτών στον χώρο, αλλά και η λογική οργάνωση των υλικών της τάξης βοηθάει, επίσης, τα παιδιά να κατανοούν καλύτερα τον περίγυρό τους. 2) Η *ασφάλεια* και η *άνεση* διασφαλίζονται αν η όψη της αίθουσας είναι φιλική και οικεία και υπάρχει ποικιλία αισθητηριακών ερεθισμάτων, μεταξύ των οποίων τα μαλακά υλικά και το νερό, θεωρούνται πολύ σημαντικά. 3) Ο *αυτοέλεγχος* μπορεί να υποστηριχθεί από τη διαρρύθμιση του χώρου με τρόπο που να βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις επιθυμητές συμπεριφορές. Η ύπαρξη μεγάλων ανοιχτών χώρων έχει παρατηρηθεί ότι αυξάνει την κινητικότητα και ενίοτε την επιθετικότητα των παιδιών, ιδίως αν δεν συνοδεύεται από ποικιλία και αφθονία παιχνιδιών, ενώ οι μικροί, ιδιωτικοί χώροι βοηθούν το παιδί να αποσυρθεί για να αποφορτιστεί και να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του. 4) Η *αλληλεπίδραση με συνομηλίκους* και η *προκοινωνική συμπεριφορά* υποστηρίζεται από την ύπαρξη καλά διαχωρισμένων χώρων δραστηριοτήτων, την παροχή υλικών που ευνοούν τη συνεργασία και το ομαδικό παιχνίδι, και την παροχή ικανής ποσότητας πραγμάτων για να απασχοληθούν, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι συγκρούσεις. 5) Η *αναγνώριση και ταύτιση του φύλου* αρχίζει γύρω στην ηλικία των τριών χρόνων, κατ'επέκταση η παροχή υλικού και παιχνιδιών που ενθαρρύνουν τα παιδιά να απασχολούνται σε περιοχές, οι οποίες τυπικά χρησιμοποιούνται από το αντίθετο φύλο (όπως π.χ. η γωνιά του κουκλόσπιτου, που είναι ως επί το πλείστον κοριτσίστικη δραστηριότητα), βοηθάει τα παιδιά να μην εγκλωβίζονται σε στερεότυπα. 6) Στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης, η *συμβολική έκφραση* μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την παροχή υλικών για δραματικό παιχνίδι και την ύπαρξη χώρων που ευνοούν το διάβασμα. 7) Η *λογική σκέψη* υποβοηθάται από την παρουσία αντικειμένων που είναι παρόμοια, αλλά διαφέρουν κατά μία ή περισσότερες διαστάσεις, τα οποία οι μαθητές καλούνται να συσχετίσουν είτε στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας είτε κατά τη διάρκεια της τακτοποίησης. 8) Η *δημιουργικότητα* και η *ικανότητα λύσης προβλημάτων* υποστηρίζεται από αντικείμενα ανοιχτά σε πολλαπλές χρήσεις, όπως το νερό, η άμμος, ο πηλός, το χρώμα, και αντικείμενα για δραματικό παιχνίδι. 9) Ο *χρόνος συγκέντρωσης και εμπλοκής σε εργασίες* φαίνεται να αυξάνει δραματικά με ένα προσεκτικό σχεδιασμό του χώρου ώστε να δημιουργούνται σύνθετες μονάδες δραστηριοποίησης (*super units*), με περισσότερες από μία επιλογές για χειρισμό και τροποποίηση (Prescott 1987: 76). Όσο μεγαλύτερη ποσότητα, ποικιλία και πολυπλοκότητα υπάρχει, τόσο μεγαλύτερη ποικιλία συμπεριφορών εμφανίζεται, που χαρακτηρίζεται από εφευρετικότητα, υψηλό βαθμό συγκέντρωσης, και προσήλωση στον στόχο. 10) Τέλος, η *κινητική ανάπτυξη* των παιδιών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό του χώρου, ο οποίος θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες όχι μόνο για λεπτούς χειρισμούς, αλλά και για αδρή κινητικότητα. Η Weinstein καταλήγει ότι το δομημένο περιβάλλον είναι ένα μέσο για να επιτευχθεί ένα αποτέλεσμα και συμφωνεί με τη ρήση της Olds ότι το περιβάλλον θέτει το δικό του

αναλυτικό πρόγραμμα και ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να χειρίζονται τις φυσικές παράμετρους της τάξης ως ουσιαστικές πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Weinstein 1987: 181).

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον ως απόρροια και αντανάκλαση εκπαιδευτικών αντιλήψεων

Η αξιοποίηση του χώρου ως αναπόσπαστου στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι βέβαια σε απόλυτη εξάρτηση από τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις και τις συνακόλουθες πρακτικές που απορρέουν από αυτές. Π.χ. η υιοθέτηση του παιδαγωγικού μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας στο σχολείο, επιφέρει πάντοτε αλλαγές τόσο στο φυσικό όσο και κοινωνικό περιβάλλον της τάξης (Huse 1995, Ματσαγγούρας 1999, Martin 2002, Ματσαγγούρας 2008, Taylor & Enggass 2009: 55-69). Σύμφωνα με τη βεμπεριανή κοινωνιολογική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η μελέτη του χώρου ως στοιχείου αγωγής εμποτίζεται τόσο από τις μακρο-κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες επιδρούν στις θεσμικές θέσεις που υιοθετούνται για τους χώρους της εκπαίδευσης και σχετίζονται με ένα σύνολο αξιών, προτύπων και εκπαιδευτικών επιλογών, όσο και από τις μικρο-κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες εντοπίζονται στο επίπεδο της ατομικής συμπεριφοράς μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και της διαντίδρασης μεταξύ των ατόμων, μια διαντίδραση που αναπτύσσει τη δική της δυναμική και μπορεί να αποκλίνει από τις επίσημες κατευθύνσεις (Blackledge & Hunt 1994).

Κτίζοντας πάνω στη βεμπεριανή θεώρηση, ο Γερμανός (2006) εφαρμόζει μια μεθοδολογία παρέμβασης για τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου (νηπιαγωγείου και δημοτικού), η οποία βασίζεται σε μια συστημική προσέγγιση του χώρου ως πεδίου αγωγής. Ο Γερμανός στοιχειοθετεί ένα πλαίσιο που εξετάζει τον χώρο ως «το (υλικό) πεδίο στο οποίο γίνεται η σύνθεση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και σ' εκείνα του κοινωνικού του περιβάλλοντος» (2006: 49). Ο υλικός χώρος προσφέρει ερεθίσματα μάθησης και πληροφορίες για τις αξίες και τα πρότυπα που επικρατούν στον περίγυρο του υποκειμένου, είτε μέσα από αντιληπτικά ερεθίσματα που σχετίζονται με τη διαρρύθμιση και την αισθητική του χώρου είτε μέσα από τυποποιημένες πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς που απορρέουν από την οργάνωσή του. Οι παιδαγωγικές ποιότητες του χώρου ουσιαστικά συνδέονται με τη δυνατότητα που δίνουν στο παιδί να δεχθεί τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και να τις επεξεργαστεί με τη βοήθεια των δικών του δεδομένων (υποκειμενικά χαρακτηριστικά, προθέσεις και στόχοι). Πρόκειται για μια δυναμική, επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία θα πρέπει να θεωρηθεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής λειτουργίας προκειμένου η τελευταία να συσχετιστεί ενεργητικά και σκόπιμα με τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.

Το αρχικό ερευνητικό ενδιαφέρον του Γερμανού είχε επικεντρωθεί, όπως είδαμε και στην ενότητα 2.3.3.1, στον αύλειο χώρο των σχολείων και στις παιδικές χαρές (1998), όπου η συστηματική παρατήρηση κατέδειξε ότι οι χώροι που δημιουργούνται από το παιδί στο πλαίσιο του παιχνιδιού του αποτελούν μια δυναμική, μεταβαλλόμενη υλική πραγματικότητα, επικεντρωμένη γύρω από το παιδί και τη δραστηριότητά του: το σώμα του παιδιού συνιστά κεντρικό στοιχείο του υλικού χώρου, γύρω από το οποίο αρθρώνει ένα υποκειμενικό σύστημα προσέγγισης της αντικειμενικής πραγματικότητας. Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες, ο χώρος μετατρέπεται σε τόπο, ο οποίος εξελίσσεται μέσα στον χρόνο ανάλογα με τις πραγματικές τροποποιήσεις ή τις σημειολογικές μεταλλάξεις στις οποίες προβαίνει το παιδί σε σχέση με τις ανάγκες του «σεναρίου» της δραστηριότητάς του. Εκεί ακριβώς έγκειται και η δυσλειτουργία των χώρων αγωγής. Η πλειοψηφία τους αδυνατεί να δώσει ευκαιρίες στο εξελικτικό σύστημα τοπο-χρόνου, που αυθόρμητα αναπτύσσει το παιδί κατά τη διάρκεια της δραστηριότητάς του, να ενταχθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, αντί να λειτουργεί ως φυγή από τις προβλεπόμενες παιδαγωγικές σχέσεις και διαδικασίες.

Συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τις απόψεις της νέας παιδαγωγικής, το παιδί θα πρέπει να μετατραπεί σε υποκείμενο της εκπαίδευσής του, κάτι που χρειάζεται να είναι εμφανές τόσο στα υλικά

όσο και στα μη υλικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο υλικός χώρος θα πρέπει να παρέχει πλούσιο αντιληπτικό ερέθισμα και να επιτρέπει στο παιδί να επεμβαίνει και να αλλάζει ως ένα σημείο τα στοιχεία του, ισχυροποιώντας το δικαίωμα του παιδιού να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και να εκφράζεται δημιουργικά, όπως και να αλληλεπιδρά κοινωνικά με τα άλλα μέλη του περιβάλλοντος μάθησης. Ταυτόχρονα, όμως, η αλλαγή στη διαρρύθμιση και τον εξοπλισμό του χώρου θα πρέπει να συνοδεύεται από μια αντίστοιχη αλλαγή στο κοινωνικό περιβάλλον του συστήματος, γιατί αλλιώς οι δυνατότητες που θα παρέχει το υλικό περιβάλλον θα μείνουν ανεκμετάλλευτες ή θα λειτουργούν σε αντιπαράθεση με τις προτεινόμενες πρακτικές (Γερμανός 2006: 107-108, 199). Με βάση το σκεπτικό αυτό, οι παρεμβάσεις του Γερμανού αρθρώνονται σε τέσσερα επίπεδα: 1) τη διαμόρφωση διακριτών περιοχών στην αίθουσα διδασκαλίας 2) τη διευθέτηση ενός ευέλικτου χώρου 3) την αισθητική οργάνωση της αίθουσας 4) την παρέμβαση στην κοινωνική δομή.

Στην περίπτωση που τα στοιχεία της υλικής και κοινωνικής δομής της τάξης λειτουργούν προς την ίδια κατεύθυνση, τότε έχουμε «συνομορφία», η οποία διασφαλίζει τη συνοχή του συστήματος και την εύρυθμη λειτουργία του (Γερμανός 2006: 107). Η επίτευξη αυτής της συνομορφίας απαιτεί ένα ανοικτό μοντέλο λειτουργίας: ως προς την υλική δομή, θα πρέπει να προβλέπει μια οργάνωση του χώρου που να ευνοεί τη συστηματική ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και να επιτρέπει μορφές χρησιμοποίησής του, οι οποίες θα εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τον πλούτο των σχέσεων παιδιού-χώρου, προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να δημιουργούν τόπους μάθησης, δηλαδή εφήμερα μικρο-περιβάλλοντα προσανατολισμένα σε μια διαδικασία μάθησης (Γερμανός 2010). Ως προς την κοινωνική δομή, θα βασίζεται στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, στις συνεργατικές δραστηριότητες επικοινωνίας και εργασίας, καθώς και στο άνοιγμα του σχολείου προς τον κοινωνικό και πολιτισμικό του περίγυρο (Γερμανός 2006: 370-371).

Το πιο αξιόλογο παράδειγμα στο πλαίσιο της νέας παιδαγωγικής, με εμφανείς τις ρίζες του στην παιδαγωγική πρόταση της Μαρίας Μοντεσσόρι, αποτελεί το προσχολικό σύστημα αγωγής της πόλης του Ρέτζιο Εμίλια. Στα κέντρα προσχολικής αγωγής που διαθέτει η ιταλική πόλη, το περιβάλλον θεωρείται ο τρίτος παιδαγωγός (μαζί με τους δύο εκπαιδευτικούς της τάξης). Η παιδαγωγική τους φιλοσοφία αναγνωρίζει το παιδί ως υποκείμενο της διαδικασίας αγωγής, ένα υποκείμενο που δεν λαμβάνεται υπόψη απομονωμένα, αλλά σε συνάρτηση με τις σχέσεις που αναπτύσσει με τα άλλα παιδιά, τους δασκάλους, τους γονείς ή την τοπική κοινότητα, κατ'αναλογία με το μικρο-, μεσο- και εξωσύστημα του Bronfenbrenner. Για τον λόγο αυτό, η δομή του σχολικού χώρου είναι έτσι ώστε να ευνοεί διαφορετικούς τύπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης (με μικρούς και μεγάλους χώρους δραστηριοποίησης) και τα μεγάλα γυάλινα ανοίγματα επιτρέπουν μια διαφάνεια από το σχολείο προς την κοινότητα και αντίστροφα. Τα υλικά στοιχεία κάθε τάξης, αλλά και όλων των χώρων του σχολείου (ακόμη και της κουζίνας ή του μπάνιου) διέπονται από υψηλή αισθητική, πολυπλοκότητα (υπό την έννοια της δυνατότητας χρησιμοποίησης της ίδιας ενότητας χώρου για διαφορετικές δραστηριότητες) και ευελιξία, αφού παιδιά και εκπαιδευτικοί αδιάκοπα τροποποιούν όλα όσα τους περιβάλλουν, προκειμένου να υλοποιήσουν τα σχέδια τους, αλλά και να αποτυπώσουν στον χώρο το τι έχει συμβεί (Bartlett 1993). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Loris Malaguzzi, ο θεμελιωτής του προγράμματος στο Ρέτζιο Εμίλια:

«Η συνεχής δραστηριότητα είναι το πιο σημαντικό πράγμα για μας και αναπαριστά αυτό που μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στο να διατηρήσει «ζωντανό» (ένας όρος που άρεσε στον Dewey) το ενδιαφέρον μας και τη συνεχή κινητικότητα της σκέψης και της δράσης μας. Πιστεύω ότι τα σχολεία μας κάνουν μια προσπάθεια να ενσωματώσουν το εκπαιδευτικό project στο σχέδιο για την οργάνωση της εργασίας και τις αρχιτεκτονικές και λειτουργικές συνθήκες, έτσι ώστε να επιτρέπουν τη μέγιστη κίνηση, την αυτονομία και την αλληλεξάρτηση».

(Malaguzzi στο Edwards, Gandini & Forman 2006: 248)

Σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα για τα φυσικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος των κέντρων προσχολικής αγωγής του Ρέτζιο Εμίλια (Cerrri & Zinpi 1999), οι σχεδιαστές και οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα κατέληξαν σε επτά περιβαλλοντικές έννοιες που καθορίζουν τον σχεδιασμό των κέντρων και μπορούν να χρησιμεύσουν ως κατευθυντήριες γραμμές για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό οποιουδήποτε χώρου αγωγής (Taylor & Enggass 2009: 78): 1) Συνολική απαλότητα (χώροι με πολυπλοκότητα, αλλά ταυτόχρονα σαφείς, κατοικίσιοι και φιλικοί) 2) Συνάφεια χώρων 3) Όσμωση (σχολεία που αντανακλούν την κοινότητα και τον πολιτισμό και επιτρέπουν τη μάθηση σε πραγματικές καταστάσεις) 4) Πολυαισθητηριακότητα 5) Επιγένεση (τα παιδιά επενεργούν και μετατρέπουν το περιβάλλον μέσα από τη δυνατότητα ανάπτυξης, ευελιξίας και εξέλιξης των χώρων) 6) Κοινότητα (συλλογικά περιβάλλοντα που ευνοούν τη συμμετοχή και το μοίρασμα κοινών αξιών) 7) Δημιουργικότητα (εργαστήρια και χώροι που υποστηρίζουν τους μαθητές κατά τη δόμηση της γνώσης).

2.4. ΤΟ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΩΝ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΩΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΩΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.4.1. Το μαθησιακό περιβάλλον του μουσείου

Από τις πολυάριθμες πλέον έρευνες κοινού που έχουν διεξαχθεί στον χώρο των μουσείων σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις του κοινού για τα μουσεία και τα κίνητρα επίσκεψης σε αυτά, έχει τεκμηριωθεί ότι η πλειοψηφία των ανθρώπων θεωρούν τα μουσεία πρωτίστως ως χώρους εκπαίδευσης και διασκέδασης, χωρίς το ένα να αποκλείει το άλλο (Hood 1983, Perry 1993, Moussouri 1997, Falk *et al.* 1998, Packer & Ballantyne 2002). Οι Falk & Dierking (2000: 73) αναφέρουν χαρακτηριστικά σχολιάζοντας το άρθρο των Falk, Moussouri και Coulson (Falk *et al.* 1998), ότι τα άτομα που επιλέγουν να πάνε στο μουσείο ψάχνουν για μια «μαθησιακά προσανατολισμένη εμπειρία διασκέδασης». Όπως διαφάνηκε στην ιστορική επισκόπηση που προηγήθηκε στο Κεφάλαιο 1, ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου θεωρείται δεδομένος από τις απαρχές της λειτουργίας του δημόσιου μουσείου, ο τρόπος όμως που το κοινό αλλά και οι επαγγελματίες των μουσείων αντιλαμβάνονται τη μουσειακή εκπαίδευση άλλαξε κατά τη διάρκεια των δύο αυτών αιώνων. Έτσι, στη σχετική βιβλιογραφία, ο όρος «εκπαίδευση», ένας όρος που κατεξοχήν συνδέεται με το περιβάλλον του σχολείου και τη δασκαλοκεντρική μετάδοση πληροφοριών, άρχισε να θεωρείται ότι ίσως δεν αντικατοπτρίζει αντιπροσωπευτικά το τι συμβαίνει στο άτυπο περιβάλλον του μουσείου, το οποίο χαρακτηρίζεται από την εθελοντική συμμετοχή και την αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά του μανθάνοντα. Από τη δεκαετία του 1990 και εξής άλλοι όροι άρχισαν να γίνονται δημοφιλείς, οι οποίοι υποδηλώνουν μια αλλαγή στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η μάθηση στο μουσείο, και τους οποίους η Roberts συνοψίζει με ενάργεια:

«ίσως ο όρος “εκπαίδευση” να έγινε πολύ περιοριστικός και αποπροσανατολιστικός για το μουσειακό περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, υπήρξε μια συνειδητή μετατόπιση προς τη χρήση γλωσσικών όρων όπως “μάθηση” (δίνοντας έμφαση στον μαθητή παρά στον δάσκαλο), “εμπειρία” (δίνοντας έμφαση στην ανοιχτή κατάληξη του αποτελέσματος) και “δημιουργία νοήματος” (δίνοντας έμφαση στην πράξη της ερμηνείας)».

(Roberts 1997: 8)

Κατ'επέκταση, το ενδιαφέρον των ερευνητών σταδιακά εστίασε στο τι χαρακτηριστικά έχει το μαθησιακό περιβάλλον του μουσείου και πώς τεκμηριώνονται τα αποτελέσματα της μάθησης σε αυτό, αποτελέσματα που δεν περιορίζονται σε γνωστικά δεδομένα, όπως ήταν μέχρι πρόσφατα το κυρίαρχο παράδειγμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο στα σχολεία όσο και στα μουσεία, αλλά αγγίζουν τους

τομείς της συναισθηματικής μάθησης, της ενίσχυσης των κινήτρων, και της μακροχρόνιας επίδρασης της μουσειακής εμπειρίας στη ζωή του ανθρώπου (Czikszentmihalyi & Hermanson 1995, Paris 1997, Schauble, Leinhardt & Martin 1997, Hooper-Greenhill 2007).

Οι περιγραφές του μαθησιακού περιβάλλοντος του μουσείου, καθώς και οι σχετικές έρευνες, δίνουν συνήθως έμφαση σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, αμελώντας σε μεγάλο βαθμό τη φυσική του διάσταση ή εστιάζοντας σε ζητήματα συμβολισμού που το μουσείο ως φυσικός χώρος δημιουργεί συνειρμικά. Π.χ. ο Sheldon Annis έκανε λόγο για τρεις διαφορετικούς χώρους στο μουσείο, που αποτελούν το έδαφος συμβολικής δράσης για τον επισκέπτη: τον ονειρικό χώρο (στον οποίο η φαντασία συναντάται ελεύθερα με τα εκτιθέμενα αντικείμενα και το θυμικό υπαγορεύει την αισθητική και ερμηνευτική προσέγγιση), τον πραγματικό χώρο (όπου η φυσική παρουσία του ατόμου έχει μεγαλύτερη σημασία από τα ίδια τα αντικείμενα ως κοινωνική δήλωση γοήτρου –είμαι κι εγώ εδώ/γνωρίζω-καταλαβαίνω-θαυμάζω), και τον γνωστικό χώρο (τον οργανωμένο δηλαδή χώρο όπου συναντώνται η λογική σκέψη των επιμελητών με αυτή των θεατών, χωρίς να σημαίνει βέβαια απαραίτητα ότι υπάρχει ταύτιση, αφού οι επισκέπτες εισέρχονται στον γνωστικό χώρο επιλεκτικά, αναζητώντας τα αντικείμενα που έχουν περισσότερη αξία σε προσωπικό επίπεδο). Η μαγεία που κάνει τα μουσεία τόσο ελκυστικά, λέει ο Annis, ίσως βρίσκεται στην ευελιξία με την οποία οι άνθρωποι δημιουργούν τους δικούς τους χώρους μέσα σε αυτά (1986: 171).

Επιπλέον, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Falk και Dierking (1992: 100), οι επιρροές του φυσικού περιβάλλοντος δρουν συχνά στο υποσυνείδητο και ενώ αρκετές φορές δημιουργούν πολύ δυνατές εμπειρίες, τις οποίες εύκολα ανακαλούν οι επισκέπτες, είναι και οι δυσκολότερες για αυτούς να τις εκφράσουν λεκτικά.

Το μαθησιακό περιβάλλον του μουσείου έχει εγγενείς διαφορές από τα σχολικά μαθησιακά περιβάλλοντα όχι μόνο λόγω της αυτοκατευθυνόμενης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που χαρακτηρίζει τα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης, αλλά κυρίως λόγω του καθοριστικού ρόλου της φυσικής διάστασης της εμπειρίας που αποκτά κανείς στο μουσείο. Τα μουσειακά αντικείμενα, πέραν των συμβολικών, ιδεολογικών και συναισθηματικών προεκτάσεων που επιδέχονται, έχουν μια υλικότητα που επιτρέπει μια διαφορετικού τύπου μάθηση, όχι αποκλειστικά βασισμένη στον λόγο, αλλά ενσώματη. Η ενσώματη γνώση είναι ένας νέος ερευνητικός τομέας στις γνωστικές επιστήμες, σύμφωνα με τον οποίο οι ιδιότητες του σώματός μας επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και κατανοούμε ένα αντικείμενο, ενώ η αλληλεπίδραση του σώματός μας με το περιβάλλον, το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις στο μουσείο είναι έτσι κατασκευασμένο ώστε να προκαλεί εμπύθιση,²⁷ αποτελεί συστατικό και όχι αιτιακό στοιχείο της νόησης (Shapiro 2011: 4). Παρά την κυριαρχία της οπτικής εμπειρίας στο μουσείο, η αξία της απτικής εμπειρίας έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται και να γίνεται εφικτή σε όλο και περισσότερα μουσειακά περιβάλλοντα και με διαφορετικές ομάδες κοινού (Edwards, Gosden & Philips 2006, Chatterjee 2008), ενώ η παιδαγωγική αξία της στην εκπαίδευση των παιδιών είναι γνωστή ήδη από τον 19^ο αιώνα (βλ. Κεφ. 1).

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο μουσείο είναι δομημένη χρονικά και θεματικά με βάση χωρικούς όρους (Wineman & Peronis 2010). Η κίνηση του σώματος του επισκέπτη από έκθεμα σε έκθεμα και από αίθουσα σε αίθουσα –όπως υπαγορεύεται από

²⁷ Η μετατόπιση προς εκθεσιακές μονάδες που απομακρύνονται από την έννοια της στατικής έκθεσης και αναπαράστασης, αλλά ενσωματώνουν τον επισκέπτη στο έκθεμα μέσω της διαδραστικότητας ή της εμπύθισης σε ένα τρισδιάστατο περιβάλλον, το οποίο προτρέπει τους επισκέπτες να το εξερευνήσουν ενεργητικά με όλες τους τις αισθήσεις, με τη μυϊκή τους «συνειδητότητα», αλλά και με τη διάνοιά τους, αναλύεται διεξοδικά στο Basu & Macdonald (2007) και Henning (2006). Ο επισκέπτης δεν αντιμετωπίζεται πια μόνο ως θεατής, αλλά ως χρήστης, χειριστής ή μέρος του εκθέματος. Η επιτελεστική/παραστασιακή στροφή (performative) στην εκθεσιακή πρακτική είναι εμφανής: η έκθεση δεν γίνεται κατανοητή πλέον μόνο ως μέσο αναπαράστασης, αλλά ως μέσο διαδραμάτισης (enactment), αποτελεί, δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο ένα είδος θεάτρου, στο οποίο ο επισκέπτης καλείται να πάρει ρόλο (Basu & Macdonald 2007: 12). Η προσέγγιση αυτή στα παιδικά και παιδοκεντρικά μουσεία αποτελούσε βέβαια μία πάγια τεχνική από το τέλος της δεκαετίας του '60 και εξής, όπως διαφάνηκε στο Κεφάλαιο 1.

τους στόχους και τα κίνητρά του και σε αλληλεπίδραση με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος-, καθορίζει την αρχή και το τέλος επεξεργασίας μιας εννοιολογικής ενότητας, ή και την ίδια την εννοιολογική οργάνωση της επίσκεψής του ανάλογα με το ποια εκθέματα προσεγγίζει (Annis 1986: 168-169). Οι κινητήριες διεργασίες θεωρούνται κομβικό σημείο της μάθησης, κατ'επέκταση η ικανότητα του μουσειακού περιβάλλοντος να προκαλεί τη δέσμευση του επισκέπτη, αναγνωρίζεται ως σημαντική πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας, και αρκετοί είναι αυτοί που προτείνουν ότι πρέπει να αναζητηθούν πιο ενεργητικά, κατά τον σχεδιασμό ενός εκθέματος, οι τρόποι που τη διασφαλίζουν (Perry 1994, Paris 1997, Ansbacher 2002, Wood & Wolf 2008).

Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο βασικές κατευθύνσεις στην έρευνα σχετικά με το μαθησιακό περιβάλλον του μουσείου και την εμπειρία που αποκομίζει ο επισκέπτης σε αυτό: από τη μια μεριά έχουμε ένα σώμα μελετών που εστιάζει στην ψυχοκοινωνική πλευρά της μουσειακής εμπειρίας και την αίσθηση που δίνει το μουσείο ως τόπος, στο πλαίσιο των οποίων διερευνώνται στάσεις και αντιλήψεις των επισκεπτών για τη συνολική εμπειρία του μουσείου ως χώρου και ως θεσμού, καθώς και των συναισθηματικών στόχων που το μουσείο επιτελεί, όπως η δυνατότητα αναζωογόνησης ή η επεξεργασία της ταυτότητας του ατόμου.²⁸ Από την άλλη μεριά, έχουμε πιο εστιασμένες μελέτες που επιχειρούν να αναλύσουν τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του εκθεσιακού περιβάλλοντος και τον τρόπο που αυτός υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία.²⁹ Αν και η πλειοψηφία των παραπάνω μελετών εστιάζει στο εννοιολογικό περιεχόμενο των εκθεμάτων, η διάσταση του φυσικού περιβάλλοντος εμφανίζεται σε έναν αριθμό από αυτές.

Πριν περάσουμε όμως στη λεπτομερέστερη εξέταση των ερευνών αυτών προκειμένου να αντλήσουμε στοιχεία για τα φιλικά προς τα παιδιά χαρακτηριστικά των εκθεσιακών περιβαλλόντων, θεωρούμε ότι είναι χρήσιμο να παραθέσουμε μια συνοπτική περιγραφή των πόρων που είναι δυνατόν να απαρτίζουν το μουσειακό περιβάλλον, των δομικών δηλαδή χαρακτηριστικών του, πέραν του κτιριακού κελύφους και των εσωτερικών του διαρρυθμίσεων, με την αξιοποίηση της οικολογικής οπτικής.

Το περιβάλλον του μουσείου αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο πολυτροπικό «κείμενο»,³⁰ σύμφωνα με τους όρους της κοινωνικής σημειωτικής, που αξιοποιεί πλήθος αναπαραστατικών και επικοινωνιακών τρόπων για να υποστηρίξει τους επισκέπτες στη διαδικασία νοηματοδότησης. Ως πολυτροπικότητα ορίζεται «η χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στον σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος» (Kress & van Leeuwen 2001: 4). Οι τρόποι που χρησιμοποιεί το μουσείο, αλλά και οι πόροι³¹ που διαθέτει προς τον σκοπό αυτό έχουν αναλυθεί αρκετές φορές από τη σκοπιά της στρουκτουραλιστικής σημειωτικής (Pearce 2002, Pearce 1995, Hooper-Greenhill 1995), και αυξανόμενα και της κοινωνικής σημειωτικής (Insulader & Selander 2009, Stenglin 2009, Κουλαϊδής & Ανυφαντή 2010), προκειμένου να αποσαφηνιστεί πώς δομείται το μήνυμα του μουσείου και τι αυτό συνεπάγεται για την ερμηνεία της ιδεολογίας του μουσείου. Στο πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής αναγνωρίζεται ως ένα βαθμό και η διάσταση της υλικότητας του εκάστοτε σημειωτικού πόρου και της διαφορετικής σωματικής εμπλοκής που αυτή υποστηρίζει ως προς τον χρήστη (Kress 2000: 184-187) και είναι σε αυτό το σημείο που συναντιέται με την οικολογική/οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση. Κατ'επέκταση, στο πλαίσιο της οικολογικής προσέγγισης που επιχειρεί η παρούσα μελέτη, η παρουσίαση των μουσειακών πόρων θα γίνει λαμβάνοντας πρωταρχικά υπόψη την υλικότητά τους και την αμεσότητα ή μη της εμπειρίας/βιώματος που επιτρέπουν (κατ'αναλογία με τα πρωτογενή-

²⁸ Ο σχολιασμός της σχετικής βιβλιογραφίας σε ό,τι αφορά το παιδί παρατίθεται στην Ενότητα 2.4.2 του παρόντος κεφαλαίου.

²⁹ Ο σχολιασμός της σχετικής βιβλιογραφίας παρατίθεται στην Ενότητα 2.4.3 του παρόντος κεφαλαίου.

³⁰ Ως «κείμενο» σήμερα στους κόλπους της γλωσσολογίας θεωρείται όχι μόνο ο γραπτός λόγος, αλλά «μια σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων» (Χοντολίδου 1999).

³¹ Ως σημειωτικούς πόρους ορίζει ο van Leeuwen τις δράσεις, τα υλικά και τα τεχνουργήματα που χρησιμοποιούμε για επικοινωνιακούς λόγους (2005: 285).

δευτερογενή βιώματα που αναφέρθηκαν στην παρουσίαση της θεωρίας του Gibson στην Ενότητα 2.2.2).

1. ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ / ΖΩΝΤΑΝΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ

Πρόκειται για τον κατεξοχήν πόρο του μουσείου που, πέραν της αισθητικής και της συμβολικής του αξίας, εκτιμάται για την υλικότητα και τη βιωματική προσέγγιση που επιτρέπει (Μπούνια & Νικονάνου 2008α). Παρά τους περιορισμούς στην προσέγγιση μέσω ορισμένων αισθήσεων, οι οποίοι συνήθως τίθενται σε πολλά αυθεντικά αντικείμενα/οργανισμούς που εκτίθενται λόγω της παλαιότητας, σπανιότητας ή ευαισθησίας τους, η άμεση αντίληψη που προσφέρουν είναι ιδιαίτερη σημαντική για την απόσπαση πληροφοριών από πρώτο χέρι, «...η οποία εμπλέκει την εξερευνητική δραστηριότητα του να κοιτάζει κάποιος γύρω του, να περιφέρεται και να παρατηρεί τα πράγματα» (Gibson 2002: 175). Τα αυθεντικά αντικείμενα δηλαδή προσφέρουν μια πραγματικά οικολογική πληροφορία, όμως, αν είναι προσβάσιμα μόνο οπτικά, αποκλείεται μια μερίδα ανθρώπων με διαφορετική ιδιοδεκτικότητα (π.χ. τυφλά άτομα). Η ιδιοδεκτικότητα είναι η ευαισθησία που το άτομο διαθέτει ως προς τον εαυτό (Gibson 2002: 207) και αυτό σημαίνει ότι ακόμη και η απλή θέαση ενός αντικειμένου σε μια κλειστή προθήκη μπορεί να δώσει απείρως περισσότερες πληροφορίες για τον προσδιορισμό του εαυτού απ'ότι μια εικόνα του αντικειμένου (π.χ. μέγεθος και κλίμακα αντικειμένου σε σχέση με το σώμα μου, διαφορετικές πλευρές θέασης κ.ά.). Θα πρέπει βεβαίως να σημειωθεί ότι τα έργα τέχνης μάς προσφέρουν μια συμβολική παρουσίαση του πραγματικού ή του ιδεολογικού/συναισθηματικού κόσμου και κατ'επέκταση αποτελούν αναπαράστασή του. Ταυτόχρονα όμως η υλική τους παρουσία αποτελεί ένα εκ των ων ουκ άνευ συστατικό στοιχείο του περιβάλλοντος (milieu) του μουσείου, ιδίως του μουσείου τέχνης, και για τον λόγο αυτό συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία.

2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Πολύ συχνά σε παιδοκεντρικά μουσειακά περιβάλλοντα, παρατηρείται ευρεία χρήση αντιγράφων, τα οποία τα παιδιά μπορούν με άνεση να αγγίξουν, να επεξεργαστούν, ακόμη και να τροποποιήσουν τη μορφή τους, και γενικώς να χρησιμοποιήσουν αισθήσεις που με το ανάλογο αυθεντικό αντικείμενο δεν θα μπορούσαν. Στη βιβλιογραφία σχολιάζεται εκτενώς η διαφορετική συμβολική τους αξία σε αντιπαράσταση με τα αυθεντικά αντικείμενα και την άμεση και αληθινή εμπειρία επαφής με το παρελθόν που αυτά προσφέρουν, κινητοποιώντας το θυμικό και προκαλώντας ενσυναίσθηση σε ισχυρό βαθμό (Roberts 1997: 90-104, Hein 2000: 69-87, Νάκου 2001: 37-45, Μπούνια & Νικονάνου 2008α). Τα αντίγραφα υπολείπονται των αυθεντικών αντικειμένων στο επίπεδο της οικολογικής πληροφορίας που προσφέρουν, παρόλο που είναι εφικτή η άμεση αντίληψή τους με τις περισσότερες αισθήσεις μας, γιατί στην ουσία αποτελούν μια διαμεσολαβημένη αντίληψη της πραγματικότητας, ενίοτε πολύ καλά καμουφλαρισμένη. Κι αυτό γιατί αφενός μεν τα ακριβή αντίγραφα υποβάλλουν τον χρήστη σε μια ψευδαίσθηση, αφού παρά τις φυσικές τους ομοιότητες συνδέονται με διαφορετικό συμβολικό περιεχόμενο,³² ενώ τα μη ακριβή αντίγραφα πολλές φορές αποτελούν απλουστευμένες εκδοχές των αυθεντικών π.χ. ένα αντίγραφο ηλεκτρικού τρυπανιού που δίνεται στα παιδιά ως παιχνίδι, ή αξιοποιούν διαφορετικά υλικά που δίνουν διαφορετικές οπτικές, απτικές, οσφρητικές και γευστικές πληροφορίες π.χ. πλαστικά φρούτα.³³ Παρά τα αρνητικά τους σημεία, η χρήση αντιγράφων μπορεί να είναι εξαιρετικά χρήσιμη για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αφού προσφέρει αμεσότητα εμπειρίας, προκαλεί σε

³² Για μια συζήτηση της φύσης των αναπαραστατικών αντικειμένων και της πρόσληψής τους από τα παιδιά δες Callanan, Jipson & Stampf Soennichsen 2002.

³³ Για μια ενδιαφέρουσα κριτική προσέγγιση των παιδικών παιχνιδιών ως αντιγράφων της πραγματικότητας με διαφορετικές τροπικότητες, βλ. Kress & van Leeuwen 1996: 256-260.

αρκετά υψηλό βαθμό ενσυναίσθηση και ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά στις διαφορετικές ποιότητες και την πολυπλοκότητα του πραγματικού κόσμου.

3. ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΕΚΘΕΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ

Ανάλογα ζητήματα με αυτά που θίχτηκαν στα αντίγραφα, προκύπτουν και με τις πλαίσιοθετημένες εγκαταστάσεις. Πολύ συχνά τα παιδικά μουσεία και οι παιδικές πτέρυγες, αλλά ενίοτε και τα μουσεία γενικού κοινού, δημιουργούν ολοκληρωμένα εκθετικά περιβάλλοντα, αφιερωμένα σε ένα θέμα, με ιδιαίτερη σκηνογραφική παρουσία, μέσα στα οποία το κοινό αναπτύσσει τις δράσεις του π.χ. το έκθεμα «Βυθός» του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου³⁴ ή το ανάλογο «Under the dock» του Παιδικού Μουσείου της Βοστώνης, τα οποία αναπαριστούσαν μια αφαιρετική εκδοχή του βυθού, που τα παιδιά εξερευνούσαν, υποδύμενα τον ρόλο ψαριών ή δυτών, εφόσον το επιθυμούσαν. Χαρακτηριστική είναι η επιλογή του όρου «έκθεμα» για τον χαρακτηρισμό του συνόλου της αίθουσας ή του χώρου που φιλοξενεί το θεματικό περιβάλλον, κάτι που ακριβώς τονίζει το γεγονός ότι είναι δομημένο να λειτουργεί ως ένα ολοκληρωμένο σύνολο κι όχι ως άθροισμα επιμέρους αντικειμένων και δραστηριοτήτων. Παρά τη συχνά φιλότιμη προσπάθεια να ληφθούν υπόψη και να ενσωματωθούν στον σχεδιασμό των ειδικών αυτών κατασκευών όσο περισσότεροι πλαίσιακοί παραγόντες είναι εφικτό ώστε να προσεγγίζουν περισσότερο την πραγματικότητα, τα εκθετικά θεματικά περιβάλλοντα προσφέρουν μια διαμεσολαβημένη και αποσπασματική επίγνωσή της, μια ερμηνευτική προσέγγιση που κάποιος άλλος επέλεξε για εμάς, συχνά απλουστευμένη και αφαιρετική, όχι μόνο για λόγους ευκολίας ή ασφάλειας, αλλά και εξαιτίας παιδαγωγικών σκοπών (εστίαση σε σημαντικά στοιχεία, αποφυγή υπερφόρτωσης και οργάνωση της αντιληπτικής εμπειρίας). Ενίοτε μάλιστα, οι θεματικές εγκαταστάσεις μπορεί να τονίζουν περισσότερο το φαντασιακό παρά το πραγματικό στοιχείο, ιδίως αν η αφόρμηση για τη δημιουργία τους είναι η αναπαράσταση ενός παραμυθιού ή ενός λογοτεχνικού κειμένου, ή να δομούνται γύρω από μια αφήγηση που περιπλέκει φανταστικά και πραγματικά δεδομένα. Σε κάθε περίπτωση πάντως, αυτή η έμμεση αντίληψη της πραγματικότητας που προσφέρουν, εφόσον είναι επιτυχημένη, είναι ικανή να προκαλέσει ισχυρή ενσυναίσθηση -συχνά μέσα από την εμπλοκή σε παιχνίδι ρόλων και την ενεργό συμμετοχή του επισκέπτη εν γένει-, κατανόηση των αλληλεξαρτήσεων των πλαίσιακών παραγόντων και μια πραγματικά αξιομνημόνευτη αισθητηριακή και κιναισθητική, ενσώματη εμπειρία.

4. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ

Ο όρος «διαδραστικά εκθέματα» είναι ένας από τους πιο συγκεχυμένους όρους που χρησιμοποιούνται στη μουσειολογική βιβλιογραφία, δεδομένου ότι όχι μόνο η υλική υπόσταση και οι τεχνικές προδιαγραφές τους, αλλά και οι εκπαιδευτικές αρχές του σχεδιασμού τους χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλομορφία (Adams & Moussouri 2002, Ρούσσου 2008, Καλεσοπούλου 2011). Στην πραγματικότητα, ο όρος αναφέρεται περισσότερο σε μια κατάσταση στην οποία υπεισέρχεται ο επισκέπτης όταν η επαφή του με συγκεκριμένα αντικείμενα ή κατασκευές ή ηλεκτρονικές εφαρμογές του εκθεσιακού περιβάλλοντος χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα, υπό την έννοια ότι η δράση ή η συμπεριφορά του ενός συμβαλλόμενου μέρους έχει επίδραση στο άλλο (Καλεσοπούλου 2011: 94). Τα διαδραστικά εκθέματα δηλαδή παρέχουν «τη δυνατότητα στους επισκέπτες να συμμετέχουν ενεργά και με τη συμμετοχή τους να επιδράσουν πάνω στο περιεχόμενο της εμπειρίας ή ακόμα και να το μεταβάλουν, προσαρμόζοντας έτσι την εμπειρία στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους» (Ρούσσου 2008: 257). Η δυνατότητα φυσικής επαφής και χειρισμού στοιχείων του εκθέματος, ελέγχου και επιλογής από τη μεριά του χρήστη και η πολλαπλότητα και ποικιλία των αποτελεσμάτων και αποκρίσεων είναι

³⁴ Για μια συνοπτική περιγραφή του εκθέματος «Βυθός» και των δραστηριοτήτων που μπορούσαν να αναπτύξουν τα παιδιά, δες Ντιρογιάννη 2011: 82-86.

σημαντικά χαρακτηριστικά. Κατ'επέκταση, μια πολυμεσική εφαρμογή που ενεργοποιείται με το πάτημα ενός κουμπιού για να παρουσιάσει μια προαποφασισμένη επιλογή δεδομένων δεν αποτελεί πραγματικά διαδραστικό έκθεμα (Καλεσοπούλου 2011: 94-95). Τα διαδραστικά εκθέματα μπορεί να είναι αυτόνομες εκθεσιακές μονάδες όπως ένα κίосκι πληροφόρησης ή ένα ρομποτικό βοήθημα ή να αποτελούν συστατικό μέρος μιας ολοκληρωμένης θεματικής εγκατάστασης. Δεν συνδυάζονται, επίσης, απαρένγκλιτα με την ύπαρξη υψηλής τεχνολογίας, και μπορεί να συμπεριλαμβάνουν αντίγραφα ή αυθεντικά αντικείμενα με τα οποία αλληλεπιδρά ο επισκέπτης π.χ. ένας πάγκος εργασίας με μεγεθυντικούς φακούς, στον οποίο ο επισκέπτης παρατηρεί εκ του σύννεγγυς φυσικά δείγματα και τα κατηγοριοποιεί ανάλογα με τις ιδιότητές τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για εκθεσιακές μονάδες που στόχο έχουν να επιδείξουν κάτι άλλο πέραν από τον εαυτό τους, όπως στην περίπτωση των διαδραστικών εκθεμάτων που παρουσιάζουν επιστημονικές αρχές, διαδικασίες ή φαινόμενα (Hein 1986: 36). Λόγω του μεγάλου εύρους της τεχνολογίας που τα χαρακτηρίζει, είναι ικανά να υποστηρίξουν μεγάλο φάσμα συμπεριφορών από πλευράς του επισκέπτη και ενεργοποίηση όλων των αντιληπτικών του συστημάτων. Ο επισκέπτης παύει να είναι απλός θεατής, αλλά γίνεται χρήστης που λειτουργεί το έκθεμα και σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται και ο ίδιος μέρος του εκθέματος, αφού το σώμα του ή το μυαλό του μπορεί να αποτελούν το θέμα και το περιεχόμενό του π.χ. το διαδραστικό έκθεμα της Διαδραστικής έκθεσης επιστήμης και τεχνολογίας του Ευγενίδειου Ιδρύματος, στο οποίο μπορεί να παρατηρήσει τις αντιδράσεις της κόρης του ματιού του στην αλλαγή της έντασης του φωτός (Henning 2006: 85).

5. ΕΙΚΟΝΕΣ, ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ, ΣΧΕΔΙΑ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΧΑΡΤΕΣ

Οι δισδιάστατες οπτικές αναπαραστάσεις είναι μια συνήθης πρακτική στο μουσειακό περιβάλλον, που προσφέρει ένα «εργαλείο νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα από μεταφορικές ερμηνείες του φυσικού και κοινωνικού κόσμου» (Δημητριάδου & Γελαδάρη 2011: 469). Ακόμη και η περίπτωση των φωτογραφιών, παρά τον μεγαλύτερο ρεαλισμό τους, δεν παύει να αποτελεί μια κατασκευασμένη, διαμεσολαβημένη όψη της πραγματικότητας, που αναπαριστά ιδεολογίες, νοοτροπίες και σχέσεις (Τρούλλου & Μπέσσας 2011: 307). Όπως αναφέρει ο Πουρκός σχολιάζοντας τις θέσεις του Gibson για την απεικόνιση, «οι αναπαραστάσεις αυτές δεν έχουν προσφερόμενες δυνατότητες όπως έχουν τα αντικείμενα: οι προσφερόμενές τους δυνατότητες σχετίζονται με το αναφορικό τους νόημα. Η αναπαράσταση, μ'άλλα λόγια, σ'αυτή την προσέγγιση, είναι το αποτέλεσμα των διαδικασιών επιλογής και έκθεσης της πληροφορίας που αποσκοπεί στο να κάνει τους άλλους να έχουν επίγνωση σε κάτι» (Πουρκός 2002: 186). Η έμμεση επίγνωση που προσφέρουν έχει τις ρίζες της στην άμεση αντίληψη και στην οικολογική πληροφορία, αποτελεί όμως ένα κλειστό σύστημα, αφού ο θεατής τους επεξεργάζεται πληροφορίες της πραγματικότητας όπως τις έχουν επιλέξει, επεξεργαστεί και κατανοήσει άλλοι, και τις οποίες δεν μπορεί να ελέγξει με τα δικά του αντιληπτικά συστήματα. Αποτελούν μια παγιωμένη εξαγωγή σταθερών από την περιβάλλουσα οπτική παράταξη, η οποία όμως έχει μεγάλη χρησιμότητα στον πολιτισμό γιατί υποβοηθά την αντίληψη, διευκολύνει τη γνώση και επεκτείνει την κατανόηση, φέρνοντας μας σε επαφή με πλευρές του πραγματικού κόσμου, για τις οποίες δεν μπορούμε να έχουμε πάντα ή τη δεδομένη στιγμή άμεση αντίληψη (Gibson 2002: 403).

6. ΜΑΚΕΤΕΣ, ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΕΙΣ, ΔΙΟΡΑΜΑΤΑ, ΑΝΑΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ/ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ

Πρόκειται για τρισδιάστατες αναπαραστάσεις που υπόκεινται στην ίδια λογική που αναφέρθηκε και για τις δισδιάστατες αναπαραστάσεις, προστίθεται όμως ένα ακόμη στοιχείο: η σχέση ανάμεσα στην αναπαραστατική δομή και τη θέση του θεατή (Kress & van Leeuwen 1996: 248). Η διαφορετική υλικότητά τους μπορεί να δώσει επίσης μεγαλύτερο πλούτο αποσπασμένων και διαμεσολαβημένων

πληροφοριών, ιδίως στην περίπτωση που οι μακέτες και οι προσομοιώσεις (μοντέλα) είναι λειτουργικές. Διαφορές επίσης εντοπίζονται ανάμεσα στις μακέτες/προσομοιώσεις και τα διοράματα/ανακατασκευές. Ενώ τα πρώτα προσπαθούν συνήθως να αποδώσουν μεμονωμένα ένα τμήμα της πραγματικότητας, τα δεύτερα σκοπίμως υποβάλλουν τον επισκέπτη σε μια ψευδαίσθηση, της οποίας τα συστατικά στοιχεία διέπονται από υψηλή συνοχή. Τα διοράματα είναι τρισδιάστατες κατασκευές που αναπτύσσονται σε περικλειστούς χώρους, στους οποίους ο θεατής έχει πρόσβαση από τη μια πλευρά μόνο, η οποία καλύπτεται με τζάμι ή όχι. Εντός τους γίνεται αναπαράσταση ενός γεγονότος ή φυσικής σκηνής, παγωμένης στον χρόνο. Ο θεατής έχει την αίσθηση ότι παρακολουθεί τη σκηνή σα να ήταν εκεί, «έχοντας το προνόμιο να παρατηρήσει λεπτομερειακά αυτό που διαφορετικά θα υπήρχε διαθέσιμο μόνο στιγμιαία ή πιθανότατα καθόλου» (Henning 2006: 52). Οι ανακατασκευές μπορεί να έχουν τη μορφή δωματίου εποχής ή να εκτείνονται στον χώρο αγκαλιάζοντας τον επισκέπτη, προσφέροντας του τη δυνατότητα να «βουτάει» στο παρελθόν –ή σε ένα διαφορετικό φυσικό περιβάλλον- και να επαναδύεται από αυτό, αλλά και να ευχαριστιέται την αίσθηση του εαυτού του (και του παρελθόντος), όντας ταυτόχρονα παρών και απών (Henning 2006: 55). Κέρια ομοιώματα ανθρώπων ή και πραγματικοί ηθοποιοί κάνουν μερικές φορές πιο ζωντανή την αφήγηση, προκαλώντας μεγαλύτερη εμπύθιση του επισκέπτη μέσα από τη μίμηση και τη θεατρική σκηνογραφία. Η διαφορά τους από τις πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις που αναφέρθηκαν νωρίτερα, είναι ότι εδώ ο επισκέπτης έχει συνήθως την ευκαιρία μόνο για κιναισθητική εμπειρία περιδιάβασης του χώρου, παρατήρηση και πολύ σπάνια αφή, υποστηρίζοντας τον ρόλο του ως θεατή και όχι ως ενεργητικού συμμετόχου. Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι ρεαλιστικές αναπαραστάσεις ενέχουν τον κίνδυνο να θεωρήσει ο επισκέπτης ότι «αντιστοιχούν στην ίδια την πραγματικότητα, η οποία με αυτόν τον τρόπο χάνει την πολυπλοκότητά της και παρουσιάζεται ως μονοδιάστατη και μονοσήμαντη. Προσφέροντας την ψευδαίσθηση της άμεσης θέασης του αυθεντικού, δεν αφήνουν περιθώρια για εναλλακτικές αναγνώσεις των αντικειμένων και του πλαισίου τους και έτσι διασυνδέουν άμεσα την “αλήθεια” που προβάλλει η έκθεση με την έννοια της επιστημονικής εγκυρότητας» (Νάκου 2001: 166).

7. ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Η χρήση κινούμενης εικόνας και ήχου σε συνδυασμό με δραματικές αλλαγές στον φωτισμό ως μέρος της εφαρμογής ή ως προϋπόθεση προβολής, έχει ολοένα αυξανόμενη χρήση στα μουσεία ως ερμηνευτικό μέσο (Μπούνια & Νικονάνου 2008β). Η βασική τους διαφορά από τα αναπαραστατικά μέσα που έχουμε εξετάσει έως τώρα είναι ότι επιτρέπουν την παρουσίαση μιας μεταβαλλόμενης οπτικής (ή/και ηχητικής) παράταξης, μιας ροής συμβάντων, κι όχι μιας παγωμένης στιγμής στον χρόνο. Ο Gibson επισημαίνει ότι η θέαση των φιλμ είναι συγχρόνως παρόμοια και ανόμοια με τη φυσική παρατήρηση. Ο θεατής «έχει οπτική κιναισθησία και οπτική αυτεπίγνωση, αλλά αυτή είναι παθητική, όχι ενεργητική» (Gibson 2002: 452). Χρησιμοποιώντας επιλεκτικά ρήσεις του Gibson, επισημαίνουμε ότι ενώ στο πραγματικό περιβάλλον είμαστε ελεύθεροι να κινηθούμε όπως μας ευχαριστεί, δηλαδή κατά τη δική μας βούληση, στο φιλμ νιώθουμε ότι κινούμαστε και κοιτάζουμε γύρω μας μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο, προσηλώνοντας την προσοχή μας τότε στο ένα και τότε στο άλλο, αλλά πάντα κατά τη βούληση του δημιουργού του φιλμ. Εντούτοις διατηρούμε ένα βαθμό ελευθερίας αφού ο δημιουργός του φιλμ δεν μπορεί να παρέμβει στις κινήσεις των ματιών μας και στην ανίχνευση των μικρών λεπτομερειών του δείγματος της παράταξης που παρουσιάζεται μπροστά μας. Και παρόλο που είμαστε αναμφίβολα θεατές στην κατάσταση και όχι συμμετοχοί, νιώθουμε ότι βρισκόμαστε μέσα σ' αυτή. Αιτία για την πολύ έντονη ενσυναίσθηση που μας προσφέρει αυτή η τεχνική, δεν είναι απλώς η κίνηση στην εικόνα, αλλά η κινούμενη κάμερα, η οποία μας προσφέρει ένα υποκειμενικό σημείο παρατήρησης (Gibson 2002: 447-461). Η φιλμική απεικόνιση επίσης είναι μια μορφή αφήγησης, που εκτός από την προοδευτικά εκτυλισσόμενη εικόνα, συνδυάζει ήχο και λόγο, υποβοηθώντας με πολλαπλούς τρόπους την αντίληψή

μας και τη διαφοροποίηση των γνώσεων μας. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σε περίπτωση που έχουμε μόνο ηχητικά ντοκούμεντα, χωρίς εικόνα, τότε έχουμε να κάνουμε με μια καθαρά λεκτική αφήγηση, οι προσφερόμενες δυνατότητες της οποίας θα εξεταστούν στην κατηγορία των επεξηγηματικών πινακίδων. Υπάρχουν επίσης οπτικοακουστικά που συνδυάζουν στατική εικόνα με ροή λόγου ή/και ήχου.

8. ΠΟΛΥΜΕΣΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η ψηφιακή αναπαράσταση επιτρέπει την ομογενοποίηση διαφορετικών τύπων δεδομένων και τη δυνατότητα μίξης τους σε ένα και μόνο μέσο (Καρασαββίδης & Θεοδωράκου 2011: 527). Για τον λόγο αυτό τα ψηφιακά μέσα παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία, που μπορεί να επεκτείνεται και πέρα από τα όρια της υπολογιστικής μονάδας στον τρισδιάστατο χώρο (π.χ. με ηλεκτρονική προβολή στους τοίχους του μουσείου, ενεργοποίηση διαφορετικών φωτισμών, ήχων και σχολίων) και στοχεύουν είτε στην παροχή πληροφοριακού υλικού και συμπραζομένων για τα αντικείμενα, είτε στη δημιουργία εμπειριών για τους επισκέπτες, στο ζωντάνεμα άλλων εποχών και πολιτισμών και στην 'εμβύθιση' του κοινού σε αυτές (Οικονόμου 2003, 2004). Τα πολυμέσα αποτελούν συνήθως έναν συνδυασμό κειμένου, στατικής και κινούμενης εικόνας και ήχου, με τα οποία αλληλεπιδρά ο επισκέπτης, με όλους τους περιορισμούς και τις δυνατότητες που έχουν αναφερθεί έως τώρα για καθένα από αυτά τα μέσα. Ο βαθμός διαδραστικότητας που επιτρέπουν μπορεί να διαφέρει αισθητά: ο επισκέπτης μπορεί απλώς να κάνει επιλογές, συχνά με σειριακό τρόπο, και να λαμβάνει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, προκειμένου να οδηγηθεί σε απόσπαση πληροφοριών και παραγωγή ενός γνωστικού προϊόντος που είναι απολύτως προαποφασισμένο, ή μπορεί να λειτουργεί ως ενεργητικός συμμετοχός που συνδυάζει πολλών διαφορετικών ειδών πληροφορίες και οδηγείται μέσα από την ανοιχτή διερεύνηση και μέσα σε ένα πλαίσιο δυναμικής δράσης σε νέα, πιο ανοιχτά και απρόβλεπτα αποτελέσματα (Henning 2006: 89-90, Δημαράκη 2008). Στην περίπτωση της εικονικής πραγματικότητας, όπου η ψευδαισθητική εμπειρία βρίσκεται στον μέγιστο βαθμό, ο χρήστης μεταφέρεται νοητά σε μια φανταστική διάσταση με τη δράση να εκτυλίσσεται γύρω του, μη έχοντας πάντα τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με αυτό που παρουσιάζεται (Ρούσσου 2002). Το ζήτημα της δυνατότητας ελέγχου της πραγματικότητας από τον τρόπο λειτουργίας των αντιληπτικών μας συστημάτων τίθεται εδώ ακόμη πιο έντονα, γιατί μια εξομίωση, έστω κι αν είναι φωτορεαλιστική, δεν παύει να είναι μια απλουστευμένη αναδημιουργία βασισμένη στην ερμηνεία άλλων ανθρώπων, μια νοητική αναπαράσταση που «δεν μπορεί να επικυρώσει τον εαυτό της [...], ούτε μπορείς να ανακαλύψεις σ' αυτήν καινούργια στοιχεία του κόσμου πέρα από τα ήδη γνωστά σ' αυτήν» (Πουρκός 2002: 196).

9. ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΙΝΑΚΙΔΕΣ, ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΗΓΕΣ

Οι πινακίδες του μουσείου (π.χ. τίτλοι θεματικών ενοτήτων, επιτοίχια κείμενα, λεζάντες αντικειμένων) προσφέρουν γραπτές αφηγήσεις ή περιγραφές, οι οποίες λειτουργούν σε ένα διαφορετικό επίπεδο διαμεσολάβησης της οικολογικής γνώσης από,τι οι εικόνες.

«Μέσω της γλώσσας όχι μόνο αναφερόμαστε στα πράγματα εστιάζοντας την προσοχή των άλλων να δουν κάτι, γεγονός που μπορεί να το επιτύχουμε και μέσω μιας εικόνας, μιας χειρονομίας ή μιας φωνοποίησης, αλλά μπορούμε να κάνουμε δηλώσεις για τον κόσμο, να αποφανθούμε γ' αυτόν. [...] Μια απόφαση πηγαίνει πέρα από την απλή επιλογή της πληροφορίας, γιατί περιλαμβάνει την κωδικοποιημένη πληροφορία και ο κώδικας αυτός καθαυτός λαμβάνει τότε σημαντικές ψυχολογικές ιδιότητες. Μια εικόνα μάς δείχνει κάτι και ο παρατηρητής θα πρέπει από μόνος του να βγάλει το συμπέρασμά του για το τι βλέπει. Με την

προφορική ή γραπτή γλώσσα όμως ο παρατηρητής αποκτά επίγνωση με βάση το συμπέρασμα που ένα άλλο πρόσωπο έχει βγάλει».

(Πουρκός 2002: 206-207)

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Gibson, «Ο κύριος τρόπος με τον οποίο απαλλάσσουμε τα παιδιά μας από το πρόβλημα να ανακαλύπτουν τα πάντα μόνα τους είναι με το να περιγράψουμε πράγματα για χάρη τους» (Gibson 2002: 406). Οι πινακίδες του μουσείου προσφέρουν συστηματοποίηση των γνώσεων του επιστημονικού αντικειμένου στο οποίο αναφέρονται ή αφηγηματικές προσεγγίσεις που λειτουργούν ως συνεκτικός ιστός για τα υπόλοιπα αισθητηριακά δεδομένα που παρέχει το μουσείο, ενώ άλλοτε πρόκειται για οδηγίες και προτροπές που εστιάζουν την προσοχή του επισκέπτη και τον καλούν να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον με συγκεκριμένο τρόπο ή στόχο. Οι πινακίδες είναι συνήθως πολυτροπικά κείμενα, τα οποία πέρα από τα οπτικά στοιχεία της σύνθεσής τους (χρώμα, μέγεθος, γραμματοσειρά κ.ά.), περιλαμβάνουν εικόνες, διαγράμματα κ.ά. ή και προσαρτημένα τρισδιάστατα αντικείμενα για θέαση ή αφή. Σε κάποιες περιπτώσεις το μουσείο μπορεί να επιλέξει τη χρήση λεκτικής και όχι γραπτής αφήγησης για να μεταδώσει πληροφορίες, όπως αναφέρθηκε ήδη στην κατηγορία του Ο/Α υλικού. Επίσης, μερικές φορές δημιουργούνται χώροι βιβλιοθήκης εμβόλιμα μέσα στο εκθεσιακό περιβάλλον ή διατίθεται επιπλέον ενημερωτικό υλικό με τη μορφή έντυπων και ψηφιακών μέσων για επαφή με δεδομένα που προσφέρουν συμπληρωματική πληροφόρηση ή δεδομένα που είτε δημιουργούν αμφισβήτηση ως προς προδιαμορφωμένες αντιλήψεις και στερεοτυπικές απόψεις είτε εκθέτουν τον επισκέπτη σε εναλλακτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

10. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΥΤΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Τα φύλλα εργασίας είναι ένα ακόμη είδος γραπτού κειμένου, το οποίο ωθεί τους επισκέπτες να εστιάσουν την προσοχή τους και να δραστηριοποιηθούν σε μια ενεργητική εξερεύνηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος με συγκεκριμένο στόχο προκειμένου να παράξουν οι ίδιοι τις δικές οπτικές αναπαραστάσεις ή λεκτικές/γραπτές περιγραφές και συμπερασμούς.³⁵ Μια άλλη μορφή διαμεσολάβησης για τη δημιουργία οικολογικής γνώσης είναι τα κουτιά δραστηριοτήτων (activity kits). Τα κουτιά δραστηριοτήτων είναι ένας πολυτροπικός πόρος με εξαιρετικά ποικίλο περιεχόμενο: αυθεντικά αντικείμενα ή πρώτες ύλες, αντίγραφα, παιχνίδια, έντυπο, ηλεκτρονικό ή οπτικοακουστικό υλικό, συνδέονται μεταξύ τους θεματικά ή διαθεματικά και ωθούν τον επισκέπτη σε ενεργητική διερεύνηση όχι απαραίτητα με γραμμικό τρόπο· καθοδηγούν διακριτικά στην ανακάλυψη των πολλαπλών διασυνδέσεων που διαθέτουν και προτρέπουν σε μια περισσότερο προσωποποιημένη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα του επισκέπτη, ο οποίος μπορεί στο πλαίσιο αυτό να παράξει το ίδιο πολυτροπικά τη δική του ερμηνεία και προσωπική αφήγηση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αντί για την τοποθέτηση σε κουτιά μπορεί να επιλεγεί η τοποθέτηση σε συρτάρια του εκθεσιακού χώρου από τα οποία είναι δυνατόν να αποσπάται ή όχι το εκπαιδευτικό υλικό.

11. ΧΩΡΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Σε κάποιες περιπτώσεις, επιλέγεται να αφιερωθεί ένα τμήμα του εκθεσιακού χώρου ή κάποια μικρότερη γωνιά/περιοχή του στην παροχή της δυνατότητας για δημιουργική έκφραση των επισκεπτών. Ένας πάγκος εργασίας και υλικά για ζωγραφική δίνει τη δυνατότητα εικαστικής έκφρασης, υφάσματα ή κοστούμια και ελεύθερος χώρος ή μια σκηνή κουκλοθεάτρου μπορεί να προτρέψει σε θεατρική

³⁵ Τα φύλλα εργασίας σχολιάζονται ως μέρος του εκθεσιακού περιβάλλοντος γιατί παρά το γεγονός ότι η χρήση τους είναι πιο συνήθης στο πλαίσιο διαμεσολαβημένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενίοτε είναι διαθέσιμα για ανεξάρτητη χρήση από τους επισκέπτες και υπάρχουν ειδικές διευθετήσεις στον χώρο για τη διάθεση και τη συμπλήρωσή τους.

έκφραση/δραματοποίηση κ.ά. Παρόλο που οι εν λόγω χώροι και οι δραστηριότητες που επιτρέπουν μπορεί να αξιοποιηθούν από τους επισκέπτες για αναζωογόνηση και χαλάρωση, ο παιδαγωγικός στόχος των μουσείων είναι κυρίως να δώσουν τη δυνατότητα στους επισκέπτες να δημιουργήσουν προσωπικές αφηγήσεις με αφορμή και έμπνευση τις συλλογές που εκτίθενται. Κατ'επέκταση, η βιωμένη εμπειρία των επισκεπτών μετατρέπεται σε αυτή την περίπτωση από τους ίδιους σε αναπαράσταση, που διαμεσολαβεί τον τρόπο με τον οποίο προσέλαβαν τις οικολογικές πληροφορίες.

Συμπερασματικά, όπως διαφαίνεται και από την υπερπληθώρα των επικοινωνιακών τρόπων που το μουσείο χρησιμοποιεί παράλληλα με τα αυθεντικά αντικείμενα στο εκθεσιακό του περιβάλλον, το σύγχρονο μουσείο γίνεται όλο και πιο προσανατολισμένο στην παραγωγή και προώθηση βιωματικών εμπειριών παρά στην απλή θέαση των συλλογών και την κεντρικότητα του αντικειμένου όπως ίσχυε στο παρελθόν (Roberts 1997, Hein 2000). Στο σημείο αυτό, θα τονίσουμε για άλλη μια φορά ότι το βίωμα, η απτή, συγκεκριμένη, άμεση εμπειρία, που συνδέεται με τα ενδιαφέροντα του παιδιού, ήταν μία από τις βασικές επιδιώξεις των παιδοκεντρικών μουσείων από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής τους.

2.4.2. Η βιωμένη εμπειρία του μουσείου: το παιδί και η αίσθηση του μουσείου ως τόπου

Η αίσθηση που προκαλεί το μουσείο ως τόπος είναι ένας τομέας που έχει διερευνηθεί ελάχιστα. Η αίσθηση του τόπου αναδεικνύεται συνήθως εμμέσως μέσα από θεωρητικά κείμενα και εμπειρικές έρευνες που σχετίζονται με ζητήματα επεξεργασίας της προσωπικής ταυτότητας στα μουσεία³⁶ (Rounds 2006, Falk 2006, Sprock 2006, Wood & Latham 2014), καθώς και μέσα από έρευνες που διερευνούν τις εμπειρίες, τα κίνητρα επίσκεψης και τις αντιλήψεις του κοινού για αυτά (Kaplan, Bardwell & Slakter 1993, Prentice 1998, Pekarik, Doering & Karns 1999, Packer & Ballantyne 2002, Packer 2008, Packer & Bond 2010).

Σε ό,τι αφορά την αίσθηση που διαμορφώνει το παιδί για το μουσείο ως τόπο, οι πληροφορίες που έχουμε προέρχονται ως επί το πλείστον από τις έρευνες για τα κίνητρα επίσκεψης και για τις αντιλήψεις των παιδιών ως προς τα μουσεία. Η ατμόσφαιρα του χώρου και οι συνειρμοί που το μουσείο προκαλεί σε σχέση με το τι είναι δυνατόν να κάνει ο επισκέπτης μέσα σ'αυτό (π.χ. βαρετό, διασκεδαστικό, ενδιαφέρον) είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τη διαμόρφωση της αίσθησης του τόπου που αποκτούν τα παιδιά.

Η μοναδική έρευνα που διερεύνησε πιο συστηματικά την αίσθηση που δημιουργούν τα παιδοκεντρικά μουσεία είναι η έρευνα της Studart (2000). Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις παιδοκεντρικές αίθουσες, ενσωματωμένες μέσα σε διαφορετικού τύπου μουσεία της Αγγλίας (Ναυτικό, Επιστημών και Παιδικό), σε οικογένειες με παιδιά ηλικίας 7-11 ετών. Σκοπός της ήταν να εξετάσει τις ποιότητες της μουσειακής εμπειρίας που εκτιμούν οι οικογένειες σε μία παιδοκεντρική αίθουσα και το πώς οι σχεδιαστικές και ερμηνευτικές αποφάσεις μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις προσλήψεις και τη μάθηση.³⁷ Τα παιδιά εξέφρασαν πολύ θετικά συναισθήματα ως προς την εντύπωση που τους

³⁶ Η επίσκεψη στο μουσείο στο πλαίσιο της επεξεργασίας της προσωπικής μας ταυτότητας σχετίζεται με τις δυνατότητες που μας παρέχουν οι πολιτιστικοί χώροι να ορίσουμε το πώς ο καθένας μας εννοεί τον ιδανικό τρόπο ζωής. Μέσα από την επαφή μας με εκθέματα και με διαφορετικές απόψεις για τον κόσμο, τα μουσεία μπορεί να συμβάλλουν στην επιβεβαίωση της ταυτότητάς μας ή στην εξερεύνηση νέων διαστάσεων (Rounds 2006). Το ίδιο το μουσείο, επίσης, υποστηρίζει την υιοθέτηση συγκεκριμένων ρόλων από τους επισκέπτες ως προς την προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς (π.χ. ως εξερευνητές για να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους, ως επαγγελματίες/χομπίστες που θέλουν να αποκτήσουν περισσότερη γνώση σε κάποιον επιστημονικό τομέα, ως διευκολυντές, ερχόμενοι για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες άλλων, συνήθως προστατευόμενων μελών κ.ά.). Οι ρόλοι αυτοί σχετίζονται βεβαίως με τα κίνητρά τους και μπορεί να λειτουργούν σε συνέργεια με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ή/και με την εικόνα του εαυτού που θέλουν να προβάλλουν δημοσίως (Falk 2006). Η συμβολή του μουσείου στην επεξεργασία της προσωπικής ταυτότητας του επισκέπτη, προκαλεί ψυχικές και νοητικές συνδέσεις (Wood & Latham 2014: 58-71), οι οποίες μπορεί να παρέχουν πληροφορίες για τη συνολική αίσθηση που δημιουργεί το μουσείο ως τόπος.

³⁷ Η έρευνα βασιζόταν σε μικτή μεθοδολογία και περιλάμβανε παρατήρηση των κοινωνικών κυρίως αλληλεπιδράσεων 450 οικογενειών, και συνεντεύξεις 150 οικογενειών, στο πλαίσιο των οποίων συλλέχθηκαν 120 παιδικές ζωγραφιές. Τα μουσεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα ήταν το Εθνικό Ναυτικό Μουσείο (Λονδίνο), το Μουσείο Επιστημών (Λονδίνο) και το Παιδικό Μουσείο Eureka (Χάλιφαξ).

δημιουργούσε η παιδική αίθουσα και η ενασχόλησή τους με τα αγαπημένα τους εκθέματα (ενθουσιασμός, χαρά, ευχαρίστηση, έκπληξη, περιέργεια, πρόκληση), ορισμένα από τα οποία είχαν τον χαρακτήρα ενσυναίσθησης («ένιωσα σαν να ήμουν...»). Η διάσταση της διασκέδασης ήταν η δεύτερη πιο συχνή κατηγορία απαντήσεων, ακολουθούμενη από αναφορές στη διαδραστική φύση των εκθεμάτων.³⁸ Υπήρξαν επίσης αναφορές στη μάθηση και στον φιλικό προς τα παιδιά σχεδιασμό της αίθουσας. Κάποια αρνητικά συναισθήματα σχετίζονται με δυσκολίες που συνάντησαν στον χειρισμό διαδραστικών εκθεμάτων, καθώς και με την επίδραση κοινωνικών παραγόντων (πολυκοσμία, φασαρία κ.τ.λ.).³⁹ Οι γονείς ανέφεραν παρόμοια στοιχεία με τα παιδιά, έδωσαν όμως μεγαλύτερη έμφαση στον παράγοντα της μάθησης, σε αντίθεση με τα παιδιά που έδωσαν έμφαση στη συναισθηματική και διασκεδαστική διάσταση της μουσειακής τους εμπειρίας. Η στατιστική ανάλυση έδωσε, επίσης, μια οριακά σημαντική διαφορά στην επίδραση του φύλου ως προς τη χρήση των διαδραστικών εκθεμάτων, που χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια είχαν λίγο περισσότερες πιθανότητες να έχουν αρνητικά ή ουδέτερα συναισθήματα για τα διαδραστικά εκθέματα που εξετάστηκαν, κάτι που ίσως να οφείλεται στη θεματική τους ή στη σωματική προσπάθεια που απαιτούσε η χρήση τους. Ανάλογα αναδείχθηκε ότι οι γονείς πηγαίνουν πιο συχνά τα αγόρια σε παιδικές αίθουσες.

Στην έρευνα που διεξήγαγε η Μουσόρη (1997) σε τρία μουσεία της Αγγλίας με διαδραστικό χαρακτήρα,⁴⁰ στο πλαίσιο της εξέτασης των αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά των μουσειακών χώρων που στηρίζονται σε απτικές δραστηριότητες, οι οικογένειες (γονείς και παιδιά) σχολίασαν ότι τους δημιουργούν συναισθήματα ευχαρίστησης και χαλάρωσης, τους βοηθούν στη μάθηση με συμμετοχικό τρόπο, και τους αρέσουν γιατί αξιοποιούν όλες τις αισθήσεις, παρέχοντάς τους συνάμα ελευθερία να κινηθούν και να εξερευνήσουν με ασφάλεια και χωρίς περιορισμούς. Ως προς τους λόγους που οι οικογένειες επέλεξαν να επισκεφτούν ένα μουσείο,⁴¹ οι πιο σημαντικοί που τα παιδιά επεσήμαναν και δείχνουν εμμέσως τις αντιλήψεις τους και την αίσθηση που έχουν για τα μουσεία είναι η εκπαίδευση (π.χ. επιθυμία να λύσουν συγκεκριμένες απορίες, σύνδεση με μάθημα του σχολείου, μάθηση για πράγματα που υπάρχουν στη ζωή, σύνδεση με προσωπικά ενδιαφέροντα) και η διασκέδαση. Τέλος, η κιναισθητική πλευρά της μουσειακής εμπειρίας ήταν αυτή στην οποία έδωσαν έμφαση τα παιδιά (Moussouri 1997: 239-240). Οι περισσότερες κιναισθητικές δραστηριότητες που προτιμούσαν αφορούσαν το παιχνίδι ρόλων, το οποίο δεν είχε ξεκάθαρο σκοπό ή μετρήσιμο αποτέλεσμα. Σχολιάζοντας το σημείο αυτό, η Ζάπρη επισημαίνει ότι συνδέεται με την ολιστική φύση της μάθησης στο παιδί, και ότι αυτό που μπορεί να φαίνεται αόριστο ή άσκοπο σε έναν ενήλικα, μπορεί να είναι πραγματικά ένας λόγος για εξερεύνηση ή μια σημαντική ανακάλυψη για ένα μικρό παιδί (Zapri 2007: 35-36).

Στη συνέχεια, θα περάσουμε σε έρευνες που διεξήχθησαν σε μουσεία γενικού τύπου ή ανίχνευσαν τις συνολικές αντιλήψεις των παιδιών ως προς τα μουσεία. Σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε στη

³⁸ Η ανάλυση των ζωγραφιών των παιδιών ανέδειξε επίσης ότι τα διαδραστικά στοιχεία είναι αυτά που εντυπώνονται περισσότερο στο μυαλό τους και συντελούν στην κατανόηση των εκθεμάτων.

³⁹ Έχει ενδιαφέρον ότι τα περισσότερα θετικά συναισθήματα σε συνδυασμό με την αίσθηση της μάθησης δημιουργήθηκαν στα παιδιά που επισκέφτηκαν το Παιδικό Μουσείο. Στο Παιδικό Μουσείο, επίσης, δεν καταγράφηκαν αρνητικά συναισθήματα, ενώ καταγράφηκαν τα συχνότερα μοτίβα αυτόνομης κίνησης. Τα στοιχεία αυτά υποδηλώνουν ότι ο παιδοκεντρικός σχεδιασμός του Παιδικού Μουσείου ήταν μάλλον πιο επιτυχημένος σε σύγκριση με τις δύο άλλες αίθουσες.

⁴⁰ Η έρευνα έγινε σε εκθεσιακούς χώρους με απτικές δραστηριότητες και συγκεκριμένα στο Μουσείο Επιστήμης και Βιομηχανίας του Μάντσεστερ, το Παιδικό Μουσείο Eureka στο Χάλιφαξ και το Κέντρο Αρχαιολογικής Τεκμηρίωσης ARC στο Γιορκ. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 87 οικογένειες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν 126 παιδιά. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε νατουραλιστική παρατήρηση, δομημένη συνέντευξη και ζωγραφική από τα παιδιά, και επιχειρούσε να ανιχνεύσει τους πλαισιακούς παράγοντες που επηρεάζουν την οικογενειακή ατζέντα της επίσκεψης στο μουσείο.

⁴¹ Οι κατηγορίες βάσει των οποίων η Μουσόρη ομαδοποίησε τα σχόλια των οικογενειών βασίστηκαν σε αυτές που αναφέρει η Macdonald (1993) για τις «πολιτιστικές διαδρομές», στις οποίες πρόσθεσε τη διασκέδαση. Συγκεκριμένα οι πέντε κατηγορίες είναι: η εκπαίδευση, ο κύκλος ζωής, το οικογενειακό γεγονός, ο τόπος (δηλαδή η αντίληψη του μουσείου ως εμβληματικού προορισμού μιας περιοχής ή ως μέρους που συνδέεται με τη ζωή της τοπικής κοινότητας) και η διασκέδαση.

Μεγάλη Βρετανία το 1997 σε παιδιά ηλικίας 7-11 ετών και τους ενήλικες συνοδούς τους (Harris Qualitative 1997),⁴² αυτά που τα παιδιά βρίσκουν ελκυστικά στα μουσεία, αποκαλύπτουν ότι τα μουσεία συνδέονται στο μυαλό τους με τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες εμπειρίες (π.χ. να βρουν αξιοπερίεργα αντικείμενα που τα καταπλήσσουν -τεράστια, μικροσκοπικά, πολύχρωμα κ.ά.), να μάθουν νέες πληροφορίες, με βιωματικό όμως τρόπο, με παιχνίδι, καθώς με χρήση νέων τεχνολογιών (π.χ. να αγγίζουν και να αισθανθούν, να πειραματιστούν και να έχουν διαδραστικές εμπειρίες, να βιώσουν το παρελθόν με εκθέματα και ερμηνευτικές μεθόδους που το «ζωντανεύουν», να εμπλακούν σε παιχνίδια ρόλων, να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες από ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή ακουστικούς οδηγούς που ενεργοποιούν τα ίδια, να έρθουν σε επαφή με προσομοιώσεις και εικονική πραγματικότητα), και να οικειοποιηθούν τη μουσειακή εμπειρία μέσα από τη δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους δημιουργίες ή με την αγορά κάποιου αναμνηστικού αντικειμένου. Στοιχεία της αρχιτεκτονικής διαρρύθμισης του κτιρίου και η ελευθερία να εξερευνηθούν, ειδικά όταν μπορούν να ακολουθήσουν μια ειδικά σχεδιασμένη διαδρομή για παιδιά, τα οποία επίσης αναφέρθηκαν, ανέδειξαν επιπλέον τη σημασία της φυσικής διάστασης της μουσειακής εμπειρίας και της κιναισθητικής αντίληψης των πραγμάτων στη δημιουργία εντυπώσεων που διαρκούν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιπαράθεση των παραπάνω στοιχείων με τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά θα επέλεγαν να επισκεφτούν ένα μουσείο, όπου προέχει η αντίληψη ότι θα κάνουν κάτι διασκεδαστικό σε αυτό (είτε γιατί το γνωρίζουν από προηγούμενη επίσκεψη, είτε γιατί κάποιος άλλος -γονείς/κηδεμόνες, φίλος, διαφήμιση- τους κάνει να το πιστεύουν), γεγονός που μπορεί να συσχετίζεται με την επιθυμία που προείδαμε για ενεργητικές εμπειρίες. Μόνο ένας λόγος συνδέεται με γνωστικούς στόχους (δηλ. ότι κάνουν κάποιο σχετικό θέμα στο σχολείο).

Στην έρευνα που διεξήγαν οι Kindler & Darras (1997) για τις σχετικές με τα μουσεία αντιλήψεις των μικρών παιδιών,⁴³ οι απαντήσεις τους κατά συχνότητα εμφάνισης αναφέρονταν: α) στα περιεχόμενα του μουσείου, με αναφορά κυρίως σε συγκεκριμένα αντικείμενα, αλλά και σε ανθρώπους (επισκέπτες, άνθρωποι μεταμφιεσμένοι κ.ά.), και πιο σπάνια σε αφηρημένα στοιχεία, όπως ασυνήθιστα, σπάνια ή όμορφα πράγματα β) στους σκοπούς του μουσείου και τις λειτουργίες του (χώρος για έκθεση, συλλογή και πώληση, εννοώντας το πωλητήριο των μουσείων) γ) στη συμπεριφορά των επισκεπτών και πιο σπάνια του προσωπικού του μουσείου (π.χ. κοιτάζουν, διασκεδάζουν, δεν αγγίζουν) δ) στο μουσείο ως τόπο και ως φυσικό ή αισθητικό περιβάλλον (π.χ. με αναφορά σε συγκεκριμένα μουσεία ή σχετικούς χώρους όπως το πανηγύρι ή ο ζωολογικός κήπος και, πιο σπάνια, στα χαρακτηριστικά του χώρου που μπορεί να θεωρηθεί μουσείο, όπως οι μεγάλες αίθουσες, οι μακρόστενοι διάδρομοι, ή ευρύτερους χαρακτηρισμούς όπως όμορφος ή τρομακτικός τόπος).

Το Πανεπιστήμιο του Κουίνσλαντ στην Αυστραλία οργάνωσε ένα τριχρόνο ερευνητικό πρόγραμμα (QUT Museum Collaborative) σε παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας (4-6 χρόνων), προκειμένου να αξιολογήσει πώς τα παιδιά κατανοούν τα εκθέματα και το μουσειακό περιβάλλον, πώς και τι μαθαίνουν, ποιες αξίες αποδίδουν στις μουσειακές τους εμπειρίες και και με ποιον τρόπο συντελείται η πολιτισμική οικειοποίηση (enculturation) στον κόσμο των μουσείων (Anderson *et al.* 2002). Με βάση το πρώτο μέρος της έρευνας, που αφορούσε την οπτική των παιδιών στο μουσειακό περιβάλλον και τα εκθέματά του,⁴⁴ λαμβάνοντας υπόψη τις περασμένες εμπειρίες και τις αξίες που τα παιδιά τους έχουν αποδώσει καθώς και τα προηγούμενα μοτίβα επίσκεψης, βρέθηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονταν τα

⁴² Η έρευνα έγινε με τη μορφή συνεντεύξεων σε ζευγάρια παιδιών-φίλων (8 ζευγάρια), ομάδες φιλικών ζευγαριών (2 ομάδες) και ομάδες γονέων (2 ομάδες 6-8 ατόμων) από τη βόρεια και τη νότια Αγγλία. Οι συνεντευξαζόμενοι διακρίνονταν σε τακτικούς και μη τακτικούς επισκέπτες μουσείων.

⁴³ Η έρευνα έγινε σε χώρους προσχολικής φροντίδας και αγωγής, με τη μορφή συνεντεύξεων. Συμμετείχαν 120 παιδιά ηλικίας 4-5 χρόνων από το Βανκούβερ, το Μοντρέαλ και το Παρίσι, σε μια προσπάθεια να ανιχνευθεί ο ρόλος του πολιτιστικού πλαισίου στις αντιλήψεις των παιδιών περί μουσείων.

⁴⁴ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 77 παιδιά Καυκάσιας κυρίως καταγωγής στον σχολικό τους χώρο και αξιοποίησε μια μικτή μεθοδολογία (συνεντεύξεις, κλίμακες Likert, ελεύθερη ζωγραφική), που εγγράφεται στο επιστημολογικό πλαίσιο του κοινωνικού κονστрукτιβισμού.

μουσεία πολύ θετικά, ως μέρη χαρούμενα, συναρπαστικά, που δίνουν ευκαιρίες για μάθηση και τους δημιουργούν πολλές ιδέες (Piscitelli & Anderson 2001: 274-275). Τα περισσότερα παιδιά πίστευαν ότι τα μουσεία είναι μέρη προσβάσιμα σε όλους, με ιδιαίτερα πράγματα, ενώ πολύ λίγα παιδιά θεωρούσαν ότι στα μουσεία μπορούν να δουν «καθημερινά αντικείμενα» ή «καθημερινά αντικείμενα εκθεσιμμένα με ενδιαφέροντες τρόπους». Με βάση τις ζωγραφίες που έφτιαξαν τα παιδιά για να απεικονίσουν τις μουσειακές τους αναμνήσεις, ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι τα περισσότερα αντικείμενα ή εκθέσεις που απεικονίζονταν ήταν μεγάλα σε μέγεθος (π.χ. δεινόσαυροι, διοράματα, οχήματα κ.ά.), και όχι απαραίτητα διαδραστικά, κάτι που επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Kindler & Darras (1997) και εν μέρει συνδέεται με τη δυνατότητα που έχει το μουσείο να προκαλεί κατάπληξη. Την ίδια αντίληψη εντοπίσαμε και στη βρετανική έρευνα (Harris Qualitative 1997). Το αυστραλιανό ερευνητικό πρόγραμμα έδειξε ότι καθοριστικότερη σημασία προκειμένου να εντυπωθεί ένα αντικείμενο ή μια εκθεσιακή ενότητα στο μυαλό των παιδιών έχει η σύνδεση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους, γιατί αυτό βοηθάει στην εύκολη αναγνώριση του νέου αντικειμένου από το παιδί και λειτουργεί ως διαμεσολαβητής για τη συνολική μουσειακή εμπειρία. Η χρήση του αφηγηματικού λόγου και οι κιναισθητικές ή απτικές εμπειρίες στο μουσείο εντοπίστηκαν επίσης ως σημαντικοί μεσολαβητές μνήμης, διασκέδασης και μάθησης (Anderson *et al.* 2002).

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά και ενήλικες ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα μουσεία επιστήμης και τεχνολογίας, διαπιστώθηκε ότι για την ανάπτυξη μακροχρόνιων δεσμών με τα μουσεία, τα εμβληματικά εκθέματα (αυτά δηλαδή για τα οποία μια μερίδα ανθρώπων ανέπτυξε δεσμό ή συναισθηματική εγγύτητα, είναι συμβολικά για τον μουσειακό φορέα και αναγνωρίσιμα ή οικεία σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων) παίζουν έναν σημαντικό ρόλο, γιατί είναι οικεία και συντελούν στη δημιουργία άνεσης στον επισκέπτη, αλλά πρέπει να συμπληρώνονται με άλλες εμπειρίες που να είναι νέες και συναρπαστικές. Οι εμπειρίες που τα παιδιά εκτιμούν περισσότερο είναι αυτές στις οποίες εμπλέκεται όλο το σώμα, όπως το να περπατάς πάνω σε έναν γιγάντιο μοχλό για να ζυγιστείς, και αυτές που προκαλούν εμβύθιση στο έκθεμα, όπως το να εισχωρείς στο εσωτερικό ενός ομοιώματος καρδιάς (Perry 1993).

Το 2002 δημοσιεύτηκε στην Αγγλία μια μελέτη που διερευνούσε τις κοινωνικές, συναισθηματικές/προσωπικές, πολιτιστικές και γνωστικές ανάγκες των παιδιών και των εφήβων (ηλικίες 3-16 ετών), προκειμένου να τις συνδυάσει με τα κίνητρα επίσκεψης και τις στάσεις/αντιλήψεις ως προς τα μουσεία, αρχεία και βιβλιοθήκες, και να βοηθήσει τους φορείς αυτούς να βελτιώσουν τις παροχές τους για το εν λόγω κοινό (Morris Hargreaves McIntyre 2002). Τα συμπεράσματα βασίστηκαν σε πρωτογενή και δευτερογενή έρευνα⁴⁵. Ως προς τις αντιλήψεις που σχετίζονται με τα μουσεία και στηρίζονται με παραπομπές από την πρωτογενή έρευνα, τα παιδιά κάτω των 5 ετών αναφέρονται στον παράγοντα του δέους/θαυμασμού που τα μουσεία τους προκαλούν, τα παιδιά 5-7 ετών στο δέος και τον εντυπωσιασμό από τη μεγάλη κλίμακα, αλλά και στην κίνηση, τη διαδραστικότητα και τη δυνατότητα αφής, ενώ τα παιδιά 7-11 ετών αναφέρονται εκτός από το δέος/θαυμασμό και το μέγεθος, στις δημιουργικές δραστηριότητες, την εξερεύνηση και την έννοια του παρελθόντος. Από τα παραπάνω είναι εμφανές ότι τα παιδιά συνδέουν το μουσείο με έναν τόπο εντυπωσιακό, στον οποίο μπορούν να κάνουν πράγματα και να γνωρίσουν το παρελθόν.

Στην ερευνητική δουλειά της Hooper-Greenhill, σε συνεργασία με πλειάδα ερευνητών για την αξιολόγηση της μάθησης στο μουσείο, ο παράγοντας της ψυχαγωγίας και της δημιουργικότητας που προσφέρουν τα μουσεία, αναδείχθηκε να έχει πρωταρχική σημασία (Hooper-Greenhill 2007).

⁴⁵ Η πρωτογενής έρευνα περιλάμβανε ομαδικές συζητήσεις 3-7 ατόμων από τις ηλικιακές ομάδες 3-16 ετών. Τα παιδιά μέχρι 11 ετών έκαναν ζωγραφίες των αγαπημένων τους δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ενώ από τα μεγαλύτερα παιδιά είχε ζητηθεί η κράτηση οπτικού και γραπτού ημερολογίου την εβδομάδα πριν τη συζήτηση. Συμμετείχαν συνολικά 75 παιδιά από μια αστική και μια αγροτική περιοχή, τα οποία αντιπροσώπευαν μεγάλο εύρος κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου.

Αναλύοντας τα σχόλια 56.810 μαθητών 5-18 ετών και 3.113 εκπαιδευτικών,⁴⁶ το πεδίο της Ψυχαγωγίας-Έμπνευσης-Δημιουργικότητας αποδείχθηκε το δημοφιλέστερο (Hooper-Greenhill 2007: 200).⁴⁷ Τα μουσεία δημιουργούν την προδιάθεση για μάθηση, και, όπως είδαμε από τις έρευνες που προηγήθηκαν, αυτό είναι κάτι που τα παιδιά συχνά αναζητούν στη μουσειακή τους εμπειρία. Ταυτόχρονα, όμως, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερευνητικού αυτού προγράμματος, τα παιδιά εκτιμούν περισσότερο το μουσείο ως χώρο μάθησης, όταν η μάθηση σε αυτό είναι επιτελεστική και ενσώματη, διασκεδαστική, συναισθηματικής φύσεως, και τους δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουν διαφορετικές όψεις της ταυτότητάς τους.

Τέλος, η έρευνα της Jensen (1994α) εξέτασε τον ρόλο που παίζει η μουσειακή επίσκεψη στην καθημερινή ζωή των παιδιών, διερευνώντας πώς τα παιδιά⁴⁸ αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους στα μουσεία σε σχέση με άλλα μέρη που χρησιμοποιούν. Τα παιδιά εκτιμούν τα μουσεία ως μέρη στα οποία μπορούν να δουν μοναδικά, ιδιαίτερα πράγματα που τους ενδιαφέρουν και τα αντιλαμβάνονται ως τόπους μάθησης, κατηγοριοποιώντας τα σταθερά μαζί με τα σχολεία και τις βιβλιοθήκες. Άλλοτε τα αξιολογούν ως μέρη διασκεδαστικά, άλλοτε ως βαρετά ή και τα δύο. Παρόλο που τα περισσότερα εκφράζουν θετικά συναισθήματα για τα μουσεία, ελάχιστα τα συμπεριέλαβαν στους αγαπημένους τους τόπους. Τα προσωπικά ενδιαφέροντα και το οικογενειακό και πολιτιστικό υπόβαθρο αναδύθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες. Σημείο-κλειδί για να χαρακτηριστεί η μουσειακή εμπειρία ως «διασκέδαση» είναι η ενεργητική συμμετοχή και η ποικιλία στη δραστηριότητα και το περιεχόμενο, αν και τα παιδιά που ενδιαφέρονται για αυτό που βλέπουν, εκτιμούν και αυτοτελώς αυτή τη δυνατότητα. Επίσης, η πλειονότητα προτιμά να επισκέπτεται τα μουσεία με φίλους ή την οικογένειά τους, εκτιμώντας τη δυνατότητα για αυτονομία και έλεγχο των εμπειριών που τους παρέχει το κοινωνικό αυτό πλαίσιο σε αντιπαραβολή με τη σχολική επίσκεψη (π.χ. ως προς την επιλογή των χώρων, τον ρυθμό και την εστίαση της επίσκεψης).

Οι μοναδικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα με σκοπό τη συστηματική διερεύνηση των γενικών αντιλήψεων των παιδιών ως προς τα μουσεία είναι της Κουβέλη (2000), της Μίτσελλ (2006) και της Ζάπρη (Zapri 2007). Η Κουβέλη έκανε την έρευνά της το 1995 σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα (N=2.740) και την Ικαρία (N=434), με χρήση ερωτηματολογίου που συμπλήρωναν οι μαθητές στην τάξη. Η έρευνα είχε στόχο να ανιχνεύσει τη σχέση του παιδιού με το μουσείο, συλλέγοντας εμπειρίες, γνώμες και αντιλήψεις για το μουσείο, καθώς και επιθυμίες σε σχέση με αυτό, τις οποίες και συνδύαζε με τις ευρύτερες εξωσχολικές δραστηριότητες και τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε την ερώτηση «τι είναι για σένα “μουσείο”», με προκατασκευασμένες απαντήσεις που αντιστοιχούσαν σε τέσσερις θετικές και τρεις αρνητικές επιλογές. Οι επιλογές αυτές αναφέρονταν σε διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας του μουσείου (αισθητική, ψυχαγωγική και εκπαιδευτική). Τα παιδιά μπορούσαν να έχουν μέχρι δύο επιλογές. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι το μουσείο συνδέεται πρωτίστως με τη μάθηση και την αισθητική πλευρά του μουσείου και των εκθεμάτων του (ένα μέρος με πολλά όμορφα και ενδιαφέροντα πράγματα), ενώ η ψυχαγωγική διάσταση έλαβε πολύ χαμηλά ποσοστά. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποτυπώνει την κυρίαρχη αντίληψη για τον ρόλο των μουσείων στην Ελλάδα τη δεδομένη στιγμή της έρευνας, ενδέχεται όμως να συνδέεται και με τον τρόπο εκφοράς των προκαθορισμένων επιλογών, οι οποίες ήταν ιδιαίτερα κατευθυντικές ως προς τον αισθητικό και τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων.

⁴⁶ Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν μικτή και συνδύαζε συμπλήρωση ερωτηματολογίων αμέσως μετά τη σχολική επίσκεψη από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και μελέτες περίπτωσης.

⁴⁷ Τα πέντε πεδία που απαρτίζουν τα λεγόμενα Γενετικά Μαθησιακά Αποτελέσματα, τα οποία μπορεί εννοιολογικά να είναι διακριτά, αλλά στην πράξη συνδυάζονται αφού η μάθηση στο μουσείο είναι πολυδιάστατη και ολιστική, είναι τα εξής: Γνώση και κατανόηση, Δεξιότητες, Στάσεις και αξίες, Ψυχαγωγία-Έμπνευση-Δημιουργικότητα, Δραστηριότητα-Συμπεριφορά-Πρόοδος.

⁴⁸ Η έρευνα έγινε με συνεντεύξεις σε 30 παιδιά 9-10 ετών που κατοικούν στο Μανχάταν, σε περιοχή που γειτνιάζει με το Αμερικανικό Μουσείο Φυσικής Ιστορίας.

Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε η Μίτσελλ (2006) σε έρευνα που έκανε το σχολικό έτος 2001-02 μέσω ερωτηματολογίου σε 1001 μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου στην Αθήνα (N=521) και τη Μαγνησία (N=480). Σκοπός της έρευνας πεδίου ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τα μουσεία ως χώρων πολιτισμικής αγωγής. Η πλειονότητα των μαθητών θεωρούσε το μουσείο έναν χώρο μάθησης (77% και 85% σε Αθήνα και Μαγνησία αντίστοιχα),⁴⁹ κυρίως κατάλληλου για να μάθει κανείς για τη ζωή παλαιότερων εποχών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα κρίθηκαν βοηθητικά στο πλαίσιο αυτό. Δεδομένου ότι οι περισσότεροι μαθητές (84,84% και 60,63% σε Αθήνα και Μαγνησία αντίστοιχα) επισκέπτονται συνήθως τα μουσεία με το σχολείο τους και όχι με την οικογένεια ή τους φίλους τους, ως βασικός σκοπός της επίσκεψης στο μουσείο θεωρήθηκε ο μορφωτικός (64,30% και 72,29% σε Αθήνα και Μαγνησία αντίστοιχα), έναντι της περιέργειας και της διασκέδασης. Στους σοβαρότερους λόγους που δεν επισκέπτονται τα μουσεία, τα παιδιά στην Αθήνα επέλεξαν κυρίως την έλλειψη ενδιαφέροντος για το είδος και το περιεχόμενό τους (51,63%), ενώ στη Μαγνησία οι απαντήσεις ήταν περίπου μοιρασμένες και στις άλλες δύο επιλογές, δηλαδή στις κακές ώρες λειτουργίας και την άσχημη οργάνωση του μουσείου και των εκθεμάτων (γύρω στο 33% σε κάθε επιλογή).

Μια πολύ συνεκτική και μεθοδολογικά ενδιαφέρουσα δουλειά για τις αντιλήψεις των παιδιών ως προς τα μουσεία είναι της Δήμητρας Ζάπρη (Zapri 2007). Η Ζάπρη διερεύνησε τις μουσειακές αντιλήψεις παιδιών 4-5 χρόνων (N=19), αξιοποιώντας ως θεωρητικό και ερμηνευτικό πλαίσιο την οικολογική θεωρία του Brofenbrenner. Έτσι το 2005-2005, οργάνωσε ένα οικολογικό πείραμα για να ελέγξει τις μεταβαλλόμενες αντιλήψεις των παιδιών ως προς τις μουσειακές τους εμπειρίες και να τις συσχετίσει με τις επιρροές που δέχεται το παιδί στα μικροπεριβάλλοντα στα οποία κινείται (οικογένεια, σχολείο, μουσείο). Για τον σκοπό αυτό, η μεθοδολογική της προσέγγιση περιλάμβανε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο ανίχνευσε με χρήση ερωτηματολογίων τις αντιλήψεις νηπιαγωγών (N=18), γονέων (N=120) και μουσειακών φορέων (N=3) ως προς τις προσφερόμενες δυνατότητες των μουσείων σε σχέση με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και με ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις οικογένειες που θα συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα (διερεύνηση μικρο- μεσο- και μακρο- επιπέδου). Στο δεύτερο στάδιο οργάνωσε το οικολογικό πείραμα, το οποίο περιλάμβανε διαφορετικούς τύπους επισκέψεων στα τρία συμμετέχοντα μουσεία⁵⁰ (ελεύθερη επίσκεψη, καθοδηγούμενη επίσκεψη, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τελική οικογενειακή επίσκεψη στο μουσείο που άρεσε περισσότερο στο παιδί). Η έρευνα έγινε με ποιοτικές μεθόδους (παρατήρηση, βιντεοσκόπηση, μαγνητοφώνηση και ανατροφοδοτικές συζητήσεις με το παιδί μετά το πέρας κάθε επίσκεψης). Στο τελευταίο στάδιο, υπήρξε αξιολόγηση με χρήση ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι οικογένειες ένα χρόνο μετά από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ώστε να ανιχνευθούν τυχόν μεταβολές στις αντιλήψεις και πρακτικές. Αναλύοντας τα σχόλια των παιδιών από όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, η Ζάπρη στοιχειοθέτησε πέντε διαφορετικούς τύπους προσφερόμενων δυνατοτήτων που τα παιδιά συνδυάζουν με τα μουσεία, επεκτείνοντας τη θεωρία του Gibson στον τομέα των πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων. Συγκεκριμένα:

- A. Παραδοσιακός αντικειμενοκεντρικός και βασισμένος στη μάθηση τύπος (το μουσείο ως χώρος φύλαξης αντικειμένων, ως χώρος μάθησης και θέασης αντικειμένων, κατά κύριο λόγο παλιών).
- B. Βασισμένος στη δραστηριότητα τύπος (το μουσείο φυλάει μεν διάφορα πράγματα, αλλά συνδυάζεται και με μια ενεργητική στάση «κάνω και μαθαίνω»).

⁴⁹ Οι άλλες επιλογές στο ερωτηματολόγιο σχετίζονταν με την πρόσληψη του μουσείου ως ευχάριστου μέρους (13% και 7% σε Αθήνα και Μαγνησία αντίστοιχα), ως χώρου μόνο για ειδικούς (2,7% και 4% αντίστοιχα) και ως δυσνόητου μέρους (7,9% και 4,6 % αντίστοιχα).

⁵⁰ Τα μουσεία αυτά ήταν γενικού τύπου και όχι παιδικά ή με παιδοκεντρικές μουσειογραφικές ρυθμίσεις. Συγκεκριμένα επρόκειτο για το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, το Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας-Θράκης και το Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.

- Γ. Ανθρωποκεντρικός τύπος (το μουσείο φυλάει παλιά και όμορφα πράγματα, και είναι ένας χώρος που βρίσκεσαι με ανθρώπους)
- Δ. Χωροκεντρικός τύπος (το μουσείο δείχνει πράγματα, το μουσείο ως χώρος).
- Ε. Μοντέρνος-αισθητικός τύπος (το μουσείο φυλάει παλιά και νέα πράγματα, τα μουσεία είναι για την ευχαρίστησή μας).

Όλα τα παιδιά συνδύαζαν το μουσείο με ένα μεγάλο κτίριο που φυλάσσει κυρίως παλιά πράγματα, και μέσα στο οποίο μπορούμε να δούμε, να μιλήσουμε, αλλά όχι να αγγίξουμε τα αντικείμενα. Ο παραδοσιακός τύπος Α πλειοψηφεί στα σχόλια των παιδιών, ενώ οι τύποι Β, Γ, Δ παρουσιάζουν μια μάλλον ισόρροπη κατανομή. Ο λιγότερο εμφανιζόμενος τύπος είναι ο Ε. Στην ανάλυσή της, η Ζάπρη συνδυάζει τη μουσειακή αντίληψη των παιδιών με στοιχεία του προσωπικού τους πλαισίου, όπως ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, εκπαίδευση, εξωσχολικές δραστηριότητες, τις σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους όπως διαφάνηκαν στο πλαίσιο της μουσειακής επίσκεψης, καθώς και το επίπεδο και είδος μόρφωσής των γονέων. Διαπιστώνει π.χ. ότι όταν οι γονείς είχαν πιο συγκεκριμένες προσδοκίες από τα παιδιά τους, τα παιδιά έτειναν να έχουν αντιλήψεις που εγγράφονται στον τύπο Α, ο οποίος επίσης συσχετίζεται με κανόνες. Η επίδραση της προσωπικότητας και της μόρφωσης του γονέα ήταν εμφανής και σε άλλες επιλογές. Επιπλέον, διαπιστώθηκαν διαφυλικές επιδράσεις αφού ο τύπος Α φαίνεται να είναι πιο δημοφιλής με τα αγόρια, ενώ οι τύποι Δ και Ε, που συνδέονται με το αίσθημα της ευεξίας, εμφανίζονται αποκλειστικά στα κορίτσια. Ο κάθε τύπος προσφερόμενης δυνατότητας συνδυάζεται βεβαίως και με το είδος του μουσείου και τον τύπο της επίσκεψης π.χ. το Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης συνδέεται πιο στενά με τις αισθητικές ποιότητες λόγω της φύσης των εκθεμάτων και με την ενεργητική μάθηση λόγω της διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τέλος, θα αναφερθούμε σε δύο έρευνες που προσφέρουν συμπληρωματικά στοιχεία για τις ευρύτερες μουσειακές αντιλήψεις του παιδικού κοινού στην Ελλάδα. Η πρώτη έρευνα διεξήχθη το 2003 με 12 οικογένειες στην Αθήνα και αφορούσε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού μοντέλου των «μαθησιακών κοινοτήτων» για την αλλαγή των αντιλήψεων των οικογενειών ως προς τα μουσεία. Τα παιδιά των οικογενειών που συμμετείχαν (20 μαθητές δημοτικού), είχαν καταθέσει αρχικά την άποψη ότι τα μουσεία είναι βαρετά έχοντας εμπειρίες από πρότερες σχολικές μουσειακές επισκέψεις, κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά δεν μπορούσαν να πιάσουν ή να κάνουν κάτι διασκεδαστικό, όπως θα επιθυμούσαν, αλλά συμμετείχαν σε μαθησιακές δραστηριότητες σχολικού τύπου (μετάδοση γνώσεων με τη μορφή ξενάγησης και συμπλήρωση φύλλων εργασίας). Η άποψη αυτή άλλαξε εντελώς μετά από την έκθεσή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες,⁵¹ οι οποίες βασίζονταν στην ενεργητική συμμετοχή και τη δημιουργική μάθηση και πρόσφεραν εμπειρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και ψυχαγωγίας (Gioftsali 2005, Γιόφτσαλη 2011).

Η δεύτερη έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2009-2010 με 76 μαθητές Γ' Δημοτικού από το Ρέθυμνο (Τρούλη 2012).⁵² Οι μαθητές συμμετείχαν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Αρχαιολογικού Μουσείου Ρεθύμνου. Πριν και μετά τη συμμετοχή τους, συλλέχθηκαν οι απόψεις τους για τα μουσεία. Στο ερωτηματολόγιο πριν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα παιδιά κατέγραψαν νοητικές παραστάσεις της έννοιας Μουσείο, οι οποίες ως επί το πλείστον προέρχονταν από προηγούμενες σχολικές επισκέψεις. Οι αναφορές τους ήταν κυρίως σε σχέση με συγκεκριμένες κατηγορίες

⁵¹ Το οικογενειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε τη μορφή πεντάμηνης παρέμβασης και έλαβε χώρα κατά βάση στο Κέντρο «ΓΑΙΑ» Περιβαλλοντικής Έρευνας και Εκπαίδευσης του Μουσείου Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας και στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης του Δήμου Βριλησίων, περιλάμβανε όμως και δράσεις στο σπίτι και σε άλλους χώρους.

⁵² Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας στη μουσειοπαιδαγωγική, μέσα από την ιστορική μελέτη του θεσμικού και θεωρητικού πλαισίου, αλλά και μέσα από τη μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος *Ταξίδια και Εμπόριο στη μινωική εποχή*.

αντικειμένων που ανέμεναν να συναντήσουν, ενώ σε πολύ μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν οι έννοιες της γνώσης, της μάθησης, του ενδιαφέροντος, της φαντασίας και άπαξ της διασκέδασης. Τα συναισθήματά τους ως προς τα μουσεία περιελάμβαναν τόσο θετικές όσο και αρνητικές διαστάσεις. Οι τελευταίες συνδέονταν κυρίως με την αίσθηση βαρεμάρας, κούρασης, ζάλης και ενόχλησης από άλλα παιδιά ή ομάδες τουριστών, και εκφράστηκαν περισσότερο από αγόρια. Ως προς τις προσδοκίες τους για την επικείμενη επίσκεψη, αυτές συνδέονταν πρωτίστως με την αισθητική απόλαυση ωραίων και παλιών πραγμάτων και τη μάθηση, τη γνώση και το παιχνίδι. Η διασκέδαση αναφέρθηκε μια φορά. Τα αποτελέσματα αυτά απηχούν τις αντιλήψεις που είχε καταγράψει η έρευνα της Κουβέλη (2000).

Συμπερασματικά, τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στο μέρος αυτό μας δίνουν μια ιδέα για την αίσθηση τόπου που μπορεί να δημιουργεί το μουσείο στα παιδιά: το μουσείο είναι ένα κτίριο μεγάλου μεγέθους, που συνδέεται με συγκεκριμένα αντικείμενα, συνήθως παλιά, και στο οποίο μπορούμε να έρθουμε σε επαφή με άλλους ανθρώπους, να μάθουμε, να διασκεδάσουμε και να είμαστε δημιουργικοί. Οι κιναισθητικές εμπειρίες, όπως η δυνατότητα εξερεύνησης, τα παιχνίδια ρόλων και η διαδραστικότητα, είναι, επίσης, στοιχεία που εκτιμούν και αναζητούν τα παιδιά στα μουσεία. Ως προς τις συναισθηματικές αναφορές, τα μουσεία είναι μέρη που εκτιμώνται για τον εντυπωσιασμό, το δέος και τον θαυμασμό που προκαλούν κυρίως τα αντικείμενα που συναντούν, και, εφόσον συνδεθούν με θετικές εμπειρίες, είναι μέρη χαρούμενα και συναρπαστικά.

2.4.3. Οι ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος των μουσείων

Στην παρούσα ενότητα θα εξετάσουμε τις θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες που προσέγγισαν το εκθεσιακό περιβάλλον του μουσείου με σκοπό να αναδείξουν ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες που επηρεάζουν την οργάνωση και τη λειτουργία του. Ως περιβάλλον θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι εννοούμε το σύνολο των φυσικών και κοινωνικών παραγόντων ενός μέρους κι όχι απλώς τη γεωμετρική του διάσταση. Επίσης, με τον όρο έκθεμα δεν αναφερόμαστε μόνο σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο που εκτίθεται, αλλά και στους εμπρόθετους συνδυασμούς τρισδιάστατων και δισδιάστατων στοιχείων με σκοπό την αναπαράσταση ενός τμήματος του πραγματικού κόσμου, όπως τα ολοκληρωμένα θεματικά περιβάλλοντα ή οι διαδραστικές εφαρμογές που δημιουργούνται, ιδίως σε παιδικά ή επιστημονικά μουσεία. Οι μελέτες που θα παρουσιαστούν δεν προέρχονται όλες από παιδοκεντρικά μουσεία ούτε αφορούν όλες το παιδικό κοινό, επιλέχθηκαν όμως με κριτήριο τη χρησιμότητά τους στην ανάδειξη κρίσιμων σημείων που μπορούν να βρουν εφαρμογή και στη διαμόρφωση ενός παιδοκεντρικού μουσειακού περιβάλλοντος. Προκειμένου να παρουσιαστούν με ένα πιο συνεκτικό τρόπο, ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το αν έδιναν έμφαση σε παιδαγωγικές, ψυχολογικές ή κοινωνικές παραμέτρους του εκθεσιακού περιβάλλοντος.

Οι πρώτες έρευνες επισκεπτών στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα που έδωσαν έμφαση στη μελέτη πτυχών του φυσικού περιβάλλοντος του μουσείου, αντλούσαν την επιστημολογική τους βάση από το κυρίαρχο ρεύμα του συμπεριφορισμού στις ΗΠΑ και εξέταζαν την επίδραση που παίζουν συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως η διαρρύθμιση του εκθεσιακού χώρου, ο αριθμός των εκτιθέμενων αντικειμένων ή η εμφάνιση και συστηματική παρουσίαση της εννοιολογικής οργάνωσης της έκθεσης, στη συμπεριφορά του επισκέπτη, και κατ'επέκταση στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των εκθέσεων (Robinson 1928, Melton 1935, Nicol 1969, Miles *et al.* 1982).⁵³ Η σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το

⁵³ Ο David Uzzell (1993) συνοψίζοντας τις τρεις κύριες σχολές που επηρεάζουν τους τρόπους που έγινε και γίνεται μέχρι τις ημέρες μας η αξιολόγηση των εκθέσεων και των λοιπών εκπαιδευτικών υπηρεσιών του μουσείου, και οι οποίες προϋποθέτουν διαφορετικές στάσεις ως προς το περιεχόμενο της έννοιας «μάθηση», τόνισε ότι στη συμπεριφοριστική θεωρητική προσέγγιση, η προσοχή του ερευνητή επικεντρώνεται στον ρόλο της έκθεσης να δημιουργεί νόημα και να ενισχύει τη μάθηση, ενώ ο ρόλος του επισκέπτη θεωρείται παθητικός, αφού βασίζεται στην παραδοχή ότι μια αλλαγή στο περιβάλλον της έκθεσης θα επιφέρει αυτομάτως αλλαγή στη συμπεριφορά του επισκέπτη. Αντίθετα, στη γνωστική προσέγγιση, η προσοχή του ερευνητή επικεντρώνεται στον τρόπο που ο επισκέπτης ερμηνεύει, κατανοεί και

περιεχόμενο και τη διαρρύθμιση του εκθέματος στον τρόπο που το αντιλαμβάνεται και του αποδίδει νόημα ο επισκέπτης, οδήγησε στη διαμόρφωση παιδαιακών μοντέλων και θεωρητικών προσεγγίσεων, στα οποία η διάσταση του φυσικού περιβάλλοντος αποτελεί έναν ισοδύναμο και απαραίτητο κρίκο στην αλυσίδα της μουσειακής εμπειρίας. Για τον λόγο αυτό, θα προηγηθεί η παρουσίαση του παιδαιακού μοντέλου των Falk και Dierking, ως ενός θεωρητικού εργαλείου που για πρώτη φορά αντιμετώπισε ισότιμα το ατομικό, το κοινωνικό και το φυσικό πλαίσιο της μουσειακής εμπειρίας και άσκησε μεγάλη επιρροή στον μουσειακό τομέα. Η έμφαση βεβαίως θα δοθεί στο φυσικό πλαίσιο.

Το μουσείο ως πλαίσιο συμπεριφοράς- το φυσικό πλαίσιο της μουσειακής εμπειρίας

Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο εμπειρίας (interactive experience model) των Falk και Dierking (1992), το οποίο από το 2000 μετονόμασαν σε παιδαιακό μοντέλο μάθησης (contextual model of learning), ήταν ουσιαστικά η πρώτη προσπάθεια να αναλυθεί η μουσειακή εμπειρία με έναν ολιστικό τρόπο που δεν απομονώνει τις μεταβλητές, αλλά αναφέρεται στο μουσείο ως Gestalt:

«Η αντίληψη του μουσείου από τον επισκέπτη είναι λειτουργική γιατί είναι χρήστης, όχι σχεδιαστής ή ένας εκ των έσω. Η γνώμη του δεν περιορίζεται σε έναν πνευματικό επιστημονικό τομέα ή σε συγκεκριμένα εκθέματα ή αντικείμενα. Η αντίληψη του επισκέπτη είναι μάλλον σε υψηλό βαθμό παιδαιαθημένη και περιλαμβάνει το προσωπικό, το φυσικό και το κοινωνικό πλαίσιο. Η εμπειρία του επισκέπτη πρέπει να ιδωθεί ως ένα όλο, ως gestalt».

(Falk και Dierking 1992: 83)

Το παραπάνω είναι ιδιαίτερα εμφανές στις έρευνες που σχολιάζουν οι Falk και Dierking (1992: 93), στις οποίες οι επισκέπτες συχνά βρίσκουν μεγάλη δυσκολία να αναλύσουν διακριτές πλευρές της επίσκεψής τους, γιατί οι αναμνήσεις τους είναι σταθερά αλληλοσυνδεδεμένες και παιδαιαθημένες.

Οι Falk και Dierking αναλύοντας το φυσικό πλαίσιο της μουσειακής εμπειρίας, ενστερνίζονται την οικολογική προσέγγιση των Barker και Wright (1955), θεωρώντας ότι το μουσείο αποτελεί ένα πλαίσιο συμπεριφοράς, που διέπεται από συγκεκριμένες νόρμες και προσδοκίες ως προς την επιθυμητή κοινωνική και φυσική συμπεριφορά. Οι επισκέπτες το επιλέγουν για να εκπληρώσουν μια σειρά από στόχους (κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, αναψυχής, «ευλαβικής προσκύνησης» ή έναν συνδυασμό τους), τους οποίους το συγκεκριμένο πλαίσιο συμπεριφοράς μπορεί να πραγματώσει με μοναδικό και διακριτό τρόπο. Χωρίς να παραγνωρίζουν την ενεργό δράση του επισκέπτη μέσα στο μουσείο για την ικανοποίηση των προσωπικών του προσδοκιών και στόχων, θεωρούν ότι το φυσικό/κοινωνικό πλαίσιο του μουσείου λειτουργεί ως ένα ενεργητικό, οργανωμένο και αυτορρυθμιζόμενο σύστημα, που διοχετεύει τη συμπεριφορά των επισκεπτών σε λίγες προβλέψιμες διαδρομές (Falk & Dierking 1992: 55-66). Για τον λόγο αυτό στην ανάλυση του φυσικού πλαισίου, δίνουν έμφαση στους τρόπους που κινείται ο επισκέπτης μέσα στο μουσείο, και στο πώς αυτοί επηρεάζονται τόσο από το φυσικό περιβάλλον όσο και από τις αντιλήψεις του επισκέπτη για τον μουσειακό χώρο. Έτσι, π.χ. σύμφωνα με το ερμηνευτικό πλαίσιο που προτείνουν οι Falk και Dierking, ένας επισκέπτης σε μουσείο τέχνης θα επιδείξει διαφορετική συμπεριφορά σε σχέση με έναν επισκέπτη σε ένα παιδικό μουσείο ή ένα μουσείο

δημιουργεί νόημα από τη μουσειακή του εμπειρία. Τέλος, με βάση την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση, ο επισκέπτης εξακολουθεί να είναι στο επίκεντρο, η προσοχή όμως στρέφεται στη σημασία του κοινωνικού πλαισίου: το νόημα που δημιουργούν οι επισκέπτες για τις εκθέσεις, δεν προκύπτει μόνο από τις προσωπικές τους εμπειρίες, αλλά και από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ερευνητική ομάδα του Uzzell, έθεσε μία ακόμη οπτική: αυτή της διερεύνησης μιας πλευράς της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης, η οποία εμπεριέχεται στα ίδια τα αντικείμενα, απηχώντας την οικολογική οπτική του Gibson. Εκτός από τον επισκέπτη και την ενεργητική και καθοριστική του συμμετοχή στη δημιουργία νοήματος, τα ίδια τα αντικείμενα δημιουργούν νόημα, υπό την έννοια ότι εμπεριέχουν προσφερόμενες δυνατότητες και αντιπροσωπεύουν αξίες, συμβολικά νοήματα, φέρουν μνήμες και δημιουργούν συσχετισμούς.

επιστημών, αφού στη δεύτερη περίπτωση η κοινωνική και φυσική οργάνωση του χώρου επιτρέπει μεγαλύτερη ελευθερία στον χειρισμό του περιβάλλοντος από τον επισκέπτη. Επίσης, ένας καινούριος επισκέπτης θα συμπεριφερθεί και θα μάθει πολύ διαφορετικά από έναν τακτικό επισκέπτη, γιατί μεγάλο μέρος της προσοχής του νέου θα απορροφηθεί σε ζητήματα προσανατολισμού, μίμησης συμπεριφορών που αρμόζουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο, και γενικές προσπάθειες να ανταπεξέλθει στη νέα εμπειρία (Falk & Dierking 2000: 55). Στην περίπτωση των παιδιών μάλιστα, αυτό είναι ακόμη πιο έντονο, λόγω του περιορισμένου φάσματος εμπειριών που έχουν από ανάλογα πλαίσια συμπεριφοράς (Falk & Balling 1982). Στο σημείο αυτό έχει υποστηριχθεί ότι έγκειται και η επιτυχία των παιδικών μουσείων ή των παιδοκεντρικά σχεδιασμένων μουσειακών χώρων: αξιοποιώντας τεχνικές και υλικά που σχετίζονται με τον κύκλο εμπειριών του παιδιού, βοηθούν το παιδί να αναγνωρίσει οικεία στοιχεία και να προσανατολιστεί γρήγορα στο νέο περιβάλλον ως προς το τι μπορεί να κάνει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Chermayeff, Blandford και Losos (2002):

«όταν τα παιδιά φτάνουν σε ένα πάρκο επιστημών,⁵⁴ είναι ήδη ειδικοί στο παιχνίδι και τις παιδικές χαρές. Ξέρουν τι να κάνουν: να τσουλίσουν, να πιτσιλίσουν, να σκαρφαλώσουν, να συρθούν έρποντας. Έρχονται έτοιμα να παίξουν, και στο κατάλληλο πλαίσιο, έτοιμα για να μάθουν. Έχουν την ελευθερία να επιλέξουν, να πειραματιστούν και να εξερευνήσουν, καθώς επίσης να αιωρηθούν, να πηδήξουν και να είναι θορυβώδη».

(Chermayeff, Blandford & Losos 2002: 49)

Στο βιβλίο τους *Learning from Museums* (2000), οι Falk και Dierking συνδυάζουν εκτενέστερα τις τρέχουσες μαθησιακές θεωρίες και τις πρόσφατες έρευνες με το παιδιακό μοντέλο μάθησης, επιχειρώντας να καταστήσουν περισσότερο εμφανή τον τρόπο που συντελείται η μάθηση στα μουσεία. Η προσέγγιση της μάθησης που υιοθετούν, αναγνωρίζει τη μάθηση ως μια αυτοπροωθούμενη δραστηριότητα, που ικανοποιεί συναισθηματικά και ανταμείβει προσωπικά, αλλά ταυτόχρονα είναι κοινωνικοπολιτισμικά διαμεσολαβημένη και στηρίζεται στη συμμετοχή του ανθρώπου σε μαθησιακές κοινότητες. Το φυσικό περιβάλλον παίζει ένα σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, αφού η μάθηση δεν περιβάλλεται απλώς από το φυσικό πλαίσιο, αλλά είναι εγκατεστημένη, εγκαθιδρυμένη σε αυτό. Οι ψυχολογικές έρευνες που παραθέτουν, τεκμηριώνουν το γεγονός, αφού συχνά οι άνθρωποι που εμφανίζουν κακή ή μέτρια επίδοση σε συνθήκες εργαστηρίου, εκπληρώνουν την ίδια εργασία αρκετά καλά μέσα σε ένα κατάλληλο, πλήρους νοήματος φυσικό πλαίσιο. Έτσι, η αντίληψη που επικρατεί στην τυπική εκπαίδευση ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα στο ουδέτερο περιβάλλον της τάξης οποιαδήποτε γνώση, που στη συνέχεια μπορούν να μεταφέρουν και να την αξιοποιήσουν σε άλλα πλαίσια, αποδεικνύεται λανθασμένη. Η γνώση μπορεί να γενικευτεί σε μια νέα κατάσταση μόνο όταν στοιχεία του παλιού πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε, αναγνωριστούν στο νέο πλαίσιο (Falk & Dierking 2000: 58-59, 65). Με βάση αυτή τη θεώρηση μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα θεματικά περιβάλλοντα που δημιουργούν τα παιδικά μουσεία στον εκθεσιακό τους χώρο έχουν τη δυνατότητα να αποτελούν αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα, εφόσον εμβυθίζουν το παιδί σε ένα φυσικο-κοινωνικό πλαίσιο με νόημα, που βοηθάει το παιδί να αντιληφθεί τη λειτουργία των επιμέρους στοιχείων του, αλλά και να γενικεύσει τη γνώση που απέκτησε όταν βρεθεί σε παρόμοια πραγματικά πλαίσια. Παρά τον λειτουργισμό που υποδηλώνουν πολλές από τις θέσεις τους σε σχέση με τον ρόλο του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος στη μάθηση,⁵⁵ οι προτάσεις τους εγγράφονται στο πλαίσιο της γνωστικής προσέγγισης του εποικοδομισμού, η οποία υποστηρίζει τον ενεργητικό ρόλο

⁵⁴ Η σε ένα παιδικό μουσείο αντίστοιχα.

⁵⁵ Κάτι και για το οποίο δέχτηκαν κριτική από την Hooper-Greenhill (2007: 38-41), ως μη συμβατό με την εποικοδομητική άποψη της μάθησης ως δημιουργίας νοήματος.

του υποκειμένου στην κατασκευή της γνώσης. Απηχώντας το επιστημολογικό παράδειγμα της μορφολογικής ψυχολογίας, αντιλαμβάνονται τον άνθρωπο και το φυσικό περιβάλλον ως δύο ξεχωριστές οντότητες σε αλληλεπίδραση, ενώ ο μοναδικός υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του νοήματος, είναι ο άνθρωπος με βάση τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους του. Το πλαίσιο όμως μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία νοηματοδότησης παίζει αποφασιστικό ρόλο:

«Η μάθηση δεν βρίσκεται εξ ολοκλήρου μέσα στο κεφάλι μας. Η μάθηση είναι ένας διάλογος, μια συνεύρεση της εσωτερικής με την εξωτερική πραγματικότητα. Όπως περιγράψαμε με αξιοσημείωτη λεπτομέρεια, η μάθηση όχι μόνο διευκολύνεται από τον σχεδιασμό και τα κατάλληλα πλαίσια, η μάθηση *επιβάλλει* προσεκτικό σχεδιασμό και κατάλληλα πλαίσια».

(Falk και Dierking 2000: 195, η υπογράμμιση είναι των συγγραφέων)

Παιδαγωγικές παράμετροι του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Όπως διαφάνηκε ήδη και από τον σχολιασμό της βιβλιογραφίας στους χώρους εκπαίδευσης και φροντίδας (Ενότητα 2.3.3.3), η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τόσο στο σχολείο όσο και στο μουσείο, υποστηρίζει και ενσωματώνει ένα άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα: το περιεχόμενο, η διάταξη των εκθεμάτων, η συνολική χρήση του εκθεσιακού χώρου, οι στρατηγικές παρουσίασης, τα είδη των δραστηριοτήτων και των μαθησιακών τρόπων που επιλέγονται, οργανώνονται με βάση ένα συνεκτικό σκεπτικό, που ενημερώνεται από την εκπαιδευτική φιλοσοφία του φορέα, αλλά και τις υπάρχουσες παιδαγωγικές έρευνες στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο που παρουσιάζεται κάθε φορά (Beer 1992, Lindauer 2006, Vallance 2004, Rose 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, πολύ ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση που προτείνει η Vergeront (2002), η οποία ουσιαστικά βασίζεται στον συνδυασμό μαθησιακών και χωρικών παραμέτρων, αφού επισημαίνει ότι ο τρόπος που δομούμε το μουσειακό περιβάλλον στηρίζεται στην άποψη που έχουμε για τη μάθηση. Π.χ. το προσωπικό του μουσείου που ενστερνίζεται την άποψη ότι η μάθηση είναι μετάδοση πληροφοριών, αντιμετωπίζει συνήθως τον επισκέπτη ως παθητικό παρατηρητή, παραθέτοντας του αντικείμενα και πληροφοριακό υλικό. Μια τελείως διαφορετική εκθεσιακή λογική διέπει τον εκθεσιακό χώρο όταν το προσωπικό του μουσείου πιστεύει ότι οι επισκέπτες μαθαίνουν μέσα από την εξερεύνηση ή τις ιστορίες, ή αντιμετωπίζει τον επισκέπτη ως αυτοκαθοδηγούμενο, ενεργητικό και ικανό υποκείμενο. Σε κάθε περίπτωση πάντως, υπάρχει ένα κοινό ζητούμενο: να εντοπιστούν και να ενισχυθούν τα στοιχεία του περιβάλλοντος που υποστηρίζουν την άποψη που ενστερνίζεται το μουσείο για τον μανθάνοντα, π.χ. τι μπορεί να προσφέρει ένα περιβάλλον για να ενισχύσει την περιέργεια ή να ενθαρρύνει κάποιον να γίνει καλός παρατηρητής.

Η Vergeront εντοπίζει τέσσερα χαρακτηριστικά του χώρου που παρουσιάζουν επιλογές και συνδέσεις σε σχέση με τη μάθηση: το μέγεθος, την πρόσβαση, την εγγύτητα και τα ερεθίσματα. Το μέγεθος ενός χώρου σηματοδοτεί τον αριθμό των ανθρώπων που μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν άνετα και η διαρρύθμισή του φανερώνει τι είδους δραστηριότητα προωθείται: ένας μικρός χώρος μπορεί να ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ ένας πάγκος την παρακολούθηση ενός πειράματος. Η πρόσβαση σε έναν χώρο γίνεται είτε με φυσικό είτε με οπτικό τρόπο. Οι χώροι που διευκολύνουν την οπτική πρόσβαση, κάνουν εμφανείς στους επισκέπτες τις επιλογές που διαθέτουν και τους δίνουν τη δυνατότητα να προσωποποιήσουν την εμπειρία τους. Η εγγύτητα, η αμεσότητα δηλαδή των σχέσεων μεταξύ των χώρων, διευκολύνει ή δυσκολεύει τους επισκέπτες να χρησιμοποιήσουν καλύτερα τον χρόνο τους, να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και να νιώσουν ικανοί. Η ομαδοποίηση συναφών λειτουργιών είναι μια τακτική που βοηθάει. Τέλος, ένα ικανοποιητικό επίπεδο ερεθισμάτων,

που διέπεται από ποικιλία, διασφαλίζει τη διέγερση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος του επισκέπτη.

Για να μην είναι απλώς μια λίστα χαρακτηριστικών, όμως, λέει η Vergeront, θα πρέπει όλα αυτά να συνδεθούν με τον τύπο μαθητή και μάθησης που θέλει να προωθήσει το μουσείο. Παραθέτει μάλιστα τρεις διαφορετικούς τύπους, που σχετίζονται άμεσα με αυτούς που προωθούν τα παιδοκεντρικά μουσεία: 1) *Αφηγηματικός τύπος μάθησης*: η άποψη ότι οι άνθρωποι δημιουργούν νόημα από τις εμπειρίες τους μέσα από ιστορίες, θα πρέπει να μετουσιώνεται σε έναν εκθεσιακό χώρο όπου η μορφή της ιστορίας θα έχει το παράλληλό της στη μορφή του εκθεσιακού χώρου, ο οποίος με τον κατάλληλο φωτισμό, τα χρώματα, τις υφές και τα μοτίβα που χρησιμοποιεί, μπορεί να δημιουργεί την κατάλληλη αίσθηση του τόπου και του χρόνου ή να ανακατασκευάζει ένα ολόκληρο σκηνικό. 2) *Διερευνητικός τύπος μάθησης*: η διερεύνηση είναι μια επαναληπτική διεργασία, που οδηγεί στην επίτευξη αποτελέσματος μέσω ενός κύκλου ενεργειών, όπως η παρατήρηση ενός φαινομένου, η προσεκτική εξέταση, η διαμόρφωση ερωτήσεων, η αναζήτηση απαντήσεων, η περαιτέρω παρατήρηση, και η επανάληψη του κύκλου. Η χρήση χιούμορ, μεταφορών και αναλογιών, οπτικών συσχετισμών, διφορούμενων αντικειμένων, απρόσμενων αρχιτεκτονικών στοιχείων ή ασυνήθιστων συνδυασμών εκθεμάτων, μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία διαμόρφωσης ερωτήσεων και την αναζήτηση απαντήσεων. Ανάλογα, οι διαθέσιμοι πόροι του μουσείου, όπως ένα χώρος με καθίσματα μπροστά σε ένα έργο τέχνης, μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων, μια ανοιχτή αποθήκη ή συρτάρια που αποκαλύπτουν νέα αντικείμενα και πληροφορίες, υποστηρίζουν τα διερευνητικά μυαλά. 3) *Μάθηση που υποστηρίζει την ικανότητα*: το μουσείο που θέλει να υποστηρίξει τον επισκέπτη ώστε να νιώθει ικανός να χειριστεί τις παραμέτρους της εμπειρίας του, καλό είναι να λαμβάνει υπόψη τις αναπτυξιακές ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνεται, ιδίως στην περίπτωση των παιδιών. Ο μουσειακός χώρος θα πρέπει να βοηθάει το παιδί να προσανατολιστεί εύκολα και να είναι προσαρμοσμένος στις κιναισθητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές του ανάγκες. Συμπερασματικά, η πρόταση της Vergeront για ανάλυση και σχεδιασμό του μουσειακού περιβάλλοντος με βάση τον τύπο μάθησης που το μουσείο επιλέγει να υποστηρίξει, αποτελεί ένας είδος άτυπου αναλυτικού προγράμματος του μουσείου, απόλυτα ενσωματωμένου στον χώρο, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως απαραίτητο συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας.

Ένα εφαρμοσμένο παράδειγμα αξιοποίησης του αφηγηματικού τύπου μάθησης στο εκθεσιακό περιβάλλον, όπως το περιέγραψε η Vergeront, προσφέρουν οι συντελεστές της παιδικής αίθουσας *Armada Discovery* και του παιδικού τμήματος *Bounty Discovery* που ήταν ενσωματωμένο στην έκθεση *Ανταρσία στο Bounty* του Εθνικού Ναυτικού Μουσείου στο Λονδίνο (Anderson 1996). Έχοντας ως στόχο τη δοκιμασία διαφορετικών στρατηγικών για την προώθηση της ιστορικής μάθησης, αξιοποίησαν την ανακατασκευή ιστορικών περιβαλλόντων, τα οποία πρόσφεραν ένα συνεκτικό πλαίσιο για την αφήγηση ιστοριών και για τις υπόλοιπες δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα εκεί. Ο τρόπος επίσκεψης της αίθουσας *Armada Discovery* προέβλεπε στην έναρξη την αφήγηση της ιστορίας του πλοίου από έναν ερμηνευτή. Στη συνέχεια, τα παιδιά μπορούσαν να εξερευνήσουν την ανακατασκευή του πλοίου ψάχνοντας για υλικά τεκμήρια της παρουσίας του καπετάνιου και του πληρώματος. Η επίσκεψη έκλεινε με μια ακόμη αφήγηση ιστορίας σχετικής με το πλοίο. Αναλογιζόμενος την εμπειρία, ο συγγραφέας καταλήγει στο πόσο σημαντικό είναι το αρμονικό δέσιμο της ιστορίας που αφηγείται η έκθεση ή ο ερμηνευτής με την ιστορική ανακατασκευή, καθώς και πόσο κρίσιμη είναι η παρουσία ενός ψυχολογικού πλαισίου που να ενημερώνει και να καθοδηγεί τους επισκέπτες για τη διαφορετική φιλοσοφία του χώρου σε σχέση με το υπόλοιπο τμήμα του μουσείου. Η συζήτηση αυτή θυμίζει αναπόφευκτα τα πλαίσια συμπεριφοράς του Barker. Τόσο η διάρκεια της επίσκεψης όσο και ο βαθμός εμπλοκής με την έκθεση μειωνόταν, εφόσον δεν υπήρχαν ερμηνευτές να εισαγάγουν τους επισκέπτες

στον τρόπο λειτουργίας της αίθουσας ή της έκθεσης, όπως συχνά συνέβαινε στην περίπτωση του *Bounty Discovery*.

Αντίστοιχα, παράδειγμα διερευνητικού τύπου μάθησης αποτελεί ο σχεδιασμός του εκθεσιακού χώρου για τις επιστήμες στο Παιδικό Μουσείο της Ινδιανάπολης (Schauble & Bartlett 1997). Αναγνωρίζοντας τα επιστημονικά δεδομένα που τεκμηριώνουν ότι η επιστημονική μάθηση χρειάζεται χρόνο για να συντελεστεί, η σχεδιαστική ομάδα κατέληξε σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που επενδύει στους τύπους μάθησης που μπορούν να επιτευχθούν με επιτυχία ή και κατ' αποκλειστικότητα σε ένα μουσείο, και βασίζεται στην «προσέγγιση του χωνιού»: κατά την είσοδο ο επισκέπτης έρχεται σε επαφή με ένα μεγάλο εύρος επιλογών, ενώ σταδιακά οι επιλογές «στενεύουν» και δίνουν ευκαιρίες για βαθύτερες μαθησιακές διαδικασίες σε πιο ήσυχα και περιορισμένα μέρη του εκθεσιακού χώρου. Τα περισσότερα στοιχεία της έκθεσης είναι έτσι σχεδιασμένα ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν με μια ποικιλία τρόπων που εκτείνεται από το παιχνίδι έως τη συστηματική παρατήρηση και τον πειραματισμό, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται ο κεντρικός ρόλος του ενήλικα, κατά κύριο λόγο του γονέα, ως διαμεσολαβητή συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου, αλλά και της ευρύτερης αξίας και λειτουργίας των μουσείων στη ζωή του παιδιού και της οικογένειάς του.

Συμπληρωματικά στην προαναφερθείσα θεώρηση, μπορούμε να αναφέρουμε το ερευνητικό συμπέρασμα των Wineman & Peronis (2010), ότι ο σχεδιασμός της έκθεσης και η οργάνωση του χώρου έχουν ενδογενείς γνωστικές λειτουργίες και σημασίες που μπορεί να αλληλεπιδρούν με τις προθέσεις των επιμελητών με εναλλακτικούς τρόπους. Για την ανάλυση του χωρικού σχεδιασμού των μουσείων χρησιμοποίησαν τη συντακτική ανάλυση του χώρου, ένα εργαλείο που ανέπτυξε ο Hillier και η ερευνητική ομάδα του στο University College London, το οποίο χαρακτηρίζει τους χώρους με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ τους μέσα σε ένα ευρύτερο σύστημα, και όχι μέσω του παραδοσιακού χαρακτηρισμού της μετρικής απόστασης (Wineman & Peronis 2010: 88, Hillier 1996, Τζώρτζη 2010). Οι Wineman & Peronis διακρίνουν τρεις διαφορετικούς τύπους κίνησης των επισκεπτών στα μουσεία με βάση τη δομή του χώρου: τη χωρικά επιβληθείσα, τη χωρικά τυχαία και τη χωρικά καθοδηγούμενη. Η τελευταία περίπτωση είναι αυτή που θεωρούν ότι επιτρέπει στον επιμελητή και τον σχεδιαστή της έκθεσης να υποστηρίξουν διακριτικά τον επισκέπτη στο να εξερευνήσει και να εμπλακεί με κάποια εκθέματα περισσότερο από άλλα, εφόσον η εκθεσιακή ομάδα έχει ιεραρχήσει πως τα εκθέματα αυτά είναι σημαντικότερα για την κατανόηση επειδή είναι φορείς των βασικών μηνυμάτων της έκθεσης ή βοηθούν στην περαιτέρω επεξεργασία τους. Η εν λόγω οργάνωση δεν περιορίζει την πολλαπλότητα των επιλογών του επισκέπτη και δεν απαιτεί συμπεριφορά που βασίζεται στη γραμμική προσέγγιση, αλλά εκμεταλλεύεται τη χωρική διάταξη για τη δέσμευση της προσοχής του επισκέπτη. Τον συγκεκριμένο τύπο κίνησης οι Wineman & Peronis τον θεωρούν μια σημαντική προσφερόμενη δυνατότητα του χώρου που θα πρέπει να γίνει καλύτερα κατανοητή από το προσωπικό των μουσείων.

Θα κλείσουμε αυτό το τμήμα της παρουσίασης με μια έρευνα που φαίνεται να έχει αντίκτυπο στις παιδαγωγικές ποιότητες, τις οποίες μπορεί να ενσωματώσει ένα παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον, παρόλο που ο στόχος της ήταν διαφορετικός. Πρόκειται για την έρευνα που έκαναν οι Rennie & McClafferty (2002) σε μουσείο επιστημών της Αυστραλίας, με παιδιά 3-7 ετών. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τη διάκριση που έκανε η Hutt (1981) ανάμεσα στην επιστημική και την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών, για να ερμηνεύσουν τις συνέπειες που αυτή μπορεί να έχει σε σχέση με τη μάθηση στο μουσείο. Η Hutt (1981) δημιούργησε μια ταξινόμια για το παιχνίδι των παιδιών (ιδιαίτερα κατάλληλη για τα παιδιά 3-5 ετών, σύμφωνα με την ίδια), η οποία διακρίνει τρεις τύπους παιχνιδιού: α) το παιχνίδι που αφορμάται από την ερώτηση «Τι κάνει αυτό το αντικείμενο;», το οποίο οδηγεί σε επιστημική συμπεριφορά για την απόκτηση πληροφοριών μέσα από τρεις δραστηριότητες: επίλυση προβλημάτων, όπως η συναρμολόγηση ενός παζλ, διερεύνηση ενός αντικειμένου με την αξιοποίηση των αισθήσεων, και παραγωγική δραστηριότητα, η οποία μπορεί να αφορά τη δημιουργία ενός

αντικείμενου ή την εξάσκηση μιας δεξιότητας. β) το παιχνίδι που αφορμάται από την ερώτηση «τι μπορώ να κάνω εγώ με αυτό το αντικείμενο;», το οποίο οδηγεί σε καθαρά παιγνιώδη συμπεριφορά με στόχο τη διασκέδαση και περιλαμβάνει δύο βασικές κατηγορίες: το συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι και το λειτουργικό παιχνίδι, που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της επανάληψης της διαδικασίας ή της κίνησης, όπως το σκοινάκι. γ) το παιχνίδι με κανόνες, το οποίο σχετίζεται με την κοινή αποδοχή περιορισμών και έχει τελετουργική διάσταση. Η παιγνιώδης συμπεριφορά εμφανίζεται μόνο όταν το παιδί νιώθει χαλαρό και έρχεται σε επαφή με οικεία αντικείμενα, ενώ η επιστημική συμπεριφορά σχετίζεται με την παρουσία νέων ανοίκειων ερεθισμάτων, τα οποία το παιδί διερευνά για να τα γνωρίσει και να εξοικειωθεί μαζί τους, και στη συνέχεια ενδέχεται να οδηγηθεί σε παιγνιώδη συμπεριφορά. Αντίστοιχα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «η εισαγωγή ενός ανοίκειου αντικείμενου ή η τυχαία ανακάλυψη μιας νέας ιδιότητας ενός οικείου αντικείμενου, ωθεί σε ένα νέο κύκλο επιστημικής, εξερευνητικής συμπεριφοράς» (Rennie & McClafferty 2002: 197). Κατ'επέκταση, η μάθηση συνδέεται με την εμφάνιση της επιστημικής συμπεριφοράς, ενώ η παιγνιώδης συμπεριφορά κυρίως παγιώνει ήδη υπάρχουσες δεξιότητες. Το μουσείο, λόγω της πληθώρας των νέων ερεθισμάτων που διαθέτει, είναι πιο πιθανό να προκαλεί υψηλά επίπεδα επιστημικής συμπεριφοράς. Τα ερευνητικά αποτελέσματα των Rennie και McClafferty έδειξαν ότι τα παιδιά, των οποίων η αλληλεπίδραση με το έκθεμα ήταν περισσότερο επιστημική, εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης των εννοιών του εκθέματος, κάτι που υποβοηθούταν από την αλληλεπίδραση με τους άλλους επισκέπτες, ιδίως ενήλικες, αλλά και από τον σχεδιασμό του εκθέματος. Αυτό, φυσικά, δε σημαίνει ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά στο μουσείο δεν θα πρέπει να επιδιώκεται στον σχεδιασμό των εκθεμάτων, γιατί είναι αυτή που πρωτίστως συνδέεται με τη διασκέδαση, και η διασκέδαση, όπως είδαμε σε προηγούμενο μέρος, είναι μία από τις βασικές προσδοκίες των παιδιών στο μουσείο.

Ψυχολογικές παράμετροι του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Δύο μελετητές που εστίασαν την προσοχή τους στους τρόπους που τα φυσικά χαρακτηριστικά του μουσειακού περιβάλλοντος μπορούν να επηρεάσουν τις ψυχολογικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθηση είναι οι περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι Gary Evans και Lorraine Maxwell (Evans 1995, Maxwell & Evans 2002). Με βάση αυτή τη λογική, ανέλυσαν τα φυσικά χαρακτηριστικά του μουσειακού περιβάλλοντος κατ'αναλογία με πέντε ψυχολογικές καταστάσεις και πρότειναν ιδέες για καλύτερο σχεδιασμό. Παραθέτουμε συνοπτικά κάποιες από τις προτάσεις τους: α) Η γνωστική κούραση προκαλείται από τα πολλά και ετερόκλητα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, τα οποία απαιτούν μια ιδιαίτερα έντονη διανοητική προσπάθεια για να καταφέρει το άτομο να συγκεντρωθεί σε αυτό που το ενδιαφέρει. Η διανοητική υπερφόρτωση στο μουσείο, σε συνδυασμό με τη σωματική κόπωση, πολλές φορές οδηγεί σε εκνευρισμό, οπότε υπάρχει ανάγκη για ενσωμάτωση στοιχείων αναζωογόνησης στη μουσειακή εμπειρία, όπως στοιχεία που γοητεύουν και βοηθούν στην εστίαση της προσοχής χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια π.χ. το τρεχούμενο νερό, ή νέα ερεθίσματα που προσφέρουν ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα β) Παρόλο που ένα νέο ερέθισμα μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά σε ένα κουρασμένο από την τυποποίηση του μουσειακού περιβάλλοντος μυαλό, η ύπαρξη πολλών νέων στοιχείων μπορεί να οδηγεί σε απόσπαση της προσοχής. Τα μουσεία είναι συνήθως χώροι με υψηλή οπτική έκθεση, κάτι που όπως έχει δείξει η έρευνα και σε σχολεία ανοιχτού σχεδιασμού, δεν ευνοεί τη συγκέντρωση. Στις περιπτώσεις που τα μουσεία δημιουργούν μικρότερους χώρους, που κρατούν σε κάποια απόσταση τον επισκέπτη από τους χώρους μετακίνησης, η μάθηση διευκολύνεται γ) Τρεις έννοιες που συνδέουν το φυσικό περιβάλλον με τα κίνητρα για μάθηση είναι ο έλεγχος, η ανταποκρισιμότητα και η προβλεψιμότητα. Η δυνατότητα ελέγχου του περιβάλλοντος, είτε μέσω των κατάλληλων εργονομικών ρυθμίσεων, όπως ο εξοπλισμός στην κλίμακα του παιδιού, είτε μέσω της δημιουργίας χώρων που είναι

πιο εύκολα διαχειρίσιμοι (λόγω μικρού μεγέθους, σαφούς εννοιολογικής οργάνωσης και της ασφάλειας που αυτά συνεπάγονται), είναι μια βασική ανάγκη των ανθρώπων, και στην περίπτωση των παιδιών ένας σημαντικός παράγοντας, προκειμένου να εμπιστευτούν γονείς και προσωπικό του μουσείου να τα αφήσουν να εξερευνηθούν ελεύθερα. Ακόμη και ένας ειδικά σχεδιασμένος χώρος για παιδιά μπορεί λόγω θορύβου, συνωστισμού ή μεγάλου μεγέθους να δράσει εναντίον της δυνατότητας ελέγχου της μουσειακής εμπειρίας από τα παιδιά, επισημαίνουν οι Maxwell & Evans (2002: 5). Η δυνατότητα χειρισμού του περιβάλλοντος θα πρέπει, επίσης, να συνοδεύεται από κάποιου είδους ανατροφοδότηση από το περιβάλλον σε σχέση με τις πράξεις μας, όπως στην περίπτωση των διαδραστικών εκθεμάτων, και παράλληλα να προσφέρει προκλήσεις, πολυπλοκότητα και μυστήριο μέχρι του βαθμού που το άτομο να μπορεί να προβλέψει το τι θα επακολουθήσει χωρίς αυτό να κινείται στα όρια του τετριμμένου. Ο κατάλληλος σχεδιασμός του χώρου, με τρόπο που να διέπεται από συνοχή και κανονικότητα, βοηθάει πολύ προς αυτή την κατεύθυνση. δ) Η συναισθηματική συγκίνηση παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση, λειτουργώντας ενθαρρυντικά ή αποτρεπτικά. Η θετική προδιάθεση μπορεί να προκληθεί με ενσωμάτωση στοιχείων σπιτιού, στοιχείων της φύσης, προσωπικών αντικειμένων, μη συμμετρικών διαρρυθμίσεων στα έπιπλα, και χώρων μικρών, που αγκαλιάζουν τον επισκέπτη. ε) Τέλος, το άγχος είναι μια κλασική παράμετρος διάσπασης της προσοχής, που στο μουσειακό περιβάλλον μπορεί να προκληθεί από αισθήματα αποπροσανατολισμού και ανταγωνιστικών ερεθισμάτων. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλες τις παραπάνω ψυχολογικές διεργασίες, τα παιδιά είναι πολύ πιο ευαίσθητα από τους ενήλικες για αναπτυξιακούς λόγους, αλλά και λόγω λιγότερων εμπειριών.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εκθεσιακού περιβάλλοντος που φροντίζει αρκετούς από τους προαναφερθέντες ψυχολογικούς παράγοντες στη διαμόρφωσή του αποτελεί η παιδική αίθουσα του Μουσείου Barbados (Donawa 1996). Π.χ., η μακρόστενη αίθουσα χωρίστηκε σε μικρότερες κόγχες, που λειτουργούσαν αυτόνομα, αλλά συνδέονταν εννοιολογικά, έτσι ώστε να ευνοείται η εξερεύνηση και να αποφεύγεται η σύγχυση από την έκθεση σε πολλαπλά ερεθίσματα, το κείμενο χρησιμοποιήθηκε στον ελάχιστο δυνατό βαθμό, ενώ η κλίμακα των εκθεμάτων έλαβε υπόψη το μέγεθος των παιδιών, προσπαθώντας να επιτύχει όχι μόνο άνεση, αλλά και την πρόκληση του ενδιαφέροντος. Για παράδειγμα, η τοποθέτηση των αντικειμένων γινόταν μερικές φορές πιο χαμηλά, ώστε να προκαλεί την κίνηση και την εναλλαγή της στάσης σώματος του παιδιού. Σε κάθε θεματική ενότητα, επίσης, αξιοποιήθηκαν διαφορετικοί τύποι μάθησης, ώστε τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διαφορετικές συμπεριφορές και να αποφύγουν τη μονοτονία και την ένταση από τη συνεχόμενη μαθησιακή διαδικασία.

Με ανάλογο πνεύμα, η Anita Rui Olds (1996), αξιοποιώντας ιδέες από τον χώρο της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, ομαδοποίησε τις προτάσεις της για έναν καλύτερο σχεδιασμό του μουσειακού χώρου με βάση τις τέσσερις βασικές ανάγκες, τις οποίες είδαμε και στις προτάσεις της για τον φιλικό προς τα παιδιά σχεδιασμό σε χώρους προσχολικής φροντίδας: *κίνηση, άνεση, ικανότητα και έλεγχος*. Χωρίς να εστιάζει την προσοχή της αποκλειστικά στα παιδιά, έκανε λόγο για περιβάλλοντα τα οποία θα πρέπει να ενθαρρύνουν διαφορετικού τύπου κινήσεις και στάσεις σώματος, να διέπονται από ποικιλία σε ένα σύνολο φυσικών παραμέτρων –όπως η κλίμακα, ο φωτισμός, τα επίπεδα εδάφους και οροφής, τον βαθμό ιδιωτικότητας, την υφή, το σχήμα, το χρώμα κ.ά.-, να είναι ευχάριστα αισθητικά και να ανταποκρίνονται με διάφορους τρόπους στις αισθήσεις μας. Σύμφωνα με την Olds, όλα τα περιβάλλοντα επηρεάζουν τους ανθρώπους τουλάχιστον με δύο τρόπους: προτείνουν ένα εύρος δραστηριοτήτων που είναι δυνατόν να συμβούν σε αυτά, και προκαλούν αισθήματα, κυρίως μέσω της αισθητικής τους ποιότητας. Επίσης, μια καλή οργάνωση του εκθεσιακού χώρου σε θέματα προσανατολισμού τόσο στον φυσικό χώρο όσο και στο θέμα της έκθεσης, βοηθάει τους ανθρώπους να νιώθουν ενταγμένοι στον άγνωστο χώρο του μουσείου και ικανοί να τον διαχειριστούν και να τον ελέγξουν, με τη βοήθεια του κατάλληλου αρχιτεκτονικού σχεδιασμού. Η Olds επισημαίνει ότι όταν ένας

ή περισσότεροι από τους τέσσερις αυτούς παράγοντες υπόκεινται σε περιορισμούς, η αξία των άλλων πρέπει να αυξηθεί σε αντιστάθμιση. Επειδή τα μουσειακά περιβάλλοντα συχνά δημιουργούν πολλούς περιορισμούς ταυτόχρονα, όπως περιορισμένη κίνηση, αλληλεπίδραση με ανοίκεια υλικά και περιορισμένο εδαφικό έλεγχο, είναι σημαντικό να αυξάνουμε τον παράγοντα της άνεσης στην εκθεσιακή πρακτική, προκειμένου οι επισκέπτες να φεύγουν από το μουσείο ανανεωμένοι και πιο «ζωντανοί» (Olds 1996: 80).

Ο Scott Paris (1997) παραθέτει μια σειρά σχεδιαστικών οδηγιών για εκθέματα και εκθεσιακά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τη μάθηση, με βάση τις ψυχολογικές αρχές των εσωτερικών κινήτρων. Αντλώντας τις προτάσεις του κυρίως από έρευνες που έγιναν σε σχολεία, θεωρεί ότι τα μουσειακά περιβάλλοντα μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και να πετύχουν τη συνεχόμενη ενασχόληση του επισκέπτη, εφόσον επενδύσουν στις κινητήριες διεργασίες που προωθούν την κατασκευή προσωπικού νοήματος, επιτρέπουν επιλογές σε ό,τι αφορά τους στόχους και τον τρόπο εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, προσαρμόζουν το επίπεδο της πρόκλησης έτσι ώστε να συμβαδίζει με τους στόχους και τις δυνατότητες του κοινού, ενθαρρύνουν τον προσωπικό έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (αυτοκατευθυνόμενη μάθηση), προτρέπουν στη συνεργασία και οδηγούν σε αισθήματα υπερηφάνειας και αποτελεσματικότητας.

Ανάλογα, η Perry σε έρευνα που πραγματοποίησε στο Παιδικό Μουσείο της Ινδιανάπολις για την αξιολόγηση των εκθεμάτων και τον επανασχεδιασμό τους με τρόπους που κινητοποιούν τον επισκέπτη, αξιοποίησε τη θεωρία των εσωτερικών κινήτρων και κατέληξε με τη βοήθεια διαμορφωτικής αξιολόγησης, παρατηρήσεων και συνεντεύξεων με τους επισκέπτες σε έξι σημαντικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτουν τα εκθέματα: δυνατότητα να προκαλούν την *περιέργεια* του επισκέπτη· να αυξάνουν την *εμπιστοσύνη* στις ικανότητές του· να εμπεριέχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο *πρόκλησης*· να του προσφέρουν την *αίσθηση του έλεγχου*· να προάγουν το *παιχνίδι*· να ευνοούν την *επικοινωνία* και την *κοινωνική αλληλεπίδραση* (Perry 1994).

Η Studart (2000), εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των εκθεμάτων που αναδύθηκαν ως πιο αγαπημένα από τα παιδιά στην έρευνά της σε τρεις παιδοκεντρικές αίθουσες, παρατήρησε ότι μοιράζονται *στοιχεία διασκέδασης, έκπληξης και σχεδιασμού με φαντασία*, προσφέρουν *προκλήσεις*, διαθέτουν *διαδραστικά παιχνίδια* ή *μηχανήματα* και παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να *βιώσουν πράγματα*, να *εμπλακούν σε παιχνίδι ρόλων* και να *συνεργαστούν*. Τα παραπάνω συνδυάζονται με έναν *εργονομικά κατάλληλο για τα παιδιά σχεδιασμό*.

Παρόλο που προήλθε μέσα από μια διαδικασία ευρετικού τύπου κι όχι ως προϊόν συστηματικής έρευνας, έχει ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο να παραθέσουμε τα σχόλια του Regnier (1987) για τα κριτήρια που καθιστούν επιτυχημένα ή όχι τα εκθέματα των παιδικών μουσείων γιατί συνεπικουρούν στα όσα προτείνουν οι περιβαλλοντικοί και οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι και οι σχετικές έρευνες ως σημαντικά για την πνευματική και ψυχική ευεξία των επισκεπτών. Με βάση την κατάταξη που έκανε το προσωπικό οκτώ αμερικανικών παιδικών μουσείων, εντοπίστηκαν τα περισσότερο και λιγότερο επιτυχημένα εκθέματα. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια μιας προσεκτικής κωδικοποίησης των δραστηριοτήτων και των χαρακτηριστικών τους, ο Regnier δημιούργησε ένα ταξινομικό σύστημα με τα σημεία κλειδιά που οδηγούν στην επιτυχία ή την αποτυχία του εκθέματος. Εξετάζοντας την ταξινομία, πέρα από τις αναφορές σε συγκεκριμένες θεματικές δημοφιλών εκθεμάτων, όπως «άμμος και νερό», «τέχνες και κατασκευές», «ηλεκτρονικοί υπολογιστές», «εκθέματα που χρησιμοποιούν τις συλλογές με δημιουργικούς τρόπους» ή δραστηριότητες όπως «μίμηση δραστηριοτήτων των ενηλίκων ή των γονέων», «παιχνίδι ρόλων», «συναρμολόγηση/αποσυναρμολόγηση» κ.ά., υπάρχουν και μια σειρά από σημεία που αποτυπώνουν την αγάπη των παιδιών για αδρή κινητικότητα· πρόσβαση σε χώρους μικρούς και κρυφούς, στους οποίους οι γονείς δεν μπορούν να εισχωρήσουν· πολυαισθητηριακά εκθέματα, με δυνατότητα επιλογής και ποικιλομορφία, που επενδύουν πάνω στη φυσική περιέργεια και την πρότερη

γνώση/οικείες εμπειρίες· είναι απλά, ελκυστικά, χιουμοριστικά· επιτρέπουν στα παιδιά τον πειραματισμό χωρίς να απαιτείται πολύ τυπική διδασκαλία ή πολύς χρόνος στη χρήση τους· στηρίζονται στη δράση κι όχι στη χρήση γραπτού λόγου· και εκθέματα τα οποία τα παιδιά κατανοούν εύκολα και μπορούν να επιδείξουν δεξιότητες στον χειρισμό τους.

Παρομοίως, οι Moore και Friedli αναφέρουν ότι οι λόγοι που καθιστούν δημοφιλή τα πιο κοινά εκθέματα⁵⁶ στα παιδικά μουσεία όλου του κόσμου σχετίζονται με: α) τη δυνατότητα που δίνουν στα παιδιά για παιχνίδι ρόλων, το οποίο διασφαλίζει μια άλλη οπτική για να δουν τον κόσμο β) τη δυνατότητα να έχουν τον έλεγχο και να παίρνουν αποφάσεις γ) τη χρήση πραγματικών αντικειμένων και τη δημιουργία εμπειριών μέσα σε αυθεντικά και συχνά εξαιρετικά λεπτομερή περιβάλλοντα που ενσωματώνουν προσβάσιμα και διαδραστικά αντικείμενα δ) τον χειρισμό ενός μέσου από το οποίο λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση ε) την εύκολη προσαρμογή των εκθεμάτων αυτών σε διαφορετικές ηλικίες, αναπτυξιακά στάδια ή μαθησιακούς τύπους και ικανότητες (Moore & Friedli 1997).

Κοινωνικές παράμετροι του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Η υποστήριξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (με γονείς, συνομηλίκους και προσωπικό) μέσω κατάλληλων ρυθμίσεων στο μουσειακό περιβάλλον είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο, αφού, όπως διαφάνηκε στις έρευνες που αναφέρθηκαν στην Εισαγωγή της διατριβής, αρκετές από τις οποίες θα παρουσιαστούν εδώ αναλυτικότερα ως προς τα σημεία που μας ενδιαφέρουν, συχνά αποτελεί το σημείο-κλειδί στη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο μουσείο.⁵⁷ Αντίστοιχα, για την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων, ο Tuckey (1992), σε έρευνά του σε Μουσείο Επιστημών, βρήκε ότι ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και των εκθεμάτων, καθώς και την αναγνωστική τους συμπεριφορά, ειδικά όταν λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε σταθερές δυάδες, ενώ οι Shine & Acosta (2000) διαπίστωσαν, αν και ανεκδοτολογικά, τη δημιουργία πιο ευρηματικών σεναρίων κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού μεταξύ συνομηλίκων παρά μεταξύ παιδιού-γονέα. Στην έρευνα της Μουσούρη (1997) φάνηκε, επίσης, ότι οι οικογένειες εκτιμούν ιδιαιτέρως τον ρόλο που παίζει ένας κοινωνικός πόρος του εκθεσιακού περιβάλλοντος, και συγκεκριμένα το εθελοντικό προσωπικό του αρχαιολογικού κέντρου τεκμηρίωσης (ARC) στο Γιορκ της Αγγλίας. Οι οικογένειες σχολίασαν τη σημαντική συμβολή του στο να εμπλέκει όλα τα μέλη τους, να κάνει περισσότερο κατανοητή τη δομή της έκθεσης και να προσαρμόζει τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις του εκθεσιακού χώρου στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των επισκεπτών.

Μια σειρά ερευνών εστίασε στην επιρροή που έχουν τα χαρακτηριστικά του εκθεσιακού περιβάλλοντος στην κοινωνική συμπεριφορά και τις μαθησιακές στρατηγικές που υιοθετούν οι οικογένειες. Στην έρευνα της Blud (1990α και β) στο Μουσείο Επιστημών του Λονδίνου, διαπιστώθηκε ότι η φύση των εκθεμάτων επηρεάζει τον βαθμό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης: τα διαδραστικά εκθέματα δηλαδή προκαλούν πιο επικοινωνιακή ανταλλαγή μεταξύ παιδιού και γονέα από ότι τα στατικά εκθέματα ή αυτά που βασίζονται στη μηχανική ενεργοποίηση με το πάτημα ενός κουμπιού. Η Hilke (1989) συγκρίνοντας τη συμπεριφορά οικογενειών σε μια παραδοσιακή αίθουσα και σε μια αίθουσα ανακάλυψης ενός μουσείου φυσικής ιστορίας, ανακάλυψε ότι χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με τον τύπο του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Στην παραδοσιακή αίθουσα ανέπτυσαν τη συμπεριφορά «κοιτάζω και κινούμαι» που επιτρέπει την εξερεύνηση μεγαλύτερου αριθμού εκθεμάτων, δεδομένου ότι η πληροφορία που μπορεί να συλλέξει κανείς στα εκθέματα είναι πιο περιορισμένη και συχνά έχει αναφορές σε πολύπλοκες και

⁵⁶ Τα εκθέματα αυτά είναι οι φυσαλίδες, τα μαγαζιά και τα σούπερ μάρκετ, τα νοσοκομεία και τα ιατρεία, και η σοφίτα της προγιαγιάς ή η κουζίνα.

⁵⁷ Βλ. επίσης Brumit Kropf 1992 και Borun *et al.* 1995 για επισκοπήσεις της σχετικής με την οικογενειακή μάθηση βιβλιογραφίας.

αφηρημένες έννοιες, κάτι που δικαιολογεί και τη συχνότερη απαίτηση για επεξηγήσεις και ερμηνείες μεταξύ των μελών της οικογένειας, η οποία παρατηρήθηκε. Από την άλλη μεριά, στην αίθουσα ανακάλυψης ο χειρισμός των αντικειμένων αύξησε τον χρόνο παραμονής, τον αριθμό των ερωτήσεων και τον βαθμό συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Η Adams (2011), αντίστοιχα, εξέτασε τις μαθησιακές στρατηγικές που ακολουθούν οι οικογένειες σε μουσεία τέχνης, τα οποία διαθέτουν διαδραστικούς χώρους ειδικά σχεδιασμένους για αυτές. Συγκρίνοντας τη συμπεριφορά ανάμεσα στις συμβατικές και τις διαδραστικές αίθουσες, κατέληξε ότι στις μεν πρώτες οι γονείς είναι αυτοί που καθοδηγούν τη διαδικασία με ερωτήσεις και παιχνίδια που αποσκοπούν στην προσέλευση της προσοχής των παιδιών και την επεξήγηση των όσων βλέπουν, ενώ στις δεύτερες τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και οι γονείς εμφανίζουν μοτίβα συμπεριφοράς που κυμαίνονται από την ενεργητική διευκόλυνση των παιδιών τους έως τη διακριτική απόσυρση, αν και παραμένουν πάντα διαθέσιμοι να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να προσφέρουν ενθάρρυνση. Σημαντικό εύρημα είναι επίσης ότι σχεδόν όλες οι οικογένειες μοίρασαν τον χρόνο τους περίπου ισότιμα ανάμεσα στα δύο είδη χώρων (60% στις συμβατικές αίθουσες -συμπεριλαμβανομένου και του χώρου της καφετέριας και του πωλητηρίου- και 40% στις διαδραστικές), θεωρώντας την ύπαρξη διαδραστικών αιθουσών κρίσιμο παράγοντα για την απόφαση της επίσκεψης στο μουσείο. Στην έρευνα της Studart (2000), επίσης, φάνηκε ότι η διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση και διαμόρφωση των τριών παιδικών αιθουσών που εξετάστηκαν, είχε διαφορετικό αντίκτυπο στο είδος της αλληλεπίδρασης που επιζητούσαν τα παιδιά από τις οικογένειες τους. Συγκεκριμένα, οι πιο δύσκολες γνωστικά δραστηριότητες της παιδικής αίθουσας του Εθνικού Ναυτικού Μουσείου έκαναν τα παιδιά να αναφέρονται στη βοήθεια που μπορούν να τους δώσουν οι οικογένειες τους, ο διασκεδαστικός χαρακτήρας των διαδραστικών εκθεμάτων του Μουσείου Επιστημών τα έκανε να θέλουν να κινούνται περισσότερο ανεξάρτητα, ενώ το κατάλληλα προσαρμοσμένο για την ηλικία τους γνωστικό επίπεδο των δραστηριοτήτων του Παιδικού Μουσείου, τα έκανε να νιώθουν ασφαλή και ικανά να διαχειριστούν αυτόνομα την εμπειρία τους και να επιδιώκουν κυρίως ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές και μοίρασμα εμπειριών με τους γονείς.

Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στις έρευνες που καταλήγουν σε πιο συγκεκριμένες προτάσεις για τη μορφή των εκθεμάτων ή/και του συνολικού εκθεσιακού περιβάλλοντος, προκειμένου να ενισχυθούν αποτελεσματικότερα οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών και των ενήλικων συνοδών τους στα παιδικά μουσεία.

Εξετάζοντας συγκριτικά τις έρευνες, διακρίνουμε δύο κεντρικούς άξονες. Στον πρώτο άξονα εντάσσεται μια ομάδα ερευνών, οι οποίες, πέρα από τα εργονομικά χαρακτηριστικά και την αίσθηση άνεσης και ασφάλειας, που θα πρέπει να καλύπτει το εκθεσιακό περιβάλλον όχι μόνο ως προς τα παιδιά, αλλά και ως προς τους ενήλικους συνοδούς (π.χ. κατάλληλο μέγεθος, καθίσματα, καλή εποπτεία, μείωση περιβαλλοντικού θορύβου, χώρος συγκέντρωσης μιας μικρής ομάδας γύρω από το έκθεμα), επικεντρώνονται στην υποστήριξη των ενηλίκων ως προς τον διαμεσολαβητικό ρόλο που μπορεί να έχουν σε σχέση με τις γνωστικές πληροφορίες του εκθέματος (Puchner, Rapoport & Gaskins 2001, Downey, Krantz & Skidmore 2010, Beaumont 2010). Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται δραστηριότητες εύκολα κατανοητές και ελκυστικές τόσο για το παιδί όσο και για τον ενήλικα, ορισμένες όμως θα πρέπει να έχουν έναν βαθμό δυσκολίας για τα παιδιά ώστε ο ενήλικος να κρίνει σημαντική τη συμβολή του.

Ο άλλος άξονας σχετίζεται με την υποστήριξη του γονέα στο να εμπλακεί στο κοινωνικό παιχνίδι και την ενθάρρυνση του παιδιού να αναπτύξει πρωτοβουλία. Οι Gallagher & Snow Dockser (1987), βρίσκοντας ότι τα παιδιά είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό πρωτοβουλίας στο παιδικό μουσείο, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, εξέτασαν αν ανέπτυσαν πρωτοβουλία σε συγκεκριμένα είδη εκθεμάτων. Έτσι βρέθηκε ότι μεγαλύτερα ποσοστά πρωτοβουλίας εκ μέρους των παιδιών είχαν τα εκθέματα με οικεία χαρακτηριστικά. Η ύπαρξη οικείων αντικειμένων ευνοεί την ανάπτυξη του παιχνιδιού, σύμφωνα με τις

τρέχουσες θεωρίες για το παιχνίδι, ενώ τα νέα ερεθίσματα ευνοούν την εξερεύνηση, προς αναζήτηση πληροφοριών που βοηθούν στην κατανόηση (Henderson 1984, Wohlhill 1984). Κατ' επέκταση, ο σχεδιασμός των εκθεμάτων θα πρέπει να διέπεται από ισορροπία μεταξύ του οικείου και του νέου, ώστε να μπορούν τα παιδιά να εμπλακούν άμεσα στο παιχνίδι επειδή νιώθουν ικανά να χειριστούν την εμπειρία τους με αυτά που ήδη γνωρίζουν, καθώς και για να μετριαστεί η διάθεση διδασκαλίας και εξερεύνησης εκ μέρους των γονέων, η οποία ενισχύεται όταν υπάρχουν πολλά νέα ερεθίσματα.⁵⁸ Σε ανάλογα συμπεράσματα για την πολύ δομημένη και διδακτική αλληλεπίδραση των γονέων με τα παιδιά στα εκθέματα που ευνοούν το παιχνίδι ρόλων κατέληξαν και οι Shine & Acosta (2000) μελετώντας το κοινωνικό παιχνίδι των οικογενειών στα παιδικά μουσεία. Παρατηρήθηκε ότι γονείς και παιδιά χρησιμοποιούν αποκλίνουσες στρατηγικές παιχνιδιού: ενώ τα παιδιά εμπλέκονται σε παιχνίδι ρόλων, οι γονείς μένουν ως επί το πλείστον εκτός του σεναρίου του παιχνιδιού, καθοδηγώντας ή παρακινώντας τα παιδιά από έξω. Ως εκ τούτου το παιχνίδι παιδιού και ενήλικα είναι σύντομο, σποραδικό, και χωρίς εξαρτημένες αποκρίσεις, παρά τον αντίθετο στόχο των περισσότερων παιδικών μουσείων. Ο πιθανός λόγος που εντοπίζουν οι ερευνήτριες είναι ότι, σε αντίθεση με ό, τι συμβαίνει στο σπίτι, όπου το παιχνίδι με τα παιδιά είναι πιο ισότιμο, οι γονείς στο μουσείο μπαίνουν στον ρόλο του δασκάλου και δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της γνωστικής και διαδικαστικής μάθησης του παιδιού, αν και αναγνωρίζουν πως οι διδακτικές τους προσπάθειες συνήθως επιφέρουν τερματισμό του συμβολικού παιχνιδιού και απόσυρση του παιδιού. Επιπλέον, πολλοί γονείς είναι απρόθυμοι να εμπλακούν σε παιχνίδι ρόλων, γιατί νιώθουν ότι εκτίθενται δημόσια. Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς τους οι Shine & Acosta καταλήγουν σε μια σειρά από συστάσεις προς τους σχεδιαστές των εκθεμάτων, που μπορεί να βοηθήσουν τους γονείς να εμπλακούν στο παιχνίδι ρόλων: μικροί χώροι που διασφαλίζουν ιδιωτικότητα, καλά προσδιορισμένοι προτεινόμενοι ρόλοι από το έκθεμα, αντικείμενα και ρούχα στο μέγεθος του ενήλικα, ειδική σήμανση που να το υπενθυμίζει στους γονείς, λειτουργία των ερμηνευτών ως πρότυπο κ.ά.

Τέλος, μια μελέτη που αναφέρεται τόσο σε κοινωνικά όσο και σε φυσικά χαρακτηριστικά του εκθεσιακού περιβάλλοντος είναι αυτή του παιδικού μουσείου Please Touch Museum στη Φιλαδέλφεια των ΗΠΑ. Σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των εκθεμάτων που τα καθιστούν μία παιγνιώδη εμπειρία με νόημα για τα παιδιά, το Please Touch Museum οργάνωσε αξιολόγηση των περισσότερο ή λιγότερο ελκυστικών στοιχείων δύο εκθεσιακών ενοτήτων του μουσείου, μέσα από καταμετρήσεις επισκεπτών, νατουραλιστική παρατήρηση παιδιών και συνεντεύξεις με ενήλικους (Sykes 1993). Στα εν λόγω εκθέματα προσδιορίστηκαν τα ποσοστά εμφάνισης επτά διαφορετικών τύπων συμπεριφοράς που κρίθηκαν σημαντικές ώστε τα παιδιά να έχουν μια παιγνιώδη εμπειρία με νόημα (απτική συμπεριφορά, αδρή κινητικότητα, παιχνίδι ρόλων, αλληλεπίδραση με ενήλικο, αλληλεπίδραση με συνομιληκό, δραστηριότητα που ξεκινά με πρωτοβουλία του παιδιού, δραστηριότητα που καθοδηγείται από το παιδί) και αναζητήθηκαν συσχετίσεις. Στη συνέχεια, βάσει της ανάλυσης που προηγήθηκε, προτάθηκαν κατευθυντήριες γραμμές με τα επιθυμητά ποσοστά εμφάνισης των συμπεριφορών έτσι ώστε τα εκθέματα να είναι πιο αποτελεσματικά. Τα ποσοστά αυτά δεν έχουν εξαχθεί με επιστημονικό τρόπο, όπως παραδέχεται η Sykes, προσφέρουν, όμως, ένα θεωρητικό πλαίσιο για να συλλεχθούν συγκριτικά δεδομένα μεταξύ διαφορετικών μουσειακών οργανισμών, κάτι που θα βοηθήσει στην αποσαφήνιση και περαιτέρω διαφοροποίηση των κατευθυντηρίων γραμμών. Με βάση τις παρούσες κατευθυντήριες γραμμές, αμέσως μετά από τις απτικές δραστηριότητες που έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό, τονίζεται η σημασία του σχεδιασμού εκθεμάτων που ενισχύουν τα παιδιά στο να έχουν την πρωτοβουλία για την έναρξη και τη διεξαγωγή μιας δράσης και υποστηρίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση με ενήλικους πρωτίστως, αλλά και με συνομιληκούς για τη δημιουργία παιγνιωδών

⁵⁸ Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και στην έρευνα των Rennie & McClafferty (2002), όπως είδαμε νωρίτερα.

εμπειριών με νόημα. Το παιχνίδι ρόλων και η αδρή κινητικότητα έλαβαν τα χαμηλότερα ποσοστά ως κατευθυντήρια γραμμή, λαμβάνοντας υπόψη τα επίσης χαμηλά πραγματικά ποσοστά εμφάνισης αυτών των συμπεριφορών σε σχετικούς χώρους. Η μελέτη, επίσης, επιβεβαίωσε τα συμπεράσματα των Gallagher & Snow Dockser ότι τα οικεία αντικείμενα είναι πιο ελκυστικά για τα παιδιά, τους κρατούν το ενδιαφέρον και ευνοούν το παιχνίδι ρόλων, ενώ τα νέα αντικείμενα αξιοποιούνται περισσότερο για την παροχή νέων πληροφοριών.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες που έγιναν σε αμιγώς παιδοκεντρικά περιβάλλοντα και παραθέτουν προτάσεις για τον εκθεσιακό σχεδιασμό που δεν έχουν ελεγχθεί εμπειρικά, οι Borun & Dritsas (1997) προχώρησαν πειραματικά στον έλεγχο των χαρακτηριστικών των εκθεμάτων που υποστηρίζουν επιτυχημένα την οικογενειακή μάθηση σε μουσεία επιστημών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά τους δεδομένα επτά χαρακτηριστικά θα πρέπει να διέπουν τον σχεδιασμό εκθεμάτων που απευθύνονται σε οικογένειες:

- ο να έχουν πολλές πλευρές – να μπορεί η οικογένεια να συγκεντρωθεί γύρω από το έκθεμα
- ο να επιτρέπουν πολλούς χρήστες – η αλληλεπίδραση να υποστηρίζει τη χρήση από πολλά ζευγάρια χεριών (ή και σώματα)
- ο να είναι προσβάσιμα – να χρησιμοποιούνται άνετα από παιδιά και ενήλικες
- ο να δημιουργούν πολλαπλά αποτελέσματα – η παρατήρηση και η αλληλεπίδραση να είναι αρκούντως πολύπλοκες ώστε να υποθάλπτουν την ομαδική συζήτηση
- ο να προσφέρουν πολλούς τρόπους – να είναι ελκυστικά για διαφορετικούς τύπους μάθησης και επίπεδα γνώσης
- ο να είναι αναγνώσιμα – το κείμενο να είναι κατανοητό σε εύκολα κατανοητά τμήματα· και
- ο να είναι σχετικά – να παρέχουν γνωστικούς συνδέσμους με την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία των επισκεπτών

(Borun & Dritsas 1997: 180)

Η σύγκριση της συχνότητας των συμπεριφορών που σχετίζονται με τη μάθηση ανάμεσα στις οικογένειες που είχαν χρησιμοποιήσει εκθέματα ειδικά δημιουργημένα με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά και οικογένειες που είχαν χρησιμοποιήσει άλλου είδους εκθέματα, έδειξαν σαφή ενίσχυση της μάθησης στην πειραματική ομάδα (Borun et al. 1997).

2.5. Συμπέρασμα: Προς μια οικολογική προσέγγιση της οργάνωσης και χρήσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος των παιδοκεντρικών μουσείων

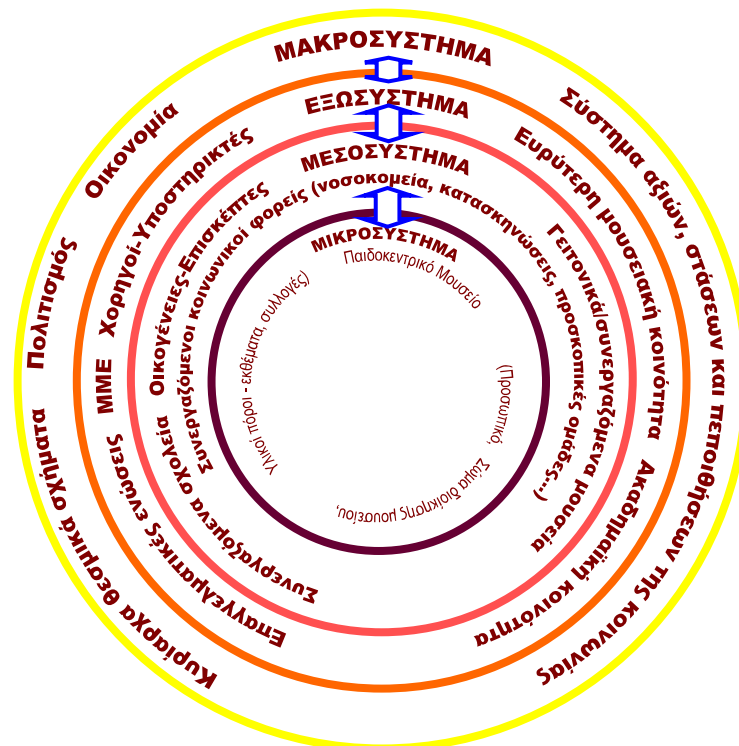
Η συμπερασματική αυτή ενότητα θα επιχειρήσει να συνδυάσει τη θεωρητική προσέγγιση της οικολογικής ψυχολογίας με τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών που παρουσιάστηκαν από τους χώρους που έχουν σχεδιαστεί για παιδιά, προκειμένου να ανιχνευθεί ένας τρόπος ανάλυσης της οργάνωσης του παιδοκεντρικού μουσειακού περιβάλλοντος και αντιπαραβολής του με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά που το παιδί αναπτύσσει σε αυτό, ο οποίος:

- α) θα επιτρέπει την αξιολόγηση της συνάφειας μεταξύ της προτεινόμενης και πραγματικής χρήσης του μουσείου, με τρόπο που να έχει περισσότερο νόημα ψυχολογικά για το παιδί, αφού θα βασίζεται σε μια λειτουργική περιγραφή των ιδιοτήτων του μουσειακού περιβάλλοντος σε σχέση με τους στόχους και τις προθέσεις του παιδιού μέσα σ'αυτό,
- β) θα δίνει τη δυνατότητα για την ένταξη των αντιλήψεων και της εμπειρίας του παιδιού, όπως αυτές συλλέγονται με τη βοήθεια φαινομενογραφικών μεθόδων, σε ένα πλαίσιο περιγραφής του μουσειακού περιβάλλοντος, που επιτρέπει την ανάδειξη κανονικοτήτων,

γ) θα υπενθυμίζει τη σημασία της συστημικής προσέγγισης, έτσι ώστε το μουσειακό περιβάλλον να μην αναλύεται μεμονωμένα, αλλά ιδωμένο ως αλληλοεξαρτώμενο μέρος μιας σειράς περιβαλλοντικών πλαισίων με τα οποία αλληλεπιδρά στη δεδομένη κοινωνικο-ιστορική στιγμή.

Ξεκινώντας από το τελευταίο σημείο, η θεωρία του Bronfenbrenner προσφέρει ένα μοντέλο ανάλυσης του μουσειακού περιβάλλοντος, το οποίο είναι ολιστικό, αφού επιτρέπει την εξέταση του μουσείου ως οργανισμού εμπλαισιωμένου και αλληλοσυνδεδεμένου με επάλληλες κοινωνικές δομές. Με τη βοήθειά της, γίνεται κατανοητό ότι ο τρόπος που καθίσταται αντιληπτός ένας χώρος και εντάσσεται στη ζωή ενός ανθρώπου, δεν εξαρτάται μόνο από τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και τις προθέσεις αυτού του ανθρώπου, καθώς και από τις δραστηριότητες και τους ρόλους που αναλαμβάνει σε ένα συγκεκριμένο μικροσύστημα. Αντιθέτως, δέχεται τις επιρροές μιας σειράς μικρο-συστημάτων, στα οποία συμμετέχουν τόσο ο μουσειακός οργανισμός όσο και το άτομο, αλλά και του εξωσυστήματος και του μακροσυστήματος μέσα στο οποίο υπάρχουν και αναπτύσσονται.

Η εργασία της Ζάπρη (Zapri 2007) αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη εφαρμογή της θεωρίας του Bronfenbrenner στον χώρο των μουσείων, η οποία εξέτασε, με τη βοήθεια ενός οικολογικού πειράματος, τις αναπτυσσόμενες μουσειακές αντιλήψεις παιδιών 4-5 χρόνων, αναλύοντας επιρροές από τα μικροσυστήματα της οικογένειας, του σχολείου και των μουσείων, τα οποία εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών. Τοποθετώντας, αντί για το παιδί, το παιδοκεντρικό μουσείο στο επίκεντρο της ανάλυσης, στο Σχήμα 2.1 αποτυπώσαμε τα επάλληλα συστήματα μέσα στα οποία λειτουργεί το παιδοκεντρικό μουσείο, σημαντικά τμήματα των οποίων επιδιώκουμε να προσεγγίσουμε ερευνητικά στην παρούσα διατριβή.



Σχήμα 2.1. Το παιδοκεντρικό μουσείο με βάση το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε το μακροσύστημα, το οποίο επηρέασε την εμφάνιση του φαινομένου των παιδοκεντρικών μουσείων, αφού η ανάπτυξη ειδικών χώρων και ρυθμίσεων για τα παιδιά τόσο στο μουσείο όσο και ευρύτερα, σχετίζεται με τη γενικότερη αντίληψη της θέσης του παιδιού στην κοινωνία και των δικαιωμάτων που αυτό έχει για περισσότερο ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, και είναι αλληλένδετη με τις κρατούσες οικονομικές, πολιτικές,

κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη ανάλογων μουσειακών χώρων στην Ελλάδα, θα επιδιώξουμε στη συνέχεια να εξετάσουμε όχι μόνο το πώς μετουσιώνεται το μακροσύστημα σε συγκεκριμένες μουσειακές πολιτικές, αλλά και το πώς αναπτύσσεται το εξωσύστημα μέσα στο οποίο δρουν τα παιδοκεντρικά μουσεία.

Η ανίχνευση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο μικροσύστημα του παιδοκεντρικού μουσείου και των μικροσυστημάτων της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς, και των διαφόρων κοινωνικών φορέων με τους οποίους υπάρχει συνεργασία, σκιαγραφεί το μεσοσύστημα. Η παρούσα διατριβή θα εστιάσει κατά την έρευνα πεδίου στην αλληλεπίδραση των μικροσυστημάτων του μουσείου και της οικογένειας, αναγνωρίζοντας την οικογένεια ως το πλέον σημαντικό σύστημα που επηρεάζει τις πολιτιστικές αντιλήψεις του παιδιού. Η παραδοχή της ύπαρξης των υπολοίπων μικροσυστημάτων, παρά το γεγονός ότι επί του παρόντος δεν θα προσεγγιστούν ερευνητικά, διαμορφώνει ένα πιο ορθό πλαίσιο συζήτησης, αφού αναγνωρίζει την πολλαπλότητα των επιδράσεων που ασκούνται ταυτόχρονα στον οργανισμό και επηρεάζουν με συστημικό τρόπο τη λειτουργία του.

Στο επίπεδο, τέλος, του μικροσυστήματος του παιδοκεντρικού μουσείου, και προκειμένου να αποτυπωθούν με σαφήνεια τόσο τα δομικά του χαρακτηριστικά, όσο και οι διεργασίες/λειτουργικές σχέσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτό (Πετρογιάννης 2003: 85-86), είναι χρήσιμο να αξιοποιηθούν η έννοια της συνομορφίας συμπεριφοράς-περιβάλλοντος των πλαισίων συμπεριφοράς του Barker και η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων του Gibson. Όπως είδαμε στη θεωρητική ανάλυση του πρώτου μέρους του παρόντος κεφαλαίου, οι δύο αυτές έννοιες είναι συμπληρωματικές (ατομικό και εξωατομικό επίπεδο ανάλυσης). Το παιδοκεντρικό μουσείο αποτελεί ένα πλαίσιο συμπεριφοράς που συνήθως προτρέπει τα παιδιά σε ένα ευρύτερο φάσμα συμπεριφορών απ' ό,τι το παραδοσιακό μουσείο. Ο τρόπος οργάνωσης των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του μουσειακού περιβάλλοντος προωθεί μια σειρά δραστηριοτήτων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αρμόζουν σε αυτό το πλαίσιο. Κατ' επέκταση, ο βαθμός επίτευξης συνομορφίας, ο βαθμός δηλαδή που τα παιδιά εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις του πλαισίου συμπεριφοράς και αντλούν ικανοποίηση από αυτό, είναι ένα κριτήριο αξιολόγησης του επιτυχημένου παιδοκεντρικού σχεδιασμού. Η συζήτηση αυτή συνδέεται, επίσης, με το πεδίο προωθούμενης και ελεύθερης δράσης του Reed (1996) και το πεδίο περιοριστικής δράσης που πρόσθεσε η Kytta (2002). Αν, μάλιστα, λάβουμε υπόψη τα ερευνητικά συμπεράσματα των Moore et al. (1979), Noschis (1992), Trancik & Evans (1995), Γερμανού (1998, 2006), Jansson (1998) και Maxwell, Mitchell & Evans (2008) για την ανάγκη των παιδιών να χειρίζονται και να τροποποιούν το περιβάλλον τους, η συνομορφία συμπεριφοράς-μουσειακού περιβάλλοντος θα πρέπει να κρίνεται και από τον βαθμό που δίνει τούτη την ελευθερία στο παιδί, και δεν το αναγκάζει να ικανοποιεί αυτή την αναπτυξιακή του ανάγκη στο περιθώριο ή κατά παράβαση των προτεινόμενων δράσεων. Έτσι, το εκθεσιακό περιβάλλον του μουσείου μπορεί να κριθεί με βάση τόσο τις προωθούμενες, όσο και τις διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες (Kytta 2002).

Για την αποτύπωση των χαρακτηριστικών του παιδοκεντρικού μουσειακού περιβάλλοντος, η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων του Gibson αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο θεωρητικό εργαλείο, που βοηθάει στον εντοπισμό με δυναμικό τρόπο των λειτουργικά σημαντικών ιδιοτήτων του περιβάλλοντος σε σχέση με το παιδί, τα αναπτυξιακά του χαρακτηριστικά, τους στόχους και τις προθέσεις του, και αρμόζει απόλυτα στον τρόπο που αυτό εξερευνά και κατανοεί τον κόσμο. Η διάκριση μεταξύ της άμεσης και της έμμεσης, διαμεσολαβημένης αντίληψης του Gibson καλύπτει, επίσης, όλες τις περιπτώσεις αντιληπτικών ερεθισμάτων που παρέχει το μουσειακό περιβάλλον. Το παιδί ξεκινώντας τη γνωριμία του με τον κόσμο των μουσείων, λειτουργεί αρχικά με την άμεση αντίληψη των προσφερόμενων δυνατοτήτων, όπως την εισπράττει μέσα από την αισθητηριακή εξερεύνηση π.χ. ένα άγαλμα είναι μια κατασκευή από πέτρα ή ένας άνθρωπος που έχει πετρώσει, αν επικεντρωθεί στο τι αναπαριστά το συγκεκριμένο αντικείμενο. Σταδιακά, και όσο εξοικειώνεται με τους

πόρους και τα συστήματα ερμηνείας του μουσείου, με το milieu του μουσείου δηλαδή σύμφωνα με τους όρους του Barker, αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη διαμεσολαβημένη γνώση που υπάρχει άφθονη στο μουσειακό περιβάλλον, και μπορεί να ανακαλύψει, στο πλαίσιο της προωθούμενης δράσης, τα συμβολικά νοήματα με τα οποία έχει επενδυθεί το άγαλμα. Ανεξάρτητα, μάλιστα, από το κατά πόσο αποδέχεται κανείς τη ρεαλιστική επιστημολογία πάνω στην οποία βασίζεται, η έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων προσφέρει έναν αντικειμενικό τρόπο περιγραφής του περιβάλλοντος και αξιολόγησης της δομικής και λειτουργικής του σχέσης με το υποκείμενο που ενεργεί μέσα σ' αυτό.

Προς τον σκοπό αυτό, και αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες ταξινομίες του Heft (1988), της Kyttä (2002) και των Clark & Uzzell (2006), αναπτύχθηκε ταξινομία των εν δυνάμει προσφερόμενων δυνατοτήτων ενός παιδοκεντρικού μουσείου, στην οποία ενσωματώθηκαν στοιχεία από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε σε σχέση με τους χώρους που έχουν σχεδιαστεί ή χρησιμοποιούνται από τα παιδιά. Η ταξινομία περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες προσφερόμενων δυνατοτήτων (φυσικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δυνατότητες) και εμπλουτίστηκε με τα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας που διεξήχθη κατά τον Απρίλιο-Ιούνιο 2011 στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, πριν χρησιμοποιηθεί στην κυρίως έρευνα. Η μορφή που παρουσιάζεται εδώ αποτελεί το προϊόν τελικής επεξεργασίας μετά και τη χρήση της στις μελέτες περίπτωσης που παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια της διατριβής (Πίνακες 2.4. α, β, γ)⁵⁹. Εντούτοις, η προτεινόμενη ταξινομία εξακολουθεί να αποτελεί μία προσπάθεια συστηματικής καταγραφής των προσφερόμενων δυνατοτήτων του μουσειακού περιβάλλοντος που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτυπώνει όλες τις μορφές αλληλεπίδρασης, οι οποίες είναι δυνατό να υπάρξουν. Είναι ανοικτή σε εμπλουτισμό ή σε συρρίκνωση, ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα μπορούσε να συνδράμει. Θα πρέπει επίσης να διευκρινιστεί ότι τα διάφορα πεδία δεν αντικατοπτρίζουν κάποιου είδους ιεράρχηση. Ας προχωρήσουμε όμως σε μια αναλυτική παρουσίαση των επιμέρους κατηγοριών της.

Στις **φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες** (Πίνακας 2.4.α) εντάσσονται όλες οι δυνατότητες του περιβάλλοντος που σχετίζονται με την άσκηση φυσικών δεξιοτήτων. Ουσιαστικά αποτυπώνουν δυνατότητες που σχετίζονται με το οπτικό, ακτικό, ακουστικό και κιναισθητικό αντιληπτικό σύστημα. Η επιλογή έγινε με βάση το κριτήριο ότι τα εν λόγω συστήματα αντιπροσωπεύουν τους κυρίαρχους τρόπους αλληλεπίδρασης με το μουσειακό περιβάλλον σε φυσικό επίπεδο και χρίζουν λεπτομερειακής ανάλυσης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην κατηγορία των αντικειμένων και των ουσιών (νερό, εύπλαστο υλικό), μπορεί να προσφέρεται και η δυνατότητα όσφρησης ή γεύσης, οι εν λόγω προσφερόμενες δυνατότητες όμως επιλέχθηκε να ενσωματωθούν στην κατηγορία των πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων, όπου αποτυπώνονται σε ένα γενικό επίπεδο όλοι οι τρόποι αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με τους διαφορετικούς πόρους του μουσείου.

Στη συγκεκριμένη ταξινομία αξιοποιήθηκαν οι κατηγορίες του Heft (1988), ενοποιήθηκαν όμως οι κατηγορίες του προσαρτημένου αντικειμένου και του άκαμπτου, προσαρτημένου αντικείμενου, δεδομένου ότι τα στοιχεία για αιώρηση που απαντώνται σε ένα μουσείο είναι λίγα και στην περίπτωση που υφίστανται, μπορούν να ενταχθούν στη γενική κατηγορία του προσαρτημένου αντικείμενου. Τα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε κατηγορία εμπλουτίστηκαν, έτσι ώστε να αντικατοπτρίζουν καλύτερα τη μουσειακή πραγματικότητα. Η περιγραφή και ανάλυση του μουσειακού περιβάλλοντος μέσα από τις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες διαγράφει τον βαθμό πολυπλοκότητας και ποικιλομορφίας που το χαρακτηρίζει, το εύρος των σωματικών κινήσεων και στάσεων καθώς και το είδος χειρισμού των αντικειμένων που προωθούνται, προκειμένου να υποστηριχθεί η φυσική ροπή των παιδιών προς εξερεύνηση και η απόκτηση ζωνών και

⁵⁹ Όπως θα παρουσιαστεί λεπτομερώς στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας έρευνας, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής και της κυρίως έρευνας η ταξινομία αξιοποιήθηκε στην αποτύπωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος των μουσείων και συμπληρώθηκε με βάση τις παρατηρήσεις της αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτό.

αξιομημόνευτων βιωμάτων (Olds 1989, Trancik & Evans 1995, Vallance 2006: 134). Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις άξονες στους οποίους εντάσσονται οι εμφανιζόμενες κατηγορίες: α) ο άξονας της «εξερεύνησης ποικιλόμορφων χώρων», στον οποίο εντάσσονται οι κατηγορίες 1-5 (επίπεδες επιφάνειες, κεκλιμένες επιφάνειες, στοιχεία αναρρίχησης/ανάβασης, άνοιγμα, καλυμμένος χώρος- μικροπεριβάλλον) β) ο άξονας του «χειρισμού αντικειμένων», στον οποίο εντάσσονται οι κατηγορίες 6 και 7 (αδέσμευτα και προσαρτημένα αντικείμενα)⁶⁰ και γ) ο άξονας του «χειρισμού εύπλαστων/υγρών ουσιών», στον οποίο εντάσσονται οι κατηγορίες 8 και 9 (εύπλαστο υλικό, νερό).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4.α. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες παιδοκεντρικών μουσείων.

ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ
ΑΞΟΝΑΣ 1: ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΩΝ ΧΩΡΩΝ
1. ΕΠΙΠΕΔΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ
1.1. Περπάτημα/Περιφορά
1.2. Τρέξιμο, πήδοι
1.3. Κάθισμα
1.4. Όρθια στάση
1.5. Γονατιστή/οκλάζουσα στάση
1.6. Ξάπλωμα
1.7. Εργασία σε πάγκο
2. ΚΕΚΛΙΜΕΝΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ
2.1. Ανάβαση/Κατάβαση
2.2. Κύλιση αντικειμένων
2.3. Τσουλήθρα, τρέξιμο προς τα κάτω
3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΑΡΡΙΧΗΣΗΣ/ΑΝΑΒΑΣΗΣ
3.1. Άσκηση/δεξιότητες
3.2. Θέα/διαφορετική οπτική διαπέραση
3.3. Πέρασμα
3.4. Πρόσβαση
4. ΑΝΟΙΓΜΑ
4.1. Κίνηση από το ένα μέρος στο άλλο
4.2. Να ακούς/κοιτάς γειτονικό μέρος
4.3. Απρόσμενη ανακάλυψη
5. ΚΑΛΥΜΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ-ΜΙΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
5.1. Βίωμα μικροκλίματος
5.2. Ιδιωτικότητα/κρύψιμο
5.3. Παρατήρηση θέας
ΑΞΟΝΑΣ 2: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ
6. ΑΔΕΣΜΕΥΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΧΕΙΡΙΣΜΟ
6.1. Αλλαγή θέσης αντικειμένου
6.1.1. Άδραγμα, δόσιμο, μεταφορά, τοποθέτηση
6.1.2. Εγκιβωτισμός ⁶¹
6.1.3. Επικόλληση
6.2. Χειρισμός για διερεύνηση ιδιοτήτων ή ως υποβοήθημα άλλης δράσης/νοητικής ενέργειας
6.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα

⁶⁰ Στις κατηγορίες 6 και 7 χρησιμοποιήθηκαν και υποκατηγορίες, για να ομαδοποιηθούν οι επιμέρους διαδράσεις, που λόγω της πληθώρας τους μπορεί να λειτουργήσουν αποπροσανατολιστικά για τον αναγνώστη, αλλά και για τον ερευνητή (π.χ. Υποκατηγορία: Αλλαγή θέσης αντικειμένου, στην οποία εντάσσονται οι δράσεις του αδράγματος-δοσίματος-μεταφοράς-τοποθέτησης, του εγκιβωτισμού και της επικόλλησης του αντικειμένου σε άλλη επιφάνεια).

⁶¹ Η τοποθέτηση αντικειμένου μέσα σε κιβώτιο ή κάτι συναφές (π.χ. κουτί, τσάντα, συρτάρι).

6.2.2. Κρούση, πίεση
6.2.3. Ρίψη, περιστροφή
6.2.4. Κύλιση αντικειμένων
6.2.5. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων
6.2.6. Ρύθμιση αντικειμένων
6.2.7. Παραγωγή/άκουσμα ήχων
6.2.8. Παρατήρηση με χρήση οργάνου
6.3. Τροποποίηση μορφής/επιφανείας
6.3.1. Δίπλωμα, τύλιγμα, ξετύλιγμα, άνοιγμα, τέντωμα αντικ/νου
6.3.2. Κόψιμο, σούβλισμα, διαπέραση
6.3.3. Σχίσσιμο, θρυμματίσμα
6.3.4. Συμπίεση/σύνθλιψη
6.4. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής
6.4.1. Ζωγραφική/χάραξη
6.4.2. Γράψιμο
6.5. Κατασκευή
6.5.1. Χτίσιμο, κατασκευή
6.5.2. Συναρμολόγηση/Αποσυναρμολόγηση
6.6. Χρήση όλου του σώματος
6.6.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. σκάψιμο, σχοινάκι)
6.6.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα/ένδυση
6.7. Κινητά στοιχεία για πολλαπλή/ελεύθερη χρήση
7. ΠΡΟΣΑΡΤΗΜΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ
7.1. Χρήση όλου του σώματος
7.1.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. στατικό ποδήλατο)
7.1.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα (π.χ. ακουστικά με καλώδιο)
7.1.3. Καθρέπτισμα
7.2. Χειρισμός για διερεύνηση ιδιοτήτων ή ως υποβοήθημα άλλης δράσης/νοητικής ενέργειας
7.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα
7.2.2. Κρούση, πίεση
7.2.3. Περιστροφή
7.2.4. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων
7.2.5. Ρύθμιση αντικειμένων
7.2.6. Χρήση κουμπιών/χειριστηρίου
7.2.7. Παραγωγή/άκουσμα ήχων
7.2.8. Παρατήρηση με χρήση οργάνου
7.3. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής (Γράψιμο, φροτάζ κ.ά.)
7.4. Αλλαγή θέσης αντικειμένου
7.4.1. Ανάρτηση, Ανέβασμα/κατέβασμα αντ/νου
7.4.2. Άνοιγμα/κλείσιμο αντικ/νου
ΑΞΟΝΑΣ 3: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΕΥΠΛΑΣΤΩΝ/ΥΓΡΩΝ ΟΥΣΙΩΝ
8. ΕΥΠΛΑΣΤΟ ΥΛΙΚΟ
8.1. Κατασκευή αντικειμένων
8.2. Τροποποίηση χαρακτηριστικών επιφανείας
9. ΝΕΡΟ
9.1. Τροποποίηση επιφάνειας με τη βοήθεια αντικειμένων ή του ανθρώπινου σώματος
9.2. Τροποποίηση κατεύθυνσης ροής με χρήση άλλων υλικών
9.3. Επίπλευση αντικειμένων
9.4. Παρακολούθηση ροής / Άκουσμα ήχου νερού
9.5. Μετάγγιση
9.6. Ανάμιξη με άλλα υλικά για τροποποίηση σύστασης
9.7. Άγγιγμα νερού

Επισημαίνεται, μάλιστα, το γεγονός ότι τα πεδία που εμφανίζονται ως παραδείγματα σε κάθε κατηγορία, αντιστοιχούν σε αναπτυξιακούς στόχους που σχετίζονται με την ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, όπως παρουσιάστηκαν στις Ενότητες 2.3.3 και 2.4.3 του παρόντος κεφαλαίου. Π.χ. τα πεδία που αναφέρονται στην κατηγορία των αδέσμευτων αντικειμένων ικανοποιούν την ανάγκη του παιδιού για έλεγχο, ενίσχυση της ικανότητας, πολυλειτουργικότητα, ανταποκρισιμότητα και τροποποίηση του περιβάλλοντος· η δυνατότητα να ακούσ/κοιτάς ένα γειτονικό μέρος στην κατηγορία του ανοίγματος συνδέεται με την προβλεψιμότητα· ο καλυμμένος χώρος με την ανάγκη ασφάλειας, ελέγχου, ιδιωτικότητας και αυτορρύθμισης· τέλος, η κατηγορία του εύπλαστου υλικού ικανοποιεί την ανάγκη για δημιουργική έκφραση.

Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι οι κινητικές δραστηριότητες, η πολυαισθητηριακότητα και η ποικιλία στις προσεγγίσεις, οι απρόσμενες ανακαλύψεις και η εξερεύνηση, το παιχνίδι ρόλων-φαντασίας και η δημιουργικότητα, ήταν οι πιο κοινοί τύποι δράσεων που καταγράφηκαν στη βιβλιογραφία ως επιθυμητοί για κάθε είδους χώρο που απευθύνεται στα παιδιά (Moore *et al.* 1979, Gallagher & Snow Dockser 1987, Weinstein 1987, Olds 1989, van Andel 1990, Sykes 1993, Trancik & Evans 1995, Borun & Dritsas 1997, Moore & Friedli 1997, Schauble & Bartlett 1997, Ceppi & Zinni 1999, Shine & Acosta 2000, Francis & Lorenzo 2002, Vergeront 2002, Jansson 2008). Η παρούσα ταξινόμια, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, βοηθάει στη λεπτομερή αποτύπωση των δράσεων αυτών, με τρόπο που να διαγράφεται η άμεση σύνδεση ανάμεσα στη φυσική και κοινωνική δομή του περιβάλλοντος και στην επενέργεια του υποκειμένου.

Περνώντας στις **κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες** (Πίνακας 2.4.β), με αφόρμηση τη συνοπτική ταξινόμια της Kytta (2002) και την αναλυτικότερη των Clark & Uzzell (2006), καταρτίστηκε ένας κατάλογος που σχετίζεται με βασικούς κοινωνικο-συναισθηματικούς στόχους και με τύπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης που είναι συχνοί και σημαντικοί για το μουσειακό περιβάλλον. Διακρίνονται δύο βασικοί άξονες στους οποίους μπορούν να ενταχθούν οι υποκατηγορίες των κοινωνικών προσφερόμενων δυνατοτήτων: ένας γενικός άξονας και ένας που αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Αναλυτικότερα, στον πρώτο άξονα, η *δυνατότητα ελευθερίας και ανεξαρτησίας στην έκφραση και κίνηση* έχουμε δει ότι αποτελεί μια καθοριστική συνθήκη για την ενεργοποίηση των εν δυνάμει προσφερόμενων δυνατοτήτων (Kytta 2002). Σε αυτή, εκτός από την αυτενέργεια, περιλαμβάνονται και επιλογές όπως η δυνατότητα να είναι κανείς θορυβώδης, δηλαδή να μπορεί το παιδί να συνομιλήσει δυνατά, να παράξει ήχους ως αποτέλεσμα της φυσικής του δράσης, να τραγουδήσει κ.ά. χωρίς αυτό να θεωρείται ότι αντίκειται στους κανονισμούς λειτουργίας του χώρου, αλλά αντιθέτως να προωθείται ως ένα σημείο π.χ. με την παρουσία μουσικών οργάνων. Παράλληλα, η ύπαρξη ήσυχων χώρων ή μονάδων -οι «φωλιές» των Moore *et al.* (1979)- ή αισθητηριακών ερεθισμάτων που κατευνάζουν, όπως ο ήχος ή η θέαση τρεχούμενου νερού, τα οποία επιτρέπουν στο παιδί να αποσυρθεί για να έχει μια *εμπειρία αναζωογόνησης* (για αναστοχασμό, ξεκούραση, αποφόρτιση, ιδιωτικότητα κλπ.) είναι εξίσου σημαντική και αποτελεί μια διάσταση που συχνά παραβλέπεται σε έντονα συμμετοχικά περιβάλλοντα. Η αίσθηση *ασφάλειας* τόσο σε φυσικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που, όπως είδαμε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, έχει καταγραφεί ως σημαντικό τόσο από τους ειδικούς όσο και από τα ίδια τα παιδιά, αν και τα παιδιά επισημαίνουν την ανάγκη ύπαρξης ενός μικρού βαθμού κινδύνου ή πρόκλησης για να διεγείρεται περισσότερο το ενδιαφέρον τους (Weinstein 1987, van Andel 1990, Chawla 1992, Evans 1995, Trancik & Evans 1995, Francis & Lorenzo 2002, Maxwell & Evans 2002). Καλό είναι, επίσης, να υπενθυμίσουμε ότι η αίσθηση της ασφάλειας προωθείται όχι μόνο με τον κατάλληλο εργονομικό σχεδιασμό (π.χ. στρογγυλεμένες γωνίες ή εξοπλισμό στην κλίμακα του παιδιού), αλλά και με τεχνικές όπως η δημιουργία χώρων μικρής κλίμακας ή/και σαφούς εννοιολογικής οργάνωσης, που

ενσωματώνουν στοιχεία της φύσης ή του σπιτιού και οικείων εν γένει χαρακτηριστικών, καθώς και με την ύπαρξη φιλικού προσωπικού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4.β. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες παιδοκεντρικών μουσείων.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ
ΑΞΟΝΑΣ 1: ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ
1. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ / ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗΣ
2. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΝΑΖΩΟΓΟΝΗΣΗΣ (για αναστοχασμό, ξεκούραση, αποφόρτιση κτλ.)
3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ (συναισθηματική και φυσική)
ΑΞΟΝΑΣ 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ
4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ ΜΕ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ / ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ
5. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ
5.1. Συνομιλία (για πληροφόρηση, καθοδήγηση, μοίρασμα εμπειριών κ.ά.)
5.2. Συνεργασία
5.3. Τεχνική βοήθεια (π.χ. ενεργοποίηση Ο/Α, δέσιμο ποδιάς)
6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ
6.1. Συνεργατική δράση/παιχνίδι
6.1.1. με γονέα/ενήλικο
6.1.2. με άλλα παιδιά
6.1.3. με ενήλικα και ανήλικα μέλη οικογένειας/παρέας
6.2. Παράλληλη/Συντροφική δράση/παιχνίδι
6.3.1. Παρατήρηση παιδιού προς άλλους
6.3.2. Παρατήρηση του γονέα προς το παιδί
6.4. Ατομικό παιχνίδι/δράση
6.5. Μη εμπλοκή

Προχωρώντας στον άξονα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η *δυνατότητα κοινωνικής συναναστροφής με φιλικά πρόσωπα και με άλλα παιδιά* αναγνωρίζεται επίσης ως ιδιαίτερως επιθυμητή από τα παιδιά (van Andel 1990, Jansson 2008) και αφορά γενικά τη δυνατότητα να συναναστραφεί κανείς άλλα πρόσωπα, ανεξάρτητα από το είδος της διάδρασης που θα αναπτύξουν. Η ύπαρξη χώρων που ευνοούν τη συνεργασία και το ομαδικό παιχνίδι ή την ιδιωτικότητα σε μικρές ομάδες βοηθούν προς την κατεύθυνση αυτή.

Μια εξαιρετικά σημαντική μορφή αλληλεπίδρασης που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος που παρέχει το μουσείο, είναι η *αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό*. Η ύπαρξη εκπαιδευτικού προσωπικού σε μόνιμη ή περιοδική βάση είναι μια ιδιαίτερα συνήθης τακτική στο παιδοκεντρικό μουσείο, η οποία συχνά διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο είδος της εμπειρίας που θα αποκομίσει το παιδί. Για τον λόγο αυτό τοποθετήθηκε ως διακριτή κατηγορία. Επισημαίνεται ότι τα είδη συνομιλίας θα μπορούσαν να αναλυθούν σε πολλά επιμέρους πεδία, αξιοποιώντας την κατηγοριοποίηση των Piscitelli & Weier (2002: 127-128) για μη καθοδηγητική συμπεριφορά, παροχή σκαλωσιών και καθοδηγητική συμπεριφορά από την πλευρά των ενηλίκων, σε περίπτωση που ενδιαφέρει αυτού του είδους η λεπτομερειακή ανάλυση και επιλεγθεί ένας τρόπος

παρατήρησης, που να επιτρέπει ευκρίνεια και σταθερότητα στο άκουσμα των συνομιλιών⁶². Η κατηγορία αυτή, μαζί με το πεδίο της συνεργασίας, ιδιαίτερα με τους γονείς/ενήλικες, το οποίο ακολουθεί, αντικατοπτρίζει ένα σημαντικό τμήμα της βιβλιογραφίας που εξετάστηκε, και αφορά τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την ψυχική ευεξία και τη μάθηση του παιδιού (Moore *et al.* 1979, Gallagher & Snow Dockser 1987, Weinstein 1987, van Andel 1990, Chawla 1992, Sykes 1993, Borun & Dritsas 1997, Paris 1997, Schauble & Bartlett 1997, Γερμανός 1998, Ceppi & Zinni 1999, Shine & Acosta 2000, Francis & Lorenzo 2002, Rennie και McClafferty 2002, Jansson 2008, Beaumont 2010, Downey, Krantz & Skidmore 2010).

Τέλος, αντλώντας από τη διάκριση της Parten (1932) ως προς τις κατηγορίες κοινωνικής συμμετοχής στο παιχνίδι⁶³, η ταξινομία περιλαμβάνει μια σειρά πεδίων κοινωνικής συμμετοχής που μπορούν να μετουσιωθούν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όχι μόνο του κοινωνικού, αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος (Gaver 1996). Συγκεκριμένα, η συνεργατική δράση/παιχνίδι προωθείται π.χ. με την ύπαρξη εκθεσιακών μονάδων που επιτρέπουν ή επιβάλλουν την παρουσία πολλών χρηστών για να λειτουργήσουν, ενώ αντίστοιχα η κατηγορία της παράλληλης/συντροφικής δράσης/παιχνιδιού με μονάδες που παρέχουν αφθονία υλικών και χωροταξική διευθέτηση, η οποία επιτρέπει την παρουσία πολλών παιδιών που ασχολούνται με την ίδια δραστηριότητα. Η παρατήρηση είναι ένας τύπος μη λεκτικής συμμετοχής, που το παιδί συχνά αποζητά στο κοινωνικό περιβάλλον και ένα σημαντικό προστάδιο εξοικείωσης πριν το παιδί επιλέξει να συμμετέχει πλήρως στην παιγνιώδη δραστηριότητα. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να παρέχεται η δυνατότητα εποπτείας του χώρου δράσης ακόμη και σε παιδιά που δε συμμετέχουν. Επειδή μάλιστα τα παιδιά συχνά εμφανίζουν μια συμπεριφορά αναζήτησης της προσοχής και του θαυμασμού των γονιών τους κατά τη διάρκεια επιτέλεσης μιας δραστηριότητας, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς αρέσκονται στο να παρατηρούν τα παιδιά τους, είναι καλό να υπάρχει πρόβλεψη για άνεση στην εποπτεία (χώρος καθίσματος και ανοίγματα/δυνατότητα θέασης σε κλίμακα φιλική προς τους γονείς). Τέλος, το πεδίο ατομικής δράσης/παιχνιδιού αποτυπώνει μια προσφερόμενη δυνατότητα με αρνητικό πρόσημο ως προς τον βαθμό κοινωνικοποίησης, που όμως μερικές φορές δίνεται ως αποκλειστική δυνατότητα σε κάποιες εκθεσιακές μονάδες (δυνατότητα χρήσης από ένα μόνο παιδί).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το κοινωνικό παιχνίδι (δραματικό παιχνίδι/παιχνίδι μίμησης-φαντασίας και το παιχνίδι με κανόνες) αποτελεί επίσης κοινωνική προσφερόμενη δυνατότητα, ενσωματώθηκε όμως στην ενότητα των πολιτιστικών προσφερομένων δυνατοτήτων για λόγους που θα αναφερθούν στη συνέχεια και προς αποφυγή επαναλήψεων.

Η ταξινομία των **πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων** (Πίνακας 2.4.γ) είναι μια εξ ολοκλήρου νέα ομάδα που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας διατριβής και αφορά στον χώρο των μουσείων. Μόνο η Kytta (2002) είχε κάνει λόγο για τις πολιτιστικά προσφερόμενες δυνατότητες ως μια σημαντική ακόμη κατηγορία προς διερεύνηση, χωρίς όμως να έχει επιχειρηθεί κάτι τέτοιο έως τώρα. Οι κατηγορίες που περιλαμβάνει η νέα αυτή ταξινομία στοιχειοθετήθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση και σχετίζονται με τη διαδικασία πολιτισμικής οικειοποίησης και τους βασικούς σκοπούς και ποιότητες της μουσειακής εκπαίδευσης.

Υπάρχουν τρεις βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους είναι οργανωμένα τα πεδία των πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων. Οι δύο πρώτοι αντλούν από τη διάκριση των πρωτογενών και δευτερογενών βιωμάτων ή αλλιώς της άμεσης και έμμεσης/διαμεσολαβημένης αντίληψης (Gibson 2002, Πουρκός 2002, Πουρκός 2011). Με βάση αυτούς τους δύο άξονες παρουσιάζονται οι πόροι του

⁶² Αντίστοιχα, θα μπορούσε να αναλυθεί και η από πλευράς του παιδιού συνομιλία προς το εκπαιδευτικό προσωπικό με κατηγορίες όπως η αναζήτηση προσοχής, η αναζήτηση βοήθειας ή το μοίρασμα πληροφοριών και εμπειρίας.

⁶³ Οι έξι κατηγορίες της Parten είναι: μη εμπλεκόμενο παιδί, μοναχικό παιχνίδι, παιδί-θεατής, παράλληλο παιχνίδι, συντροφικό παιχνίδι, συνεργατικό παιχνίδι (Parten 1932, Wellhousen & Crowther 2004: 4-7, Smith 2010: 37-39).

μουσείου που επιτρέπουν την απόσπαση πολιτισμικών πληροφοριών και τη δημιουργία οικολογικής γνώσης που να έχει νόημα για τον εκάστοτε επισκέπτη, τόσο προσωπικό όσο και σε σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτός κινείται. Ο τρίτος άξονας αφορά στα ερμηνευτικά και παιδαγωγικά συστήματα του μουσείου.

Η θεωρητική προσέγγιση που διέπει το σκεπτικό κατάρτισης των συγκεκριμένων αξόνων και των κατηγοριών τους, εκτός από την οικολογική οπτική, είναι το εννοιολογικό πλαίσιο που παρέχει η Roberts καθώς εξετάζει τους σκοπούς της μουσειακής εκπαίδευσης (1997). Η Roberts έκανε λόγο για τέσσερις βασικούς σκοπούς ή πυλώνες κατανόησης των διαφορετικών διαστάσεων της μουσειακής εκπαίδευσης: η εκπαίδευση ως *ψυχαγωγία*, ως *ενδυνάμωση*, ως *εμπειρία* και ως *ηθική*. Ο παραδοσιακός σκοπός της μετάδοσης γνώσης έχει αντικατασταθεί στο σχήμα της Roberts από τον απώτερο σκοπό της υποβοήθησης του επισκέπτη στη δημιουργία προσωπικών αφηγήσεων μέσα από όλες τις προαναφερθείσες διαστάσεις. Η *ψυχαγωγία* στο μουσείο προωθείται με χαρακτηριστικά όπως η ελευθερία στην κίνηση και τη διερεύνηση, η απουσία προκαθορισμένων στόχων, η κοινωνική αλληλεπίδραση, το παιχνίδι, η εσωτερική παρώθηση και η ικανοποίηση από την ενεργητική συμμετοχή σε μια δραστηριότητα. Η *ενδυνάμωση* αφορά στην ενδυνάμωση των επισκεπτών προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης προσωπικών ερμηνευτικών δεξιοτήτων, κάτι που συνδυάζεται με την *ηθική*, ως ηθική ευθύνη του μουσείου να μην παρουσιάζει μονοδιάστατες ερμηνείες, αλλά πολλαπλές αναγνώσεις. Τέλος, η παροχή ζωηρών και αξιομνημόνευτων βιωμένων *εμπειριών*, που στο εκθεσιακό περιβάλλον έχουν να κάνουν τόσο με τον πραγματικό κόσμο όσο και με διάφορες αναπαραστάσεις του, είναι το κατεξοχήν πεδίο αλληλεπίδρασης του μουσείου με το κοινό του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4.γ. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες παιδοκεντρικών μουσείων.

ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ
ΑΞΟΝΑΣ 1: ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΠΡΩΤΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ
1. ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ / ΖΩΝΤΑΝΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ
1.1. Παρατήρηση
1.2. Αφή
1.3. Ακοή
1.4. Γεύση
1.5. Όσφρηση
1.6. Κιναισθητική εμπειρία
ΑΞΟΝΑΣ 2: ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ
2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ
2.1. Παρατήρηση
2.2. Αφή
2.3. Ακοή
2.4. Γεύση
2.5. Όσφρηση
2.6. Κιναισθητική εμπειρία
3. ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΕΚΘΕΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ
3.1. Παρατήρηση
3.2. Αφή
3.3. Ακοή
3.4. Γεύση
3.5. Όσφρηση
3.6. Κιναισθητική εμπειρία

4. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ
4.1. Παρατήρηση
4.2. Αφή
4.3. Ακοή
4.4. Γεύση
4.5. Όσφρηση
4.6. Κιναισθητική εμπειρία
5. ΕΙΚΟΝΕΣ, ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ, ΣΧΕΔΙΑ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΧΑΡΤΕΣ
5.1. Παρατήρηση
5.2. Αφή
6. ΜΑΚΕΤΕΣ, ΜΟΝΤΕΛΑ, ΔΙΟΡΑΜΑΤΑ, ΑΝΑΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ/ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ
6.1. Παρατήρηση
6.2. Αφή
6.3. Ακοή
6.4. Κιναισθητική εμπειρία
7. Ο/Α ΥΛΙΚΟ
7.1. Παρατήρηση
7.2. Ακοή
8. ΠΟΛΥΜΕΣΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
8.1. Παρατήρηση
8.2. Αφή
8.3. Ακοή
8.4. Κιναισθητική εμπειρία
9. ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΙΝΑΚΙΔΕΣ, ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΗΓΕΣ
9.1. Παρατήρηση
9.2. Ανάγνωση
9.3. Αφή
10. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΥΤΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
10.1. Παρατήρηση
10.2. Ανάγνωση/Γραφή
10.3. Αφή
10.4. Ακοή
10.5. Γεύση
10.6. Όσφρηση
10.7. Κιναισθητική εμπειρία
11. ΧΩΡΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ
11.1. Παρατήρηση
11.2. Αφή
11.3. Ακοή
11.4. Γεύση
11.5. Όσφρηση
11.6. Κιναισθητική εμπειρία
ΑΞΟΝΑΣ 3: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ
12. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
12.1. «Υποστηρίγματα» εξερευνητικής/διερευνητικής συμπεριφοράς
12.2. Δραστηριότητες ευρετικού τύπου (ταύτισης, ομαδοποίησης, ταξινόμησης, σύγκρισης, συσχέτισης, λύσης προβλημάτων κτλ.)
12.3. Παραγωγική δραστηριότητα
13. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
13.1. Λειτουργικό παιχνίδι
13.2.1. Παιχνίδι μίμησης-φαντασίας

13.2.2. Δραματικό παιχνίδι
13.3. Κατασκευαστικό παιχνίδι
13.4. Παιχνίδι με κανόνες
13.5. Παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας
14. ΠΑΡΟΧΗ ΣΚΑΛΩΣΙΩΝ ΓΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
14.1. Πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα
14.2. Σύνδεση με οικείες εμπειρίες
14.3. Εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών / Μιμητικές δραστηριότητες
14.4. Παρακολούθηση επιτελεστικής δραστηριότητας (π.χ. αφήγηση, επίδειξη πειράματος, δραματοποίηση)
14.5. Πινακίδες με ερωτήσεις/προτροπές
14.6. Φύλλα εργασίας, κουτιά δραστηριοτήτων
14.7. Επαφή με δευτερογενείς πηγές (συμπληρωματικές πληροφορίες για περαιτέρω διαφοροποίηση ή αμφισβήτηση αντιλήψεων)
15. ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ / ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ
15.1. Σύνδεση με με προσωπικό ενδιαφέρον
15.2. Δυνατότητα επιλογής & ελέγχου της εμπειρίας/διάδρασης από τον επισκέπτη
15.3. Παροχή ανατροφοδότησης από το μουσείο κατά την αλληλεπίδραση με τον επισκέπτη
15.4. Αισθητική απόλαυση
15.5. Βίωμα εαυτού σε διαφορετικούς ρόλους
15.6. Οικειοποίηση/τροποποίηση μουσειακής εμπειρίας σύμφωνα με προσωπικούς στόχους
15.6.1. Δημιουργία προσωπικού "αποτυπώματος"
15.6.2. Δημιουργική έκφραση
15.6.3. Πειραματισμός
15.6.4. Δημιουργία νέου αποτελέσματος
15.7. Δυνατότητα κατάθεσης προσωπικών πληροφοριών, ιστοριών και στάσεων επισκέπτη και/ή έκθεσης γνώμης επισκέπτη για δημόσιο διάλογο

Οι κατηγορίες που ανήκουν στους δύο πρώτους άξονες, τα πρωτογενή και δευτερογενή βιώματα του μουσείου, αποτελούνται από τους πόρους που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην Ενότητα 2.4.1 του παρόντος κεφαλαίου. Οι προσφερόμενες δυνατότητες που συμπεριλήφθησαν, σχετίζονται με τα αντιληπτικά συστήματα του ανθρώπου και την αλληλεπίδραση που ο κάθε μουσειακός πόρος, με τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, επιτρέπει με καθένα από αυτά. Ήδη στις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες έχουν αναφερθεί λεπτομερειακά συγκεκριμένες ενέργειες που εμπίπτουν στο οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό αντιληπτικό σύστημα, ανεξάρτητα από τον μουσειακό πόρο στον οποίο αναφέρονται, ενώ σ'αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται όλες οι αλληλεπιδράσεις σε ένα γενικό επίπεδο, ανεξάρτητα από τη συχνότητα ή την ποικιλομορφία που εμφανίζουν στο μουσειακό περιβάλλον. Η εξέταση των πόρων του μουσείου από τη σκοπιά της αλληλεπίδρασης με τα αντιληπτικά συστήματα δίνει με αυτόν τον τρόπο έμφαση στη βιωμένη εμπειρία.

Περνώντας στον τρίτο άξονα με τα ερμηνευτικά και παιδαγωγικά συστήματα του μουσείου, η ενίσχυση της επιστημικής συμπεριφοράς εμφανίζεται πρώτη, ως η κατεξοχήν συμπεριφορά που αναπτύσσουν τα παιδιά στο μουσείο, λόγω των πολλών ανοίκειων ερεθισμάτων που υπάρχουν διαθέσιμα (Hutt 1981, Rennie & McClafferty 2002). Απηχώντας τη διάκριση της Hutt (1981), η κατηγορία περιλαμβάνει προσφερόμενες δυνατότητες που σχετίζονται με την εξερευνητική/διερευνητική συμπεριφορά και με αναλυτικές ή δημιουργικές δεξιότητες, οι οποίες επαξούνουν το φάσμα των εμπειριών του παιδιού κατά τον χειρισμό των στοιχείων του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, η ποικιλομορφία στη διαρρύθμιση του περιβάλλοντος, η τοποθέτηση εκθεμάτων σε απρόσμενες θέσεις, η ενσωμάτωση αξιοπερίεργων αντικειμένων ή η δυνατότητα διερεύνησης με την αξιοποίηση πολλών αισθήσεων είναι μερικά από τα «υποστηρίγματα» ή αλλιώς τις προσφερόμενες δυνατότητες που μπορούν να ενισχύσουν την εξερευνητική συμπεριφορά με βάση τα εμπειρικά

δεδομένα της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Αυτού του είδους τα «υποστηρίγματα» αποτελούν ένα πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της διέγερσης του ενδιαφέροντος του παιδιού και της αντίληψης-απόσπασης πληροφοριών που έχουν προσωπικό ή/και συλλογικό νόημα και αξία.

Το παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον χρειάζεται επίσης να είναι έτσι οργανωμένο ώστε να υποστηρίζει τα παιδιά ως προς την κατανόηση των πολιτιστικών συμβάσεων που ισχύουν στο μουσείο για την οργάνωση της γνώσης και την ερμηνεία των δεδομένων. Για τον λόγο αυτό η δυνατότητα ταύτισης των αντικειμένων σπανίως γίνεται με την παθητική ανάγνωση μιας λεζάντας. Το εκθεσιακό περιβάλλον δομείται με τη μορφή δραστηριοτήτων ευρετικού τύπου (ταύτισης, ομαδοποίησης, ταξινόμησης, σύγκρισης ή συσχέτισης αντικειμένων και καταστάσεων, καθώς και λύσης προβλημάτων), που εμπλέκουν το παιδί ενεργητικά. Ένα παράδειγμα είναι τα συρτάρια ή κουτιά ανακάλυψης, στα οποία τα παιδιά μπορούν να παρατηρήσουν από κοντά ομαδοποιημένα αντικείμενα, να τα ταυτίσουν με τις ευρετηριακές τους καρτέλες και να αντλήσουν πληροφορίες από αυτές ή να τις δημιουργήσουν τα ίδια, να συναρμολογήσουν σπασμένα αγγεία ή σκελετικό υλικό κ.ά. Τέλος, μπορεί να υπάρχει δυνατότητα για παραγωγική δραστηριότητα, με την οποία το παιδί εξασκεί μια δεξιότητα ή/και μπορεί να παράξει κάτι δικό του π.χ. Στην «Πόλη των παιδιών» του Μουσείου Τεχνολογίας και Βιομηχανίας του Παρισιού⁶⁴, το παιδί έχει τη δυνατότητα να επαναλάβει όσες φορές κρίνει απαραίτητο για να νιώσει ότι τα καταφέρνει με επιτυχία, πειραματισμούς με διαφορετικούς τρόπους πίεσης προκειμένου να εφαρμόσει τόση δύναμη (με την αξιοποίηση του νερού ή του αέρα) ώστε να ωθήσει μια πλαστική μπάλα ως το πέρας μιας προδιαγεγραμμένης διαδρομής.

Πολλές από τις προαναφερθείσες δραστηριότητες μπορεί να πάρουν τη μορφή παιχνιδιού για τα παιδιά και αυτό είναι το θέμα του επόμενου πεδίου προσφερόμενων δυνατοτήτων. Το παιχνίδι είναι μια ερμηνευτική-παιδαγωγική προσέγγιση με ιδιαίτερη αξία για το παιδικό κοινό, αφού ο ρόλος του στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση του παιδιού έχει αναγνωριστεί σε πλήθος θεωρητικών και εμπειρικών μελετών, ενώ αναμφισβήτητα συνδέεται με τη διάσταση της ψυχαγωγίας-διασκέδασης, η οποία αποτελεί κι ένα από τα βασικά κριτήρια για να χαρακτηριστεί κάτι ως παιγνιώδης συμπεριφορά (Smith 2010, Howard et al. 2006). Ως προς τους τύπους παιχνιδιού, δεν υπάρχει ομοφωνία στη βιβλιογραφία για τον ορισμό (Piaget 1962, Smilansky 1968, Renninger 1984, Smith et al. 1985, Smith 2010, Hughes 2006, Moore et al. 1979), προτιμήθηκε όμως η πρόταση της Smilansky, η οποία διακρίνει τέσσερις τύπους: λειτουργικό, κατασκευαστικό, δραματικό παιχνίδι, και παιχνίδι με κανόνες⁶⁵. Παρά τους περιορισμούς και τις ελλείψεις της, η συγκεκριμένη τυπολογία επιλέχθηκε ανεξάρτητα από τη λογική της αναπτυξιακής διαδοχής βάσει της οποίας καταρτίστηκε, ως μια συνοπτική περιγραφή διαφορετικών τύπων παιχνιδιού που μπορούν να εμφανιστούν ή να προωθηθούν στο μουσειακό περιβάλλον. Παρόλο που είναι περισσότερο σπάνιο στο μουσείο, στην παραπάνω τυπολογία προστέθηκε και το παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας, το παιχνίδι δηλαδή που περιλαμβάνει κινήσεις του σώματος, όπως τρέξιμο, σκαρφάλωμα κ.ά. απλώς για ευχαρίστηση και χωρίς άλλο προφανή σκοπό (Smith 2010: 99-123)⁶⁶. Τέλος, στο πεδίο του δραματικού παιχνιδιού προστέθηκε διαζευκτικά και το παιχνίδι μίμησης/φαντασίας, για τις περιπτώσεις που το παιδί εμπλέκεται σε συμβολικό, πέρα από την πραγματική κατάσταση παιχνίδι, χωρίς απαραίτητα να αναλαμβάνει κάποιο συγκεκριμένο ρόλο ή να υπάρχει παρουσία εσωτερικού κοινού (Hughes 2006: 43-46).

⁶⁴ Cité des enfants 5-12 ans, Jeux d'eau, <http://www.cite-sciences.fr/cs/Satellite?c=Page&cid=1195219768987&pagename=Portail%2FCDE-ng%2FPortailLayout&pid=1195219763455>, τελευταία επίσκεψη 8/1/2012.

⁶⁵ Η Smilansky ουσιαστικά επέκτεινε την κατηγοριοποίηση του Piaget, προσθετώντας το κατασκευαστικό παιχνίδι και μετονομάζοντας το παιχνίδι εξάσκησης και το συμβολικό παιχνίδι του Piaget σε λειτουργικό και δραματικό παιχνίδι αντίστοιχα.

⁶⁶ Με στόχο να προωθήσουν το παιχνίδι τέτοιου είδους για αναπτυξιακούς λόγους κάποια παιδικά μουσεία έχουν αναπτύξει εγκαταστάσεις ή χώρους ειδικά για αυτό τον σκοπό. Το Παιδικό Μουσείο της Βοστώνης π.χ. διαθέτει μια γλυπτική κατασκευή που εκτείνεται κάθετα σε τρεις ορόφους, στην οποία μπορούν να σκαρφαλώσουν τα παιδιά, δοκιμάζοντας να ισορροπήσουν σε ειδικές πλατφόρμες και διαλέγοντας τα κατάλληλα περάσματα για να φτάσουν στην κορυφή. http://www.bostonchildrensmuseum.org/exhibits/new_balance.html, τελευταία επίσκεψη 7/1/2012.

Όλοι οι τύποι παιχνιδιού μπορεί να εμφανίζονται ως συμπεριφορική δυνατότητα στις ταξινομίες των φυσικών (λειτουργικό, κατασκευαστικό παιχνίδι, παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας) και των κοινωνικών προσφερόμενων δυνατοτήτων (δραματικό παιχνίδι, παιχνίδι με κανόνες). Π.χ. η δυνατότητα χειρισμού αδέσμευτων ή προσαρτημένων αντικειμένων ευνοεί το λειτουργικό παιχνίδι, που ως συμπεριφορά χαρακτηρίζει ηλικίες κάτω των 3 ετών, ενώ η συναναστροφή με φίλους μέσα σε μια πλαισιοθετημένη εγκατάσταση με θέμα τη θάλασσα, μπορεί να προτρέψει τα παιδιά να αναλάβουν ρόλους ως καπετάνιος στο καράβι, ψαράς στην ακροθαλασσιά κτλ. Παράλληλα, όμως, οι διάφοροι τύποι παιχνιδιού, εκτός από τη σύνδεσή τους με τις κοινωνικές ή τις φυσικές δεξιότητες που συνεπάγονται, αποτελούν και μια πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα, γιατί η εμφάνισή τους στο μουσείο, όταν αποτελεί πεδίο της προωθούμενης δράσης, συνιστά έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς, που υποστηρίζει προσωπικές αναγνώσεις και ανάπτυξη προσωπικών αφηγήσεων.

Την ενδυνάμωση των ερμηνευτικών ικανοτήτων του παιδιού έχουν στόχο να υποστηρίξουν μια σειρά από δραστηριότητες και πόρους του μουσείου, που λειτουργούν ως «σκαλωσιές μάθησης» από ειδικούς για τη μύηση του στην ερμηνευτική κοινότητα⁶⁷ του εκάστοτε επιστημονικού κλάδου ή της κοινωνικής πρακτικής που παρουσιάζεται στο μουσείο. Έτσι, η επίδειξη από ειδικούς, η εμπλοκή σε δραστηριότητες που αυτοί κάνουν (π.χ. ανασκαφή σε προσομοίωση σκάμματος), οι μιμητικές δραστηριότητες, οι πινακίδες με ερωτήσεις και προτροπές, τα φύλλα εργασίας και τα κουτιά δραστηριοτήτων, και η επαφή με δευτερογενείς πηγές που δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να προσεγγίσει το θέμα με διαφορετικές οπτικές, να συνδυάσει τεκμήρια και να γίνει κριτικός απέναντι σε προδιαμορφωμένες αντιλήψεις (Hargood & Palinscar 2002)⁶⁸, μούν το παιδί στην επιστημονική διαδικασία και βοηθούν στην υιοθέτηση μιας διερευνητικής στάσης που αρμόζει στους επιστήμονες, το έργο των οποίων παρουσιάζεται στο μουσείο. Ανάλογα, η επίδειξη ενός χορού ή μιας τελετουργίας, η μίμηση των κινήσεων, η συμμετοχή στον χορό, αποτελούν σκαλωσιά για την καλύτερη κατανόηση των τεχνικών και του συμβολισμού της κοινωνικής αυτής πρακτικής. Τέλος, τόσο η παρουσίαση των αντικειμένων μέσα στο αυθεντικό τους πλαίσιο ή σε αναπαράστασή του όσο και η σύνδεση του παρουσιαζόμενου θέματος με οικείες εμπειρίες βοηθά στην περαιτέρω διαφοροποίηση της οικολογικής γνώσης.

Περνώντας στην τελευταία υποκατηγορία των πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων, αυτή της ενδυνάμωσης της προσωπικής ταυτότητας, το εκθεσιακό περιβάλλον θα πρέπει να δίνει στο παιδί τη δυνατότητα επιλογής από ένα φάσμα δραστηριοτήτων και θεματικών, στα οποία ενδέχεται να βρει συνδέσεις με προσωπικά του ενδιαφέροντα και προθέσεις, προκειμένου να ενδυναμωθεί ακόμη περισσότερο ώστε να αποσπάσει πληροφορίες που έχουν νόημα και αξία για το ίδιο και να μπορέσει να δημιουργήσει τις προσωπικές του ερμηνείες ή αφηγήσεις. Η προσωπική ενδυνάμωση επιτυγχάνεται επίσης μέσα από τη δυνατότητα καθοδήγησης και ελέγχου της αλληλεπίδρασης από πλευράς του παιδιού και με την παροχή ανατροφοδότησης από πλευράς του μουσείου π.χ. με την παραγωγή ενός σαφούς αποτελέσματος ως αποτέλεσμα της δράσης, όπως στην περίπτωση του σκάμματος στον Ερευνητόπο του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, όπου το παιδί μπορεί να ταυτίσει στο αναρτημένο εποπτικό υλικό το οστό που βρίσκει στην ανασκαφή με το μέρος του ζώου από το οποίο προέρχεται.

Η ύπαρξη καλής αισθητικής και η αισθητική απόλαυση, η εκτίμηση δηλαδή του ωραίου, συνδέεται, επίσης, με την προσωπική ενδυνάμωση, αφού προσφέρει προσωπική ικανοποίηση και αναγνώριση προσωπικών προτιμήσεων. Επιπλέον, η ύπαρξη ενός αισθητικά ενδιαφέροντος περιβάλλοντος που δεν χαρακτηρίζεται από τυπικότητα, αλλά διαθέτει πολυχρωμία, μορφολογικά ενδιαφέροντα στοιχεία και

⁶⁷ Για μια συζήτηση του περιεχομένου του όρου «ερμηνευτική κοινότητα» ως προς τα μουσεία, δες Hooper-Greenhill 1999α και 1999β.

⁶⁸ Με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετείται και η ηθική διάσταση της μουσειακής εκπαίδευσης, που αναφέρθηκε παραπάνω στο εννοιολογικό πλαίσιο της Roberts.

αισθητικές και λειτουργικές αναφορές σε άλλα περιβάλλοντα που σχετίζονται με τον κύκλο εμπειριών του παιδιού και με την ηλικία του (π.χ. γωνιά καθιστικού, χώρος κατασκευών), συμβάλλει στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκότερου περιβάλλοντος μάθησης, που λειτουργεί ως κίνητρο για μεγαλύτερη προσωπική εμπλοκή (Γερμανός 2006: 376-379).

Ακόμη, το βίωμα του εαυτού σε διαφορετικούς ρόλους που μπορεί να προσφέρουν τα διαφορετικά θεματικά περιβάλλοντα στο μουσείο και οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί μέσα σε αυτά υποστηρίζουν το παιδί στη διερεύνηση της προσωπικής του ταυτότητας. Ανάλογα, σύνδεση με την προσωπική ταυτότητα του παιδιού και ενδυνάμωση για τη δημιουργία και το μοίρασμα προσωπικών αφηγήσεων αποτελούν η αναζήτηση και δημοσιοποίηση της γνώμης του επισκέπτη ως μέρος του εκθεσιακού περιβάλλοντος, η δυνατότητα κατάθεσης προσωπικών πληροφοριών ή ιστοριών, η δυνατότητα να οικειοποιηθεί ή να τροποποιήσει τη μουσειακή του εμπειρία μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, πειραματισμό και παραγωγή ενός νέου αποτελέσματος ή με το να αφήσει το προσωπικό του «αποτύπωμα» στον χώρο π.χ. από την ανάρτηση της ζωγραφιάς του ή τη γραφή του ονόματός του σε πίνακα/βιβλίο εντυπώσεων που βρίσκεται σε δημόσια θέα μέχρι την έκθεση της προσωπικής του συλλογής στο μουσείο (Duensing 2002, van Kraayenoord & Paris 2002).

Αν μάλιστα αξιοποιήσουμε την έννοια του παιδοκεντρικού μουσείου ως πολιτιστικού αντικειμένου (Duensing 2002: 359), τότε γίνεται κατανοητό ότι και αυτό συνδέεται με κάποιες προσφερόμενες δυνατότητες, οι οποίες, εκτός από τις πολιτισμικές τους διαστάσεις, ενσωματώνουν διαμεσολαβημένη γνώση για τις κρατούσες αντιλήψεις ως προς τη θέση του παιδιού στην κοινωνία, τις δυνατότητές του ως αναπτυσσόμενου ατόμου και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Κατ'επέκταση, το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους παιδοκεντρικούς αυτούς χώρους, τους χρησιμοποιούν ή τους διαμορφώνουν, έχει κρίσιμη σημασία για την αξιολόγηση της επιτυχίας και της αναγκαιότητας ή μη του θεσμού. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της αίσθησης του τόπου, η οποία σχετίζεται με τις συναισθηματικές συνδέσεις και την προσωπική αξία που ένας τόπος αποκτά για τον καθένα μας, είναι εξαιρετικά χρήσιμη, γιατί προχωρά πέρα από τις γνωστικές αντιλήψεις που φέρουν τα παιδιά για τα μουσεία. Η ανίχνευση του αν τα παιδιά νιώθουν ότι το παιδοκεντρικό μουσείο ως τόπος αποτελεί ένα χώρο δικό τους, που τα αφορά, τους δίνει τη δυνατότητα να τον οικειοποιηθούν και να αναπτύξουν δεσμούς μαζί του, είναι σημαντική γιατί μπορεί να αιτιολογήσει τον λόγο ύπαρξής τους, ενώ οι χαρακτηρισμοί με τους οποίους τα παιδιά αναφέρονται στο μουσείο προσφέρουν πολύτιμο υλικό για την ανάδειξη σημαντικών σημείων ως προς τη φιλοσοφία που θα πρέπει να διέπει τον σχεδιασμό και την οργάνωσή τους.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση της πρότασης μεθοδολογικής προσέγγισης, που αντλεί από το θεωρητικό πλαίσιο του οικολογικού παραδείγματος, με στόχο να συμβάλλει στην αποτύπωση και τη συστηματική ανάλυση της αλληλεπίδρασης παιδιού και μουσειακού περιβάλλοντος. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα αναλυθεί διεξοδικά όλο το μεθοδολογικό πλαίσιο και ο σχεδιασμός που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα διατριβή, στον οποίο εντάχθηκε και η προταθείσα μεθοδολογική προσέγγιση, προκειμένου να συλλεχθούν εμπειρικά δεδομένα ως προς τα ζητήματα που θίχτηκαν.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία έρευνας

3.1. ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναγνωρίζοντας ως βασικό σκοπό της έρευνάς μας τη διερεύνηση, περιγραφή και κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου πρωτίστως μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων, καθίσταται εμφανές ότι η φύση της είναι ποιοτική και ανήκει στο ανθρωπιστικό «παράδειγμα» (Πουρκός 2010). Κατά συνέπεια η επιλογή των μεθόδων και των προσεγγίσεων που προκρίθηκαν, εγγράφονται σε αυτό το πλαίσιο.

Η ποιοτική προσέγγιση δεν αποτελεί ένα ενιαίο σύστημα αρχών, παραδοχών, θέσεων, στάσεων και πρακτικών, αλλά περιλαμβάνει πολλές επιμέρους προσεγγίσεις, όπως η ερμηνευτική, φαινομενολογική, η κονστρουκτιβιστική, η οικο-συστημική, η εθνογραφική κ.ά. (Πουρκός & Δαφέρμος 2010: 21). Όπως έχει διαφανεί αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής η οικολογική προσέγγιση θεωρήθηκε η καταλληλότερη προκειμένου να αποτυπωθούν με συστηματικό τρόπο οι εκφάνσεις του φαινομένου της ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσείων και του τρόπου που δομείται το εκθεσιακό τους περιβάλλον, καθώς και η αλληλεπίδραση με το κοινό. Παράλληλα η φαινομενογραφική προοπτική φαίνεται η προσφορότερη μεθοδολογικά για να περιγράψει το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται την εμπειρία τους μέσα στα μουσεία αυτού του τύπου. Πριν περάσουμε στην αναλυτική παρουσίαση του μεθοδολογικού σχεδιασμού σε συσχέτισμό με τα ερευνητικά ερωτήματα, θα σχολιάσουμε τους τρόπους που το οικολογικό παράδειγμα μπορεί να δράσει συμπληρωματικά με τη φαινομενογραφική προσέγγιση ώστε να τεκμηριωθεί με επάρκεια το επιστημολογικό πλαίσιο που επιλέχθηκε.

3.1.1. Η σύνδεση του οικολογικού παραδείγματος με τη φαινομενογραφική προοπτική

Στο Κεφάλαιο 2 εξετάσαμε αναλυτικά το βασικό θεωρητικό πλαίσιο και τους κυριότερους εκπροσώπους της οικολογικής ψυχολογίας και καταλήξαμε σε μια μεθοδολογική πρόταση που ενσωματώνει θέσεις από διαφορετικές οικολογικές προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις αυτές μοιράζονται την παραδοχή της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, η οποία και αποτελεί τη μονάδα ανάλυσης (Kulikowich & Young 2001: 167, Πουρκός 2010: 128), καθώς και την ανάγκη διερεύνησης αυτής της σχέσης όχι αποκλειστικά στο επιστημονικό εργαστήριο, αλλά κυρίως στο φυσικό

πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει. Ο Πουρκός, μάλιστα, αναφέρει το οικολογικό-ενσώματο «παράδειγμα» ως ένα ξεχωριστό επιστημολογικό-μεθοδολογικό «παράδειγμα» λόγω των ιδιαιτεροτήτων που το διέπουν στις βασικές του παραδοχές (Πουρκός 2010).

Οι μέθοδοι που αξιοποιούνται στην έρευνα από τους εκπροσώπους των διαφόρων οικολογικών προσεγγίσεων είναι ποικίλες και παρόλο που αρκετές εντάσσονται στο ποιοτικό φάσμα, απαντώνται επίσης ποσοτικές τεχνικές που αποσκοπούν στην ανάδειξη κανονικότητας και συνδέονται με το θετικιστικό μοντέλο. Όπως αναφέρει ο Reed (1996: 188), η οικολογική ψυχολογία είναι «μεθοδολογικά καθολική» και ενθαρρύνει πειραματικές, περιγραφικές και ερμηνευτικές μεθόδους. Οι διαφορετικές αυτές μέθοδοι σχετίζονται βεβαίως και με τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές κάθε προσέγγισης, που όπως είδαμε, άλλοτε εντάσσονται στη ρεαλιστική επιστημολογία και ασπάζονται την ύπαρξη ενός αντικειμενικού κόσμου πλήρους νοήματος κι άλλοτε αποδέχονται την ύπαρξη ενός φαινομενικού κόσμου πέραν της αντικειμενικής πραγματικότητας, ο οποίος συνδέεται με τα νοήματα με τα οποία ο άνθρωπος επενδύει τις εμπειρίες του περιβάλλοντος. Το γεγονός όμως ότι στο επίκεντρο της ανάλυσης βρίσκεται πάντοτε η άμεση εμπειρία του ατόμου, η οποία νοείται ως εμπρόθετη συμπεριφορά, κάνει οποιαδήποτε οικολογική προσέγγιση να μοιράζεται κοινούς τόπους με το ερμηνευτικό «παράδειγμα», σύμφωνα με το οποίο «οι πράξεις έχουν νόημα για μας μόνο στον βαθμό που μπορούμε να εξακριβώσουμε τις προθέσεις των δρώντων υποκειμένων» (Cohen & Manion 1994: 63). Κατ' επέκταση, μπορεί π.χ. η ανάπτυξη μιας ταξινομίας προσφερόμενων δυνατοτήτων βάσει της οποίας θα κωδικοποιηθεί η αλληλεπίδραση του παιδιού με το παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον να δημιουργεί ένα κανονιστικό πλαίσιο για τη συγκριτική εξέταση της προωθούμενης και της πραγματικής χρήσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος, ταυτόχρονα όμως μπορεί να συνδυαστεί και να λειτουργήσει συμπληρωματικά με την ανίχνευση των αντιλήψεων των παιδιών ως προς το ποιες προσφερόμενες δυνατότητες κρίνουν εκείνα ως σημαντικές για τα ίδια, προκειμένου να διασφαλίσουμε μια ανάλυση του υπό μελέτη φαινομένου με ολιστικό χαρακτήρα.

Με βάση τα παραπάνω, η φαινομενογραφική μέθοδος μπορεί να αξιοποιηθεί ως η καταλληλότερη ερμηνευτική προσέγγιση για την ανίχνευση του τρόπου που τα παιδιά βιώνουν, προσλαμβάνουν και αξιολογούν τα παιδοκεντρικά εκθεσιακά περιβάλλοντα των μουσείων. Η φαινομενογραφία είναι μια νέα σχετικά ερευνητική πρόταση που αναπτύχθηκε στους κόλπους της εκπαιδευτικής έρευνας πριν περίπου 30 χρόνια με στόχο να περιγράψει, να αναλύσει και να κατανοήσει τις εμπειρίες των σπουδαστών σε σχέση με τις διαδικασίες μάθησης (Marton 1981), τον τρόπο δηλαδή που «οι άνθρωποι εξηγούν στον εαυτό τους (και στους άλλους) τι συμβαίνει γύρω τους και πώς αυτές οι εξηγήσεις ή οι αντιλήψεις αλλάζουν» (Tesch 1990: 65). Η μονάδα ανάλυσης για τη φαινομενογραφική έρευνα είναι ο τρόπος που βιώνεται κάτι, ενώ το αντικείμενο έρευνας είναι η πολλαπλότητα των τρόπων με τους οποίους βιώνονται φαινόμενα και καταστάσεις, «οι περιγραφές της πολλαπλότητας και της ποικιλομορφίας, ωστόσο, γίνονται σε συλλογικό επίπεδο και από αυτή την άποψη η ατομική εκδοχή δεν έχει κεντρική σημασία» (Δούμα 2001: 186). Η εστίαση στο αντιληπτό περιεχόμενο (το βιωμένο, το προσληφθέν) αποτελεί δηλαδή το σημείο εκκίνησης για τη διενέργεια έρευνας και τη βάση για την ενσωμάτωση των ευρημάτων σε ευρύτερες κατηγορίες, που ο Marton θεωρεί ότι υποδηλώνουν την ύπαρξη ενός συλλογικού νου (Marton 1981: 177). Οι περιγραφικές κατηγορίες θεωρούνται ως το κύριο αποτέλεσμα της έρευνας και κατατάσσονται σε αυτό που ο Marton διακρίνει ως προοπτική *δεύτερης τάξεως*, η οποία αναφέρεται στον κόσμο έτσι όπως βιώνεται από τα υποκείμενα, ενώ αντίθετα στην προοπτική *πρώτης τάξεως* ανήκει η περιγραφή διαφόρων πλευρών του κόσμου έτσι όπως είναι (Marton 1981: 177). Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι οι οικολογικές προσεγγίσεις είναι σε θέση να προσφέρουν λεπτομερείς περιγραφές *πρώτης τάξεως*, ενώ η φαινομενογραφική προσέγγιση ασχολείται με τις περιγραφές *δεύτερης τάξεως*. Το παραπάνω σχόλιο μάς βοηθάει να αντιληφθούμε τη συμπληρωματικότητα των δύο προσεγγίσεων, η οποία συνεπικουρείται από το γεγονός ότι η

φαινομενογραφία δεν δεσμεύεται από ένα αυστηρό φιλοσοφικό σύστημα οντολογίας και επιστημολογίας, αλλά αποτελεί μια εμπειρική ερευνητική πρόταση που είναι ανοικτή στις διαφορετικές μεταφυσικές θέσεις (Svensson 1997: 164-165). Η έμφαση στη σχεσιακή και ολιστική φύση της γνώσης και στην εξάρτησή της από την εξωτερική πραγματικότητα και από τη δράση μας μέσα σε αυτή (Δούμα 2001: 185), κάνει τη φαινομενογραφική προσέγγιση ταιριαστή οντολογικά και μεθοδολογικά με την οικολογική ψυχολογία και ταυτόχρονα ικανή να λειτουργήσει συμπληρωματικά για την αποσαφήνιση του τρόπου που βιώνουν οι άνθρωποι συγκεκριμένες καταστάσεις, προκειμένου να αναδειχθούν κοινά μοτίβα στις προσλήψεις τους. Το τελευταίο σημείο δεν θα πρέπει να μας κάνει να συγχέουμε τη φαινομενογραφία με τη φαινομενολογική παράδοση, η οποία θεωρεί τις υποκειμενικές εμπειρίες ως τη μονή πηγή νοήματος στη ζωή, χωρίς αναφορές και συνδέσεις με την εξωτερική πραγματικότητα, θέτει δε ως σκοπό της την αναζήτηση της ουσίας των πραγμάτων μέσα από τη μελέτη της άμεσης εμπειρίας (Marton 1981: 180-181, Cohen & Manion 1994: 51-53, Patton 2002: 104-107). Τέλος, η φαινομενογραφία με την έμφαση που δίνει στους διαφορετικούς τρόπους εμπειρίας προσφέρεται για τη διερεύνηση συναισθηματικών διαστάσεων στο ερευνώμενο φαινόμενο (Δούμα 2001: 191), κάτι που είναι ιδιαίτερος επιθυμητό για την ανίχνευση της αίσθησης του τόπου που η παρούσα διατριβή επιθυμεί, μεταξύ άλλων, να ερευνήσει.

3.1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός της έρευνας πεδίου ακολουθεί πολυμεθοδική προσέγγιση, αφού η εξέταση του ερευνώμενου κοινωνικού φαινομένου από πολλαπλές οπτικές γωνίες αυξάνει την εγκυρότητα των δεδομένων και προσφέρει μεγαλύτερο βαθμό ασφάλειας ότι τα στοιχεία που προκύπτουν δεν είναι αποτέλεσμα της συλλεκτικής μεθόδου που χρησιμοποιήσαμε (Cohen & Manion 1994: 322, Mason 1996: 148-149). Όπως εξηγούν οι Cohen & Manion, «όσο περισσότερο διαφέρουν οι μέθοδοι μεταξύ τους, τόσο μεγαλύτερη είναι η βεβαιότητα του ερευνητή» (1994: 322). Η τριγωνοποίηση, η χρήση δηλαδή δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων, περιλαμβάνει διάφορα είδη (Cohen & Manion 1994: 324-328). Ήδη έχει καταστεί εμφανές από την προηγούμενη ενότητα (3.1.1) ότι η παρούσα έρευνα αξιοποιεί τη θεωρητική τριγωνοποίηση, τη χρήση δηλαδή εναλλακτικών θεωριών, ενώ η παρουσίαση των μεθόδων συλλογής στοιχείων στη συνέχεια του κεφαλαίου φανερώνει χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, αφού διαφορετικές μέθοδοι αξιοποιούνται για το ίδιο αντικείμενο.

Στον Πίνακα 3.1 παρουσιάζονται στην πρώτη στήλη οι οικολογικές προσεγγίσεις που επιλέχθηκαν και έχουν παρουσιαστεί διεξοδικά στο Κεφάλαιο 2 (θεωρία του Bronfenbrenner για τα εμφωλευμένα συστήματα, θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων του Gibson και η έννοια της συνομορφίας συμπεριφοράς-περιβάλλοντος του Barker), οι οποίες και συσχετίζονται στις υπόλοιπες στήλες με τους ερευνητικούς σκοπούς και τα ερωτήματα καθώς και με τις συναφείς μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν προς ικανοποίησή τους στην έρευνα πεδίου. Το Παράρτημα Γ περιλαμβάνει αναλυτικά όλα τα πρωτόκολλα και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός διακρίνεται σε δύο φάσεις: Α. μια προκαταρκτική που σκοπό είχε τη χαρτογράφηση του πεδίου στην Ελλάδα σε αντιστοιχία με την πρώτη ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και τον εντοπισμό των μουσείων που θα ήταν καταλληλότερα για να επιλεγθούν ως μελέτη περίπτωσης, και Β. την κύρια φάση της έρευνας πεδίου που περιλάμβανε τη συλλογή δεδομένων για όλα τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα στις επιλεγμένες μελέτες περίπτωσης. Οι τεχνικές που ενσωματώνουν και οι δύο φάσεις είναι κατά βάση ποιοτικές, με την εξαίρεση της δημοσκόπησης που αξιοποιήθηκε στην προκαταρκτική φάση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1. Μεθοδολογικός σχεδιασμός και εργαλεία.

Φάσεις έρευνας	Αναφορά στις επιλεγθείσες οικολογικές προσεγγίσεις	Ερευνητικός σκοπός	Συναφή ερευνητικά ερωτήματα	Συναφείς μέθοδοι και εργαλεία
A. Προκαταρκτική φάση έρευνας	<i>Το εξωσύστημα και μακροσύστημα των μουσειακών χώρων για παιδιά στην Ελλάδα</i>	Συστηματοποίηση και ανάδειξη μιας τυπολογίας μουσειακών χώρων για παιδιά και κατανόηση των λόγων δημιουργίας τους, της σκοπιμότητας που εξυπηρετούν και των κοινωνικο-πολιτισμικών στοιχείων που εκφράζουν και ενσωματώνουν. ¹	α. Ποια είδη μουσειακών χώρων και μουσειολογικών/μουσειογραφικών ρυθμίσεων για παιδιά εντοπίζονται στην Ελλάδα; β. Ποιο είναι το εξωσύστημα στην Ελλάδα σε ό, τι αφορά τους παιδοκεντρικούς μουσειακούς χώρους και τι επιρροές δέχεται από το μακροσύστημα;	Ερωτηματολόγιο σε μουσεία της Ελλάδας, Επιτόπιες επισκέψεις σε παιδοκεντρικά μουσεία, Βιβλιογραφική μελέτη και μελέτη του έντυπου και του ηλεκτρονικού υλικού επικοινωνίας τους
B. Κύρια φάση έρευνας πεδίου	<i>Το μικροσύστημα των παιδοκεντρικών μουσείων</i> <i>Θεωρία προσφερόμενων δυνατοτήτων</i> <i>Έννοια συνομορφίας συμπεριφοράς-περιβάλλοντος</i>	Διερεύνηση των τρόπων οργάνωσης και λειτουργίας του εκθεσιακού περιβάλλοντος των παιδοκεντρικών μουσείων με βάση τις μουσειολογικές και μουσειογραφικές επιλογές που έχουν προκριθεί, τις αντιλήψεις του προσωπικού ως προς τα ζητήματα αυτά και σε συσχέτισμό με τους τρόπους που τα παιδιά χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται αυτούς τους χώρους.	α. Με ποιον τρόπο οργανώνεται το εκθεσιακό περιβάλλον των παιδοκεντρικών μουσείων; Ποια είναι η προωθούμενη χρήση που υποστηρίζει το εκθεσιακό περιβάλλον, αλλά και ο βαθμός αυτενέργειας που επιτρέπει; β. Πώς χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτούς τους χώρους; γ. Πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι προσδοκίες, οι προσλήψεις και η πραγματική χρήση του παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος από τα παιδιά με τις αντιλήψεις που φέρουν οι συντελεστές των παιδοκεντρικών μουσείων για τα θέματα	Ανάλυση εκθεσιακού περιβάλλοντος με χρήση κλείδας ταξινόμησης, Συνεντεύξεις με τη διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου Παρατήρηση παιδιών, Φωτογράφιση από τα παιδιά του εκθεσιακού περιβάλλοντος, Συνέντευξη με τα παιδιά, Ερωτηματολόγιο γονέων

¹ Παρόλο που το μακροσύστημα, τα κυρίαρχα δηλαδή θεσμικά σχήματα, καθώς και οι αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις της κοινωνίας που συνδέονται με την ανάδυση του φαινομένου των παιδοκεντρικών μουσείων, δεν εξετάστηκαν εμπειρικά, στοιχεία που συνδέονται με αυτό καθώς και με το εξωσύστημα της παγκόσμιας παιδοκεντρικής σκηνής, όπως οι κατηγορίες ειδικών μουσειακών χώρων για παιδιά, η σκοπιμότητα της ίδρυσής τους και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό συμβαίνει (σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους από την εμφάνισή τους έως σήμερα και σε διάφορα μέρη του κόσμου), προσεγγίστηκαν με τη βοήθεια βιβλιογραφικής έρευνας και χρήσης δευτερευουσών πηγών, όπως οι ιστοσελίδες μουσείων στο διαδίκτυο, και παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 1.

B. Κύρια φάση έρευνας πεδίου			αυτά και τη μορφή με την οποία προωθούνται στο εκθεσιακό περιβάλλον (σύγκριση προωθούμενης, πραγματικής και προτιμώμενης χρήσης);	
	<i>Το μικροσύστημα των παιδοκεντρικών μουσείων</i> <i>Ανάπτυξη δεσμών τόπου</i>	Κατανόηση των τρόπων εμπειρίας και πρόσληψης της αλληλεπίδρασης με το εκθεσιακό περιβάλλον από τα παιδιά και της αίσθησης του τόπου που τους δημιουργείται στα παιδοκεντρικά σχεδιασμένα εκθεσιακά περιβάλλοντα.	Ποιες είναι οι προσλήψεις των παιδιών για τη μουσειακή τους εμπειρία στα παιδοκεντρικά μουσεία; Τι προσδοκίες και κίνητρα έχουν; Τι αίσθηση του τόπου αναπτύσσουν;	Συνέντευξη με παιδιά, Φωτογράφιση από τα παιδιά
	<i>Το μικροσύστημα των παιδοκεντρικών μουσείων και το μεσοσύστημα μουσείου-οικογένειας</i> <i>Θεωρία προσφερόμενων δυνατοτήτων</i> <i>Έννοια συνομορφίας συμπεριφοράς-περιβάλλοντος</i>	Εντοπισμός και συστηματοποίηση των χαρακτηριστικών των παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων που αναδεικνύονται από την πρακτική και αξιολογούνται από τα παιδιά ως σημαντικά για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και λειτουργία τους.	Ποια χαρακτηριστικά αναδεικνύονται ως σημαίνοντα από τα παιδιά ως προς την οργάνωση και λειτουργία των παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων και ποιες είναι οι προϋποθέσεις ώστε να διασφαλιστεί η μέγιστη συνομορφία μεταξύ παιδοκεντρικού σχεδιασμού και πραγματικής χρήσης από τα παιδιά;	Συνέντευξη παιδιών, Φωτογράφιση από τα παιδιά, Παρατήρηση παιδιών, Ερωτηματολόγιο γονέων, Συνεντεύξεις προσωπικού

3.2. ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΗ ΦΑΣΗ: Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ως κεντρικός στόχος της έρευνας κατά την προκαταρκτική φάση τέθηκε η χαρτογράφηση της υφιστάμενης κατάστασης στην Ελλάδα σε ό, τι αφορά την ύπαρξη ειδικών μουσειακών χώρων για το παιδικό και εφηβικό κοινό είτε αυτόνομα είτε ως ενσωματωμένες παιδοκεντρικές ρυθμίσεις μέσα στα μουσεία που απευθύνονται στο γενικό κοινό. Η συστηματική διερεύνηση θα είχε επίσης τον χαρακτήρα προ-έρευνας για την ανάδειξη αξιόλογων περιπτώσεων, προκειμένου να ληφθεί πιο τεκμηριωμένα η απόφαση για τις μελέτες περίπτωσης στις οποίες θα διεξαγόταν η έρευνα κοινού με τα παιδιά.

Επιμέρους σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξει ένα σημαντικό τμήμα του εξωσυστήματος μέσα στο οποίο λειτουργούν τα παιδοκεντρικά μουσεία που έχουν αναπτυχθεί στην Ελλάδα, αυτού της ευρύτερης μουσειακής κοινότητας. Σύμφωνα και με όσα έχουν ήδη επισημανθεί στο Κεφάλαιο 2 (Ενότητα 2.5), το εξωσύστημα είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα μικροσυστήματα των παιδοκεντρικών μουσείων. Η καταγραφή των δεδομένων που ισχύουν σε μια αντιπροσωπευτική μερίδα μουσείων για τις πρακτικές προσαρμογής του εκθεσιακού περιβάλλοντος με παιδοκεντρικό τρόπο και η

διερεύνηση του βαθμού αποδοχής της αναγκαιότητας ύπαρξης ειδικών χώρων και ρυθμίσεων για το παιδί στην ευρύτερη μουσειακή κοινότητα μπορεί να προσκομίσει ενδιαφέροντα στοιχεία για την επιρροή του εξωσυστήματος σε διάφορα επίπεδα, δηλαδή α) δύναται να αντικατοπτρίσει τις κρατούσες αντιλήψεις, παρέχοντας ταυτόχρονα ενδείξεις για τις πιθανότητες περαιτέρω διάδοσης των πρακτικών β) μπορεί να σκιαγραφήσει τις *επιδράσεις τρίτης τάξης* που δέχεται το κοινό από πιο απομακρυσμένα ως προς αυτή επίπεδα του περιβάλλοντος (Πετρογιάννης 2003: 145), υπό την έννοια ότι αυτό που συμβαίνει στο εξωσύστημα ως προς τη διάδοση των παιδοκεντρικών τεχνικών, επηρεάζει τον τρόπο αλληλεπίδρασης του ατόμου που επισκέπτεται ένα παιδοκεντρικό μουσείο. Το κάνει δηλαδή περισσότερο ή λιγότερο δεκτικό ή/και προετοιμασμένο για τη συγκεκριμένη μουσειακή εμπειρία, και μπορεί να συντελέσει στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, καθώς και των συγκεκριμένων διεργασιών που αναπτύσσει στις μουσειακές του επισκέψεις. Με άλλα λόγια, ο επισκέπτης ενδέχεται να «ενεργοποιεί» και να αξιοποιεί πληρέστερα τις παιδοκεντρικές τεχνικές ως προσφερόμενες δυνατότητες των μουσείων όπου τις συναντά, αλλά και να αυξήσει τις πιέσεις στο εξωσύστημα, αρχίζοντας να επιζητά πιο επίμονα τέτοιες παροχές στα μουσεία που δεν τις έχουν.

Συγκεκριμένα, η έρευνα της προκαταρκτικής φάσης διοργανώθηκε με δύο τρόπους: α) Ο εντοπισμός των αυτόνομων μουσειακών χώρων που απευθύνονται ή αφορούν στο παιδί, λόγω του μικρού αριθμού τους και της ιδιότυπης νομικής σύστασης αρκετών από αυτούς, οι οποίοι κατ' επέκταση δεν εποπτεύονται από έναν ενιαίο φορέα, έγινε με τη βοήθεια βιβλιογραφικής έρευνας, ανακοινώσεων σε συνέδρια και έρευνας στο διαδίκτυο, η δε συλλογή δεδομένων έγινε με επιτόπιες επισκέψεις, τηλεφωνικές ή κατά πρόσωπο μη δομημένες συνεντεύξεις με τους υπεύθυνους των χώρων² και μελέτη του έντυπου και διαδικτυακού υλικού τους. β) Σε ό, τι αφορά τους χώρους και τις ρυθμίσεις που απαντούν στα μουσεία για το γενικό κοινό, οργανώθηκε συστηματική εμπειρική έρευνα με ερωτηματολόγιο, για να προσδιοριστούν με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα οι τάσεις που υπάρχουν.

Για τον καθορισμό του δείγματος της έρευνας της προκαταρκτικής φάσης, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί το Υπουργείο Πολιτισμού ως επίσημη πηγή και να αποκλειστούν μουσεία που μπορεί να εποπτεύονται ή να είναι γνωστά από άλλους φορείς, όπως ΟΤΑ, άλλα υπουργεία κ.ά. Προς τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο δημοσιοποιημένος κατάλογος του Υπουργείου Πολιτισμού με τα δημόσια αρχαιολογικά μουσεία και συλλογές (Υπουργείο Πολιτισμού 2008), οι λίστες με τα μουσεία που απέστειλαν η Διεύθυνση Νεώτερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς και η Διεύθυνση Εικαστικών Τεχνών του Υπουργείου Πολιτισμού κατόπιν σχετικού αιτήματος, καθώς και τα μουσεία που εμφανίζονταν στον κόμβο «Οδυσσέας» του Υπουργείου Πολιτισμού κατά το έτος 2010. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με αποστολή του ερωτηματολογίου κατά το διάστημα Ιουνίου-Δεκεμβρίου 2010 σε όλα τα μουσεία που εμφανίζονταν στις προαναφερθείσες πηγές, με δύο επαναληπτικές αποστολές στα μουσεία που δεν είχαν απαντήσει. Από τα 365 μουσεία του καταλόγου (Παράρτημα Γ.1, «Κατάλογος αποστολής ερωτηματολογίων»),³ απάντησαν τα 199, κάτι που στοιχειοθετεί απόκριση της τάξεως του 54,5%. Αν και το ποσοστό αυτό είναι μικρό για δημοσκόπηση, κρίνεται ως ικανοποιητικό σε μια έρευνα απογραφικού και περιγραφικού τύπου όπως αυτή, αφού το ερωτηματολόγιο εστάλη σε όλα τα διαθέσιμα μουσεία και δεν ήταν δυνατόν να διορθωθεί δειγματοληπτικά με επιλογή άλλης ομάδας πληθυσμού στην

² Τηλεφωνικές ή κατά πρόσωπο συνεντεύξεις για την παροχή πληροφοριών και διευκρινίσεων έγιναν με:

Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κομοτηνής: Νάγια Δαλακούρα (11/6/2010)

Βιοτεχνικό Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο: Σοφία Ρωκ-Μελά (9/7/2010)

Μουσείο ΟΙΚΟΥΜΕΝΗ και Ακαδημία Παιδικής Τέχνης: Λίτα Μαυρογένη (13/1/2011)

Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης: Ρένα Μάνθου-Κουτσούδη (14/9/2012)

Λαογραφικό-Υπαίθριο Μουσείο Βιωματικής Μάθησης: Βασίλης Ζιάκκας (14/9/2012)

Μουσείο Πειραμάτων: Μαργαρίτα Δημητράσκου (6/9/2012), Στέλλα Φραγκούλη (16/9/2012)

Εκπαιδευτικό κέντρο «Ένας κόσμος άνω κάτω» ACTION AID: Δήμητρα Ντιρογιάννη (29/4/2010)

³ Στον κατάλογο συμπεριλήφθησαν και τα αρχαιολογικά μουσεία του Άργους Ορεστικού και της Ρωμαϊκής Αγοράς Θεσσαλονίκης, τα οποία άνοιξαν το 2010 (και γι' αυτό δεν ήταν δυνατόν να εμφανίζονται στον τυπωμένο από το 2008 κατάλογο του ΥΠΠΟ), δεδομένου ότι οι αρμόδιες εφορείες αρχαιοτήτων, στις οποίες απεστάλη το αίτημα, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και για αυτά.

περίπτωση που δεν υπήρχε η αναμενόμενη ανταπόκριση. Το ερωτηματολόγιο είχε προηγουμένως συμπληρωθεί από πέντε μουσεία που δεν εντάσσονταν στον κατάλογο προκειμένου να ελεγχθεί η δομή του και η λεκτική διατύπωση.

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Γ.2, «Ερωτηματολόγιο έρευνας μουσειακών χώρων για παιδιά») περιλάμβανε τέσσερα διακριτά μέρη, ώστε να είναι πιο εύκολη η συμπλήρωσή του ανάλογα με το είδος των χώρων και των υπηρεσιών που διέθετε το κάθε μουσείο. Συγκεκριμένα, και σύμφωνα με την τυπολογία που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 1, το πρώτο μέρος διερευνούσε την ύπαρξη ειδικών χώρων για το παιδικό και εφηβικό κοινό (0-16 ετών), το δεύτερο μέρος διερευνούσε την ύπαρξη ειδικών εκθεμάτων και ρυθμίσεων που είναι ενσωματωμένα στον γενικό εκθεσιακό χώρο και το τρίτο μέρος την οργάνωση περιοδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό. Και τα τρία αυτά μέρη επιζητούσαν στοιχεία για το μέγεθος ή τη χωροθέτηση, τη χρονολογία δημιουργίας, τις ηλικίες για τις οποίες σχεδιάστηκαν, τη θεματική, τα περιεχόμενα του εκθεσιακού περιβάλλοντος και την αναγκαιότητα υποστήριξης της λειτουργίας των ειδικών αυτών ρυθμίσεων από εκπαιδευτικό προσωπικό. Το τέταρτο μέρος επιζητούσε πληροφορίες για τη χρονολογία ανέγερσης του κτιρίου του μουσείου, την πρόθεση δημιουργίας στο άμεσο μέλλον ειδικών ρυθμίσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό εφόσον δεν υπήρχαν και τους λόγους για τους οποίους απαντούν θετικά ή αρνητικά στην παραπάνω ερώτηση.

3.3. Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΣ ΦΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ

Προκειμένου να μελετήσουμε το παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον ως μικροσύστημα στην ολότητα του, ώστε να αποκτήσουμε «μια καθαρή και αναλυτική εικόνα του εξεταζόμενου φαινομένου» (Thomas 2011: 23), επιλέχθηκαν δύο χαρακτηριστικές μελέτες περίπτωσης.⁴ Τα κριτήρια επιλογής παρουσιάζονται στην Ενότητα 3.3.1.

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτική παρουσίαση της διαδικασίας της έρευνας και των μεθοδολογικών εργαλείων, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων σε κάθε μελέτη περίπτωσης οργανώθηκε σε δύο πόλους. Με βάση τη θεωρία του Bronfenbrenner, για την παρουσίαση του μουσείου ως μικροσυστήματος είναι απαραίτητος ο σχολιασμός των φυσικών/υλικών και των κοινωνικών και πολιτιστικών πόρων του, καθώς και των αντιλήψεων που το προσωπικό φέρει και προωθεί μέσα από τις δραστηριότητες και τις σχέσεις που αναπτύσσει και τους ρόλους που υιοθετεί. Παράλληλα, έχοντας θέσει ως μονάδα ανάλυσης την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού-περιβάλλοντος, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ένα σημαντικό μεσοσύστημα του μουσείου, δηλαδή η αλληλεπίδραση που αναπτύσσει το παιδί με το παιδοκεντρικό μουσείο στο πλαίσιο της οικογενειακής επίσκεψης. Προς τον σκοπό αυτό, η έρευνα σε κάθε μελέτη περίπτωσης περιλάμβανε δύο σκέλη: α) το ένα σκέλος αφορούσε στη συλλογή στοιχείων που αποτυπώνουν την οπτική του φορέα ως προς το παιδοκεντρικό εκθεσιακό περιβάλλον σχετικά με το σκεπτικό ανάπτυξης, οργάνωσης και λειτουργίας του (βλ. Ενότητα 3.3.3) β) το άλλο σκέλος αφορούσε στη συλλογή στοιχείων για τη χρήση του μουσείου από παιδιά 4-12 ετών και την αποτύπωση της οπτικής τους ως προς τις ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος που έχουν προσωπική σημασία για τα ίδια (βλ. Ενότητα 3.3.4). Το δειγματοληπτικό σχέδιο της έρευνας κοινού περιγράφεται στην Ενότητα 3.3.2.

Η τελική σύνθεση των δεδομένων από τα δύο σκέλη προσφέρει συμπεράσματα ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, αναδεικνύοντας τις σημαίνουσες για τα παιδιά ποιότητες του

⁴ Σύμφωνα με τον ορισμό της Simons (2009: 21), η μελέτη περίπτωσης είναι μια σε βάθος εξερεύνηση από πολλαπλές προοπτικές της πολυπλοκότητας και της μοναδικότητας ενός συγκεκριμένου έργου, πολιτικής, οργανισμού, προγράμματος ή συστήματος σε ένα «πραγματικό» πλαίσιο, με πρωταρχικό σκοπό να παράξει σε βάθος κατανόηση, γνώση και/ή να ενημερώσει την ανάπτυξη πολιτικών, την επαγγελματική πρακτική και την πολιτική ή κοινοτική δραστηριότητα.

εκθεσιακού περιβάλλοντος και τη δυναμική που διαθέτουν οι παιδοκεντρικοί χώροι να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις επιθυμίες τους και να αποτελούν ένα πεδίο αλληλεπίδρασης που ενεργοποιείται από την ελεύθερη δράση τους ως προς το σύνολο των προσφερόμενων δυνατοτήτων του.

3.3.1. Κριτήρια επιλογής των μουσείων που αποτέλεσαν μελέτη περίπτωσης

Με βάση την κατηγοριοποίηση των μελετών περίπτωσης που προσφέρει ο Thomas (2011: 93), στην παρούσα διατριβή αναζητούμε μερικά τυπικά παραδείγματα προκειμένου να χρησιμοποιηθούν εξερευνητικά και εργαλειακά για την καλύτερη κατανόηση του εξεταζόμενου θέματος και τη σκιαγράφηση μιας περιγραφικής και επεξηγηματικής εικόνας που μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θεωρίας. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Stake, ο βασικότερος λόγος επιλογής μιας μελέτης περίπτωσης δεν είναι μόνο η τυπικότητά της, αλλά και οι ευκαιρίες που προσφέρει να μάθουμε όσο το δυνατόν περισσότερα από αυτή (Stake 1994: 243).

Η τυπολογία που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 1 αποτέλεσε τη μήτρα στην οποία βασίστηκε η επιλογή των μελετών περίπτωσης. Όπως είχε επισημανθεί στην Ενότητα 1.6.1, οι διάφορες κατηγορίες μουσειακών χώρων για παιδιά που εντοπίστηκαν αντικατοπτρίζουν μια διαφορετική διαβάθμιση ως προς την ένταση και την έκταση του παιδοκεντρικού μουσειολογικού σχεδιασμού. Στην παρούσα διατριβή οι μελέτες περίπτωσης που προκρίθηκαν βασίστηκαν τελικώς στα εξής κριτήρια:

- α) να ανήκουν στις κατηγορίες του διακριτού παιδοκεντρικού σχεδιασμού (δηλαδή παιδικά μουσεία και παιδικά μουσεία-παραρτήματα ή παιδικές πτέρυγες/αίθουσες): η επιλογή των κατηγοριών, στις οποίες το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο του μουσειολογικού σχεδιασμού, έγινε με βάση το σκεπτικό ότι από αυτές μπορεί να προκύψει πλουσιότερο υλικό για την αλληλεπίδραση παιδιού-περιβάλλοντος λόγω της μεγαλύτερης κλίμακας που διαθέτουν σε σχέση με την κατηγορία των ενσωματωμένων ειδικών ρυθμίσεων σε κοινούς εκθεσιακούς χώρους (μοντέλο παράλληλου σχεδιασμού), καθώς και του μεγαλύτερου εύρους τεχνικών που αξιοποιούν, όπως διαφάνηκε και από τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας.
- β) να διαθέτουν μόνιμο εκθεσιακό χώρο: το κριτήριο αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, εφόσον βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το εκθεσιακό περιβάλλον και της αίσθησης του τόπου που του δημιουργεί, αλλά και σύμφωνα με τον ορισμό του ICOM για τους σκοπούς και τις λειτουργίες ενός μουσείου.
- γ) το εκθεσιακό περιβάλλον να διαμορφώνεται με την ενεργό συμμετοχή του φορέα: η δημιουργία του εκθεσιακού περιβάλλοντος από το ίδιο το μουσείο σε αντίθεση με τις εισαγόμενες εκθέσεις ή τις δημιουργημένες εξ ολοκλήρου από εξωτερικές ομάδες συνεργατών δίνει όχι μόνο τη δυνατότητα ανίχνευσης του εκπαιδευτικού σκεπτικού και της μετουσίωσής του σε υλικές μορφές από τα πρώτα βήματα μέχρι την τελική εφαρμογή, αλλά και του τρόπου που η εμπειρία από την πραγματική χρήση ενημερώνει τον σχεδιασμό ή βοηθάει στην αξιολόγησή του.
- δ) να είναι σχεδιασμένοι για παιδιά που ανήκουν στο φάσμα των 4-12 ετών: το συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα καλύπτει την περίοδο της παιδικής ηλικίας, στην οποία εστιάζει η παρούσα διατριβή. Στην περίοδο αυτή το παιδί διαθέτει και τις απαραίτητες δεξιότητες για να συμμετέχει αυτόνομα σε μία έρευνα που γίνεται σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.
- ε) να λειτουργούν με μεμονωμένους επισκέπτες⁵ κι όχι μόνο στο πλαίσιο οργανωμένων ομάδων: Ο λόγος που προκρίθηκε η εστίαση σε παιδιά που επισκέπτονται το μουσείο με την οικογένειά τους

⁵ Με τον όρο «μεμονωμένοι επισκέπτες» εννοούμε τους επισκέπτες που δεν έρχονται στο μουσείο ως οργανωμένη ομάδα, αλλά το επισκέπτονται είτε μόνοι τους είτε με την οικογένειά τους ή με φιλικά πρόσωπα.

κατά τον ελεύθερο τους χρόνο, είναι για να μπορεί να μελετηθεί η αυθόρμητη επαφή του παιδιού με το εκθεσιακό περιβάλλον, σε αντίθεση με την κατευθυνόμενη επαφή που ως επί το πλείστον δρομολογείται στο πλαίσιο των σχολικών και λοιπών οργανωμένων επισκέψεων.

Με βάση την προκαταρκτική φάση της έρευνας, κατά την οποία χαρτογραφήθηκε το πεδίο των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων στην Ελλάδα (βλ. αναλυτικά Κεφάλαιο 4), εντοπίστηκαν δύο φορείς που πληρούν όλα τα παραπάνω κριτήρια: το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (ΕΠΜ), το οποίο συνιστά την πιο ολοκληρωμένη περίπτωση ανεξάρτητου μουσειακού χώρου για παιδιά στην Ελλάδα και ο «Ερευνότοπος» του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (ΜΦΙΚ), ο οποίος αποτελεί τη μοναδική περίπτωση παιδικής πτέρυγας στην Ελλάδα. Αναλυτική παρουσίαση των φορέων ακολουθεί στα Κεφάλαια 5 και 6.

3.3.2. Το δειγματοληπτικό σχέδιο της έρευνας κοινού

Δείγμα της έρευνας κοινού, που διεξήχθη στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, αποτέλεσαν 60 παιδιά ηλικίας από 4 μέχρι 12 ετών (30 σε κάθε μουσείο), τα οποία επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της **σκόπιμης στρωματοποιημένης δειγματοληψίας**.⁶

Η σκόπιμη δειγματοληψία είναι χαρακτηριστικό των ποιοτικών μεθοδολογιών. Το πλαίσιο τίθεται από τον ερευνητή, ο οποίος διαλέγει τους συμμετέχοντες σύμφωνα με κάποια καλά τεκμηριωμένα κριτήρια (Goetz & LeCompte 1984, Tashakkori & Teddlie 2003). Κατ' επέκταση, το δείγμα δεν χρειάζεται να είναι πιθανοτικό ούτε μεγάλο σε μέγεθος, αλλά να ενσωματώνει ένα φάσμα μονάδων ανάλυσης σχετικό με τον ευρύτερο πληθυσμό, που να διέπεται από ποικιλία, χωρίς όμως να είναι αναγκαίο να τον αντιπροσωπεύει άμεσα.⁷ Η εγκυρότητα διασφαλίζεται μέσω της βαθύτερης και συστηματικής μελέτης του προς εξέταση φαινομένου. Δεδομένου ότι ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση της αλληλεπίδρασης παιδιού-μουσείου μέσω της οικοσυστημικής προσέγγισης, ως στόχος της δειγματοληψίας τέθηκε να επιλεγούν άτομα και να συλλεχθούν στοιχεία από αυτά, που θα επιτρέψουν να αναδειχθούν σημεία-κλειδιά κατά τη συγκριτική ανάλυση, καθώς και να δοκιμαστούν και να αναπτυχθούν θεωρητικές προτάσεις και επεξηγήσεις, οι οποίες θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της μελετώμενης κοινωνικής πρακτικής και διαδικασίας (Mason 1996: 92-93, 97).

Ο καθορισμός των στρωμάτων

Μία από τις στρατηγικές για τη σκόπιμη επιλογή πλούσιων σε πληροφορίες περιπτώσεων είναι η στρωματοποίηση του δείγματος, η επιλογή δείγματος δηλαδή μέσα στο δείγμα (Miles & Huberman 1994, Patton 2002, Onwuegbuzie & Leech 2007α, Cohen, Manion, & Morrison 2011). Ο χωρισμός του δείγματος της έρευνας σε στρώματα με βάση την ηλικία και το φύλο αποφασίστηκε προκειμένου αφενός μεν να αποφευχθεί τυχόν μονομέρεια και να διασφαλιστεί η ανάδειξη παραλλαγών και διαφοροποιήσεων στο σύνολο του δείγματος⁸ με βάση τις δύο αυτές παραμέτρους, αφετέρου δε να υπάρχει ομοιογένεια σε κάθε στρώμα, γεγονός που διευκολύνει τις συγκρίσεις και την ανάλυση για την καλύτερη κατανόηση και περιγραφή της συγκεκριμένης κατηγορίας (Patton 2002: 240).

Η ηλικία κρίθηκε ως σημαντική παράμετρος διαφοροποίησης για μια σειρά από λόγους. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή ψυχολογία, τα παιδιά εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις

⁶ Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης οι γονείς τους (30 σε κάθε μουσείο). Δεδομένου όμως ότι η βασική μονάδα ανάλυσης είναι η αλληλεπίδραση παιδιού-περιβάλλοντος, το δειγματοληπτικό σχέδιο αναφέρεται στον τρόπο επιλογής των παιδιών.

⁷ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Patton (2002: 230), «αυτό που μπορεί να θεωρηθεί μεροληψία στη στατιστική δειγματοληψία, και κατά συνέπεια, να αποτελεί αδυναμία, γίνεται σκόπιμη εστίαση στην ποιοτική δειγματοληψία και κατά συνέπεια το δυνατό σημείο».

⁸ Ο σκοπός της στρωματοποίησης στη σκόπιμη δειγματοληψία είναι «να συλλάβει σημαντικές παραλλαγές κι όχι απαραίτητα ένα κοινό πυρήνα, αν και αυτός μπορεί να αναδυθεί κατά την ανάλυση» (Patton 2002: 240).

ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται, το οποίο αντιστοιχεί κατά προσέγγιση σε συγκεκριμένες ηλικίες (Cole & Cole 2001). Ειδικά για το μουσείο, η Jensen (1994β) έχει συνδυάσει τις θεωρίες του Piaget και του Erikson για να τεκμηριώσει αρκετές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ηλικία, η οποία και θεωρείται ότι μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στο είδος της μουσειακής εμπειρίας και το είδος της γνώσης που αποκομίζει ένα παιδί (βλ. επίσης ενδεικτικά Felton & Kuhn 2007). Αν και στην οικολογική προσέγγιση η έννοια του αναπτυξιακού σταδίου - με την πιαζετική έννοια - δε φαίνεται να έχει νόημα «καθότι οι αντιληπτικές αλλαγές κατά την οντογενετική ιστορία ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα λειτουργικών συν-αναπτύξεων με τη μορφή νοηματικών εκλεπτύνσεων των συστημάτων της ενεργητικής του δεκτικότητας» (Πουρκός 1997: 274), οπότε και οι διαφορές στην επικοινωνία και την κατανόηση έγκεινται «στις διαφορετικές εμπειρίες με τον κόσμο που κάνουν τον καθένα μας να δίνει προσοχή σε κάτι διαφορετικό» (Πουρκός 1997: 273), το γεγονός ότι το προσωπικό των μουσείων λαμβάνει συνήθως υπόψη του και εφαρμόζει έναν ηλικιακό διαχωρισμό που εδράζεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία για τον σχεδιασμό των εκθεμάτων και των δραστηριοτήτων που απευθύνει στο παιδικό κοινό, δικαιολογεί την επιλογή του κριτηρίου της ηλικίας για τον καθορισμό στρωμάτων. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν τρία διαφορετικά στρώματα του πληθυσμού: 4-6, 7-9 και 10-12 ετών, τα οποία συμπίπτουν με τους διαχωρισμούς που εφαρμόζουν τα μουσεία-μελέτες περίπτωσης στον σχεδιασμό των υπηρεσιών τους για το παιδικό κοινό. Θα πρέπει ακόμη να επισημανθεί ότι το φάσμα των 4-12 ετών είναι κοινό από άποψη ηλικίας και στα δύο εκθεσιακά περιβάλλοντα⁹ που θα εξεταστούν και συνάδει με έναν βασικό σκοπό της έρευνας, δηλαδή να μελετηθεί κατά πόσο ο σχεδιασμός του εκθεσιακού περιβάλλοντος ανταποκρίνεται στους τρόπους που το κοινό για το οποίο έχει σχεδιαστεί το χρησιμοποιεί.

Το φύλο αποτέλεσε επίσης μια σημαντική παράμετρο διερεύνησης και ελέγχου, αφού έχει επιβεβαιωθεί σε πλήθος μελετών από τον χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών ότι αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις επιλογές των παιδιών ως προς τη χρήση του ελεύθερου χρόνου τους και την προσέγγιση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος (βλ. ενδεικτικά σε σχέση με το μουσείο Blut 1990β, Kremer & Mullins 1992, Crowley 2000).

Ως προς το πολιτισμικό πλαίσιο, οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκε να είναι ελληνόφωνες και μόνιμα διαμένουσες στην Ελλάδα, ώστε τα παιδιά να μοιράζονται συναφείς εμπειρίες τυπικής εκπαίδευσης και η επικοινωνία μαζί τους να μην προσκρούσει σε ζητήματα γλώσσας. Κατά τη φάση συλλογής των δεδομένων συγκεντρώθηκαν πάντως στοιχεία ως προς την πολιτιστική παράμετρο, που αξιοποιήθηκαν στη φάση της ανάλυσης.

Το μέγεθος του δείγματος και το τελικό δειγματοληπτικό σχέδιο

Δεδομένου α) ότι και στα δύο μουσεία δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία για τη διαστρωμάτωση του παιδικού πληθυσμού ανά φύλο ή ανά ηλικιακή κατηγορία, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την εξαγωγή αξιόπιστων ποσοστιαίων αναλογιών, και β) ότι αυτό που κυρίως ενδιαφέρει στην έρευνά μας είναι να εξετάσει και να κατανοήσει σε βάθος τη διάδραση και την οπτική των παιδιών ως προς το παιδοκεντρικό εκθεσιακό περιβάλλον και το πώς η ηλικία ή το φύλο μπορεί να επιφέρει παραλλαγές και διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα προλεχθέντα, ανεξάρτητα από την αντιπροσώπευση του κάθε στρώματος στο συνολικό πληθυσμό, η **μη αναλογική** στρωματοποιημένη σκόπιμη δειγματοληψία κρίθηκε η προσφορότερη μέθοδος (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος 2001: 198). Στη

⁹ Ο Ερευνότοπος του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης σχεδιάστηκε για παιδιά 4 ή 5-15 ετών (εμφανίζεται διαφοροποίηση ως προς το μικρότερο όριο σε σχετικά έγγραφα του μουσείου). Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο σχεδιάζει τα εκθέματά του για παιδιά ως 12 ετών. Κατ' επέκταση, το ηλικιακό φάσμα που είναι κοινό και για τα δύο μουσειακά περιβάλλοντα είναι μεταξύ 4-12 ετών.

μη αναλογική δειγματοληψία επιλέγουμε το μέγεθος του δείγματος και το διατηρούμε ίδιο σε κάθε στρώμα. Η μη αναλογική δειγματοληψία μάς δίνει επίσης το πλεονέκτημα να μπορούμε να αυξήσουμε το μέγεθος του δείγματος σε συγκεκριμένα στρώματα, εφόσον κριθεί απαραίτητο για την ενίσχυση της αξιοπιστίας ή τη διασφάλιση περισσότερων παραλλαγών, χωρίς να αυξήσουμε το μέγεθος του συνολικού δείγματος (Ζαφειρόπουλος 2005: 134).

Η τελική σύνθεση του δείγματος στα δύο μουσεία που χρησίμευσαν ως μελέτη περίπτωσης, διαμορφώθηκε όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 3.2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2.

*Μέγεθος δείγματος έρευνας (αριθμός παιδιών ανά ηλικία και φύλο)
στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (ΜΦΙΚ) και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (ΕΠΜ)*

	Φύλο		Ηλικία			Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	4-6 ετών	7-9 ετών	10-12 ετών	
Δείγμα ΜΦΙΚ	n.15	n.15	n.10	n.10	n.10	N.30
Δείγμα ΕΠΜ	n.15	n.15	n.14	n.10	n.6	N.30
Σύνολο	N.30	N.30	N.24	N.20	N.16	N.60

Προκειμένου να καθορισθεί το μέγεθος του δείγματος που παρουσιάζεται στον Πίνακα 3.2, εφαρμόστηκε το *παράλληλο δειγματοληπτικό σχέδιο* υποκατηγοριών φύλου και ηλικίας. Σύμφωνα με την τυπολογία δειγματοληπτικών σχεδίων ποιοτικής έρευνας των Onwuegbuzie και Leech (2007β), το παράλληλο δειγματοληπτικό σχέδιο προσφέρεται για τη σύγκριση δύο ή περισσότερων υποκατηγοριών από το ίδιο επίπεδο μελέτης, και επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι Onwuegbuzie και Leech (2007β: 245) συμβουλεύουν ότι το κάθε στρώμα ή υποκατηγορία του δείγματος δεν πρέπει να περιλαμβάνει λιγότερες από τρεις περιπτώσεις, για τον λόγο ότι αν συγκρίνουμε δύο μόνο περιπτώσεις και η μία από αυτές είναι μη τυπική, μπορεί να υπάρξει δυσκολία στο να διασφαλιστεί η επάρκεια και ο κορεσμός των δεδομένων.

Σύμφωνα με τη Morse, εάν ο τύπος της έρευνας εμπίπτει στη Θεμελιωμένη Θεωρία, χρειάζονται περίπου 30-50 συνεντεύξεις, ιδίως αν οι συνεντεύξεις είναι ημιδομημένες και παράγουν λίγα δεδομένα σε κάθε ερώτηση (Morse 2000: 4). Ο Creswell αντίστοιχα προτείνει 20-30 συμμετέχοντες (2007). Αν και στην παρούσα έρευνα δεν αξιοποιήθηκε η Θεμελιωμένη Θεωρία στον μεθοδολογικό σχεδιασμό, ακολουθήθηκαν οι προαναφερθείσες παραινέσεις ως προς το μέγεθος του δείγματος, δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις με τα παιδιά, λόγω των συνθηκών, αλλά και του νεαρού της ηλικίας τους, δεν μπορούσαν να είναι μεγάλες σε διάρκεια (ο μέσος όρος της διάρκειάς τους ήταν οκτώ λεπτά). Αποφασίστηκε, λοιπόν, ως μέγεθος δείγματος ο αριθμός των 30 παιδιών σε κάθε μουσείο, ισότιμα μοιρασμένα σε κάθε φύλο (έγινε δηλαδή σχεδόν διπλασιασμός του κατώτατου ορίου με βάση το παράλληλο δειγματοληπτικό σχέδιο των Onwuegbuzie και Leech που είδαμε παραπάνω).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι και στα δύο μουσεία έγινε ενδεικτική καταγραφή του συνόλου του παιδικού πληθυσμού που ενέπιπτε στο δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας από τους υπαλλήλους της υποδοχής για ένα διάστημα, σύμφωνα με τις οδηγίες της ερευνήτριας, προκειμένου να διαπιστωθεί ενδεικτικά η διαστρωμάτωση του παιδικού πληθυσμού ως προς το φύλο και τα ηλικιακά στρώματα 4-6, 7-9, 10-12 ετών (Πίνακας 3.3).¹⁰

¹⁰ Η υπάλληλος της υποδοχής σε κάθε μουσείο συμπλήρωνε σε ειδική φόρμα τον αριθμό των παιδιών ανά φύλο και ανά ηλικιακό στρώμα, διευκρινίζοντας με ερώτηση την ηλικία τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.3.

Ενδεικτική ποσοστιαία αναλογία παιδικού πληθυσμού 4-12 ετών στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (για 12 και 8 ημέρες αντίστοιχα)

	Φύλο		Ηλικία			Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	4-6 ετών	7-9 ετών	10-12 ετών	
Πληθυσμός ΜΦΙΚ	51,48% (n. 87)	48,5% (n. 82)	32,54% (n. 55)	40,83% (n. 69)	26,63% (n. 45)	N. 169
Πληθυσμός ΕΠΜ	50,55% (n. 320)	49,44% (n. 313)	69,83% (n. 442)	20,38% (n. 129)	9,79% (n. 62)	N. 633

Στο μεν Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης η καταγραφή έγινε καθ' όλο το διάστημα των 12 συνεχόμενων ημερών που διήρκεσε η έρευνα, στο δε Ελληνικό Παιδικό Μουσείο όλα τα Σαββατοκύριακα του μήνα Νοεμβρίου 2011 (η έρευνα στο Παιδικό Μουσείο διεξήχθη από τον Νοέμβριο 2011 έως και τον Ιανουάριο 2012).¹¹ Λαμβάνοντας υπόψη και αυτά τα δεδομένα, αποφασίστηκε α) στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης να διαιρεθεί ο αριθμός των 30 παιδιών ισότιμα σε κάθε ηλικιακό στρώμα, κάτι που έρχεται σε αντιστοιχία και με τα πραγματικά μεγέθη του πληθυσμού, τα οποία δεν παρουσιάζουν μεταξύ των στρωμάτων σημαντικές αποκλίσεις. β) Λόγω της υπέρμετρης αντιπροσώπευσης της προσχολικής ηλικίας στο συνολικό πληθυσμό του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου (όπως διαφάνηκε τόσο στην ενδεικτική καταμέτρηση – σχεδόν 70% –, αλλά και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας), αποφασίστηκε η προσαύξηση του μεγέθους του δείγματος στο στρώμα ηλικιών 4-6 κατά τέσσερα άτομα. Η προσαύξηση αυτή ενίσχυσε την πιθανότητα για περισσότερες παραλλαγές σε ένα στρώμα που υπεραντιπροσωπεύεται στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο και ταυτόχρονα διαθέτει τη λιγότερη ευχέρεια στην παραγωγή πλούσιων δεδομένων (δυσκολίες συγκέντρωσης και επαρκούς χρονικής δέσμευσης στην ερευνητική διαδικασία, χειρισμού της φωτογραφικής μηχανής, λεκτικής αποσαφήνισης φωτογραφικών επιλογών και απάντησης στις ερωτήσεις της συνέντευξης). Αντίστοιχα, το στρώμα 10-12 ετών του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου μειώθηκε κατά τέσσερα άτομα, εφαρμόζοντας το κατώτερο όριο σύμφωνα με το δειγματοληπτικό σχεδιασμό των Onwuegbuzie και Leech (2007β). Με τον τρόπο αυτό προέκυψε ο τελικός δειγματοληπτικός σχεδιασμός που αποτυπώθηκε στον Πίνακα 3.2.

3.3.3. Η διαδικασία της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αποτύπωση της οπτικής του μουσείου

Για την αποτύπωση της οπτικής του κάθε μουσείου ως προς το σκεπτικό ανάπτυξης, οργάνωσης και λειτουργίας των παιδοκεντρικών του εκθεσιακών περιβαλλόντων, αναζητήθηκαν καταρχάς στοιχεία σε έντυπο και διαδικτυακό υλικό του φορέα και στη συνέχεια οργανώθηκε έρευνα, η οποία έβαινε παράλληλα με την έρευνα κοινού, και περιλάμβανε:

α) την καταγραφή πληροφοριών με τη βοήθεια ειδικής φόρμας με σκοπό τη σκιαγράφηση του επικοινωνιακού και εκπαιδευτικού προφίλ του φορέα. Η συμπλήρωση της φόρμας έγινε με τη βοήθεια εγγράφων που απέστειλε το μουσείο και πληροφοριών που προσέφεραν οι εργαζόμενοι του κάθε

¹¹ Η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης ήταν στο διάστημα των καλοκαιρινών διακοπών, κατά το οποίο υπήρχε καθημερινή επισκεψιμότητα από οικογένειες. Στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο η καταμέτρηση έγινε μόνο τα Σαββατοκύριακα του Νοεμβρίου για να περιλαμβάνει τις οικογενειακές επισκέψεις και όχι τις σχολικές που γίνονται τις υπόλοιπες μέρες της εβδομάδας.

μουσείου σε καθ' ιδίαν συζητήσεις. Η φόρμα περιλάμβανε έξι πεδία και ήταν δομημένη σε τρία μέρη, αναζητώντας: 1) Στοιχεία επισκεψιμότητας για το έτος 2010 και 2011, δηλαδή για το έτος διεξαγωγής της έρευνας και το αμέσως προηγούμενο 2) Στοιχεία για τα είδη των εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών υπηρεσιών και το κοινό στο οποίο απευθύνονται 3) Στοιχεία για τις μεθόδους αξιολόγησης των εκθέσεων και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Παράρτημα Γ.3, «Φόρμα καταγραφής επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών στοιχείων του μουσειακού φορέα»).

β) την αποτύπωση του παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος από την ερευνήτρια με τη χρήση κλείδας ταξινόμησης προκειμένου να αναλυθούν οι λειτουργικές δυνατότητες του χώρου. Η κλείδα ταξινόμησης απαρτιζόταν από την ταξινομία προσφερόμενων δυνατοτήτων που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 2 (Ενότητα 2.5). Θεωρώντας το παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον ως ένα μικροσύστημα σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner, η ταξινομία διευκολύνει στην περιγραφή τόσο των φυσικών/υλικών όσο και των κοινωνικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών του πλαισίου μέσα στο οποίο κινείται το παιδί-επισκέπτης και επιτρέπει την ανίχνευση των δραστηριοτήτων, των σχέσεων και των ρόλων που είναι εφικτά στο μικροσύστημα. Οι αποτυπώσεις αυτές, εκτός του ότι κατέγραψαν τον αριθμό και κυρίως το είδος των προσφερόμενων δυνατοτήτων που προωθούνται από το μουσείο, χρησίμευσαν στη συνέχεια για την αντιπαραβολή της προωθούμενης με την πραγματική χρήση του χώρου που αναπτύσσουν τα παιδιά. Στο Παράρτημα Γ.4. παρατίθεται παράδειγμα συμπληρωμένης φόρμα αποτύπωσης μιας εκθεσιακής ενότητας με χρήση της κλείδας ταξινόμησης. Συνολικά συμπληρώθηκαν 20 φόρμες που αποτύπωσαν τις εκθεσιακές ενότητες των παιδοκεντρικών χώρων των δύο μουσείων όπως ήταν το 2011 (10 για κάθε μουσείο).

γ) τη διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων με τη διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό που είναι υπεύθυνο για τη λειτουργία των παιδοκεντρικών χώρων των δύο μουσείων. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είχαν μικρές παραλλαγές σε σχέση με το αν απευθύνονταν στο προσωπικό του Παιδικού Μουσείου ή της παιδικής πτέρυγας του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, λόγω των διαφοροποιήσεων στη σκοπιμότητα και τη λειτουργία των δύο αυτών εκθεσιακών περιβαλλόντων. Οι ερωτήσεις επίσης παρουσίαζαν μικρές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το αν απευθύνονταν σε προϊστάμενους (πρόεδρο Δ.Σ., διευθυντή/τρια ή υπεύθυνη εκθεσιακού χώρου) ή στο εκπαιδευτικό προσωπικό που έρχεται σε άμεση καθημερινή επαφή με το κοινό (βλ. Παράρτημα Γ.5 «Πρωτόκολλα συνεντεύξεων προσωπικού μουσείων»).

Το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων κυμαίνεται από 15-18 ερωτήσεις, οι οποίες διακρίνονται σε έξι βασικές κατηγορίες: 1) σκεπτικό ανάπτυξης του παιδοκεντρικού περιβάλλοντος 2) ζητήματα σχεδιασμού του παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος 3) προσωπικές αντιλήψεις για το παιδί και τον εκπαιδευτικό ρόλο του προσωπικού 4) προσδοκίες των παιδιών από το μουσείο και ο βαθμός ικανοποίησής τους 5) χρήση του παιδοκεντρικού περιβάλλοντος από τα παιδιά 6) περαιτέρω ανάπτυξη υπηρεσιών για το παιδί και προσωπικό όραμα για το μουσείο.

Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να παράσχουν στοιχεία για τις αντιλήψεις του προσωπικού που επηρεάζουν την οργάνωση και τη λειτουργία του παιδοκεντρικού περιβάλλοντος, καθώς και για τις προσλήψεις που έχουν ως προς την πραγματική χρήση του χώρου από τα παιδιά. Οι λόγοι είναι πολλαπλοί. Αφενός μεν, ο τρόπος που το προσωπικό αντιλαμβάνεται την οργάνωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, τον ρόλο του μέσα σε αυτό και την αλληλεπίδραση που το κοινό αναπτύσσει εκεί, μπορεί να υποστηρίζει ή να δυσχεραίνει την ενεργοποίηση των προσφερόμενων δυνατοτήτων και την προοπτική τροποποίησής τους σε περίπτωση προβληματικής συνομορφίας συμπεριφοράς-περιβάλλοντος. Αφετέρου δε, η κατάθεση του κατασταλάγματος της εμπειρίας τους για ζητήματα που άπτονται του σχεδιασμού, της χρήσης και των αντιλήψεων που τα παιδιά εμφανίζουν σε σχέση με το μουσειακό περιβάλλον προσφέρει πολύτιμο υλικό για τη διασταύρωση των δεδομένων που προκύπτουν από την έρευνα με τα παιδιά και για την καλύτερη κατανόηση των παιδοκεντρικών

χαρακτηριστικών του εκθεσιακού περιβάλλοντος που αξιολογούνται ως σημαντικά. Τέλος, η αναζήτηση των αντιλήψεων που σχετίζονται με επιθυμητές μελλοντικές υπηρεσίες του φορέα σε σχέση με το παιδικό κοινό, αλλά και ευρύτερα, προσφέρουν στοιχεία για ζητήματα που άπτονται της συνολικής παιδοκεντρικής, εκπαιδευτικής και επικοινωνιακής πολιτικής του μουσείου. Συνολικά διεξήχθησαν 6 συνεντεύξεις στο ΜΦΙΚ, διάρκειας 34 λεπτών κατά μέσο όρο, και 8 συνεντεύξεις στο ΕΠΜ, διάρκειας 55 λεπτών κατά μέσο όρο.

3.3.4. Η διαδικασία της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων για την αποτύπωση της οπτικής των παιδιών

3.3.4.1. Ερευνητική διαδικασία και έλεγχος σε πιλοτική έρευνα

Η ερευνητική διαδικασία περιλάμβανε αρχικά περίπου ημίωρη παρατήρηση του παιδιού κατά την αλληλεπίδρασή του με το εκθεσιακό περιβάλλον και στη συνέχεια περιήγηση στο μουσείο και φωτογράφιση από το παιδί όσων σημείων αξιολογούσε εκείνο ως σημαντικά για οποιονδήποτε λόγο. Ο αριθμός των φωτογραφιών που μπορούσε να τραβήξει το παιδί με την ψηφιακή φωτογραφική μηχανή δεν είχε όριο. Ακολουθούσε συνέντευξη του παιδιού προκειμένου να διευκρινιστούν τα κριτήρια επιλογής των φωτογραφιών του και να ανιχνευθεί η αίσθηση του τόπου που έχει σχηματίσει το παιδί για το παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον. Η έρευνα περιλάμβανε επίσης παράλληλη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους γονείς για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων και της άποψης του γονιού ως προς τη σχέση παιδιού-παιδοκεντρικού περιβάλλοντος και τη σκοπιμότητα των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων.

Όλα τα προαναφερθέντα εργαλεία δοκιμάστηκαν σε πιλοτική έρευνα με δώδεκα οικογένειες που επισκέφτηκαν το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο 2011. Έγινε επίσης προκαταρκτική ανάλυση των στοιχείων που συλλέχτηκαν προκειμένου να χρησιμεύσει ως βάση για τον τρόπο που τα δεδομένα της κυρίως έρευνας θα μπορούσαν να αναλυθούν, αλλά και για να γίνουν τροποποιήσεις στον μεθοδολογικό σχεδιασμό εφόσον κρινόταν απαραίτητο για τη διασφάλιση μεγαλύτερης εγκυρότητας και την ανάδειξη καίριων ζητημάτων. Πέρα από μικρές διαφοροποιήσεις στο ερωτηματολόγιο των γονέων, κύριο αποτέλεσμα της πιλοτικής εφαρμογής ήταν η ριζική τροποποίηση του τρόπου παρατήρησης¹² και η τροποποίηση και ο εμπλουτισμός της κλείδας ταξινόμησης των εκθεσιακών ενότητων. Η παρατήρηση με ελεύθερες σημειώσεις δοκιμάστηκε επίσης για μία ημέρα στην παιδική πτέρυγα του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (Ιούλιος 2011) με συμμετοχή τριών οικογενειών, ώστε να βεβαιωθούμε ότι η μέθοδος που είχε επιλεγεί λειτουργούσε εξίσου καλά και σε εκείνο το εκθεσιακό περιβάλλον.

3.3.4.2. Μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα στην έρευνα με τα παιδιά

Μεθοδολογικά ζητήματα

Παρόλο που στους κόλπους της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας υπάρχουν ισχυρές διαφωνίες κατά πόσο χρειάζονται ειδικές μέθοδοι για να ερευνηθεί κανείς τις ζωές των παιδιών αφού μια τέτοια παραδοχή θα διατηρούσε τη διάκριση ότι το παιδί είναι ένας ανολοκλήρωτος ενήλικας παρά ένας ισότιμος κοινωνικός παράγων (Mandell 1991, Christensen & James 2000, Lewis & Lindsay 2000), στην παρούσα έρευνα ασπαζόμαστε την άποψη ότι τα παιδιά έχουν μεν ομοιότητες με τους ενήλικες, διαθέτουν όμως διαφορετικές ικανότητες, ιδίως σε σχέση με τους τρόπους κατανόησης και λεκτικής έκφρασης, όπως και σε σχέση με τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τη θέση τους στην

¹² Αρχικά είχε επιλεγεί η χρήση προκωδικοποιημένης κλείδας παρατήρησης, βασισμένης στην ταξινομία προσφερόμενων δυνατοτήτων, προτιμήθηκε όμως τελικά η ελεύθερη μορφή σημειώσεων για την αποτύπωση μεγαλύτερου πλούτου δεδομένων.

κοινωνία (James *et al.* 1998: 189, Greene & Hill 2005: 8). Οι διαφορές αυτές δεν οφείλονται βεβαίως μόνο σε αναπτυξιακούς λόγους, αλλά επηρεάζονται και από τον τρόπο που νοείται η παιδική ηλικία από τους ενήλικες σε κάθε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, από το πλαίσιο και το μέρος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και από τη σχέση που αναπτύσσεται με τον ερευνητή (Punch 2002: 328, Greene & Hill 2005: 8-9). Κατά συνέπεια, η χρήση πολλαπλών μεθόδων, κάποιες από τις οποίες κρίνονται ιδιαίτερες κατάλληλες για τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική όχι μόνο για την εγκυρότερη συλλογή δεδομένων που αναφέραμε στην Ενότητα 3.1.2, αλλά και για την ανακούφιση του παιδιού από τις σχέσεις ιεραρχίας και την αμηχανία που μπορεί να δημιουργεί η συνομιλία με έναν άγνωστο ενήλικο (Punch 2002). Η έρευνα με τα παιδιά κι όχι απλώς για τα παιδιά, όπως προωθεί η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας (James & Prout 1997, Christensen & James 2000, Lewis *et al.* 2003) θέτει επιτακτικά την ανάγκη χρησιμοποίησης μεθόδων που επιτρέπουν στα παιδιά να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τρόπο που να τα ενδυναμώνει και να τους προσφέρει μερικό ή ολικό έλεγχο της ερευνητικής διαδικασίας. Έτσι, όλο και περισσότεροι ερευνητές προστρέχουν στις οπτικές και βιωματικές μεθόδους έρευνας, οι οποίες δεν εξαρτώνται από τις λεκτικές δεξιότητες και δίνουν τη δυνατότητα ακόμη και σε παιδιά κάτω των 5 ετών να αποτυπώσουν με αυθεντικό και πλούσιο τρόπο την άποψή τους και να εκφραστούν με τον τρόπο που τους ταιριάζει καλύτερα (Barker & Weller 2003, Clark 2005, Clark, Kjørholt & Moss 2005, Darbyshire, MacDougall & Schiller 2005, Einarsdottir, Dockett & Perry 2009).

Μία από τις μεθοδολογικές προτάσεις που κρίθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και λειτουργική και επηρέασε τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της παρούσας έρευνας είναι η «προσέγγιση του Μωσαϊκού» των Clark & Moss (2001 και 2005), η οποία αξιοποιεί όχι μόνο παραδοσιακά εργαλεία που βασίζονται στη ματιά και την ερμηνεία του ερευνητή, όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη, αλλά και συμμετοχικά εργαλεία, όπως η φωτογράφιση, η περιήγηση/ξενάγηση του ερευνητή από τα παιδιά ή η χαρτογράφηση. Οι τεχνικές αυτές εμπλέκουν το παιδί ως ενεργητικό υποκείμενο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και το καθιστούν συνδιαμορφωτή του νοήματος και της ερμηνείας. Βασικά χαρακτηριστικά του μεθοδολογικού της πλαισίου, που εναρμονίζονται με τους σκοπούς της έρευνάς μας, είναι α) η *πολυμεθοδικότητα*, στην οποία η προσέγγιση οφείλει και το όνομά της¹³ β) η *αναστοχαστικότητα*, ο διάλογος δηλαδή και στοχασμός γύρω από τα νοήματα που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας από τους ενήλικες (επαγγελματίες του χώρου και γονείς) και τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα γ) Η διασφάλιση της *συμμετοχικότητας* των παιδιών σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, με βάση την παραδοχή ότι τα παιδιά είναι ειδήμονες στη ζωή τους και αποτελεί υποχρέωση των ερευνητών να διευκολύνουν την έκφραση των απόψεών τους ή το δικαίωμά τους να παραμείνουν σιωπηλά¹⁴ δ) η *εστίαση στις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών*, παρά στη γνώση που απέκτησαν ή τη φροντίδα που δέχτηκαν.

Ως προς το πρώτο και το τέταρτο σημείο, οι σκοποί της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία, όπως αποτυπώθηκαν στον Πίνακα 3.1 και παρουσιάζονται αναλυτικά στην παρούσα ενότητα, κάνουν εμφανή τον τρόπο που εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες αρχές στην παρούσα διατριβή. Με στόχο να εφαρμοστεί η αρχή της αναστοχαστικότητας (σημείο β) και στο πλαίσιο του σεβασμού του δικαιώματος των παιδιών να γνωρίζουν τον τρόπο που αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που προσέφεραν και να έχουν λόγο στον τρόπο που ερμηνεύονται (Hill 2005), έγινε προσπάθεια σχηματισμού ομάδας εστίασης με όσα παιδιά άνω των 7 ετών ήταν πρόθυμα να συμμετέχουν σε συνάντηση που θα οριζόταν στο μέλλον (βλ. Παράρτημα Γ.6 «Έγγραφο ενημέρωση και φόρμα συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα»). Ο αριθμός όμως

¹³ Τα δεδομένα δηλαδή συλλέγονται με διάφορες οπτικές και λεκτικές μεθόδους και συνενώνονται στο τέλος για να φτιάξουν μια ενιαία εικόνα, όπως ακριβώς το μωσαϊκό.

¹⁴ Για την ηθική υποχρέωση του σύγχρονου ερευνητή να ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες με το να χρησιμοποιεί συμμετοχικές μεθόδους έρευνας ή ακόμη και με το να μοιράζεται τον σχεδιασμό της έρευνας μαζί τους βλ. επίσης Hill 2005, Alderson & Morrow 2011, Jans 2004, Μουσούρη 2009.

των δηλώσεων συμμετοχής και στα δύο μουσεία ήταν μικρός και έτσι δεν κατέστη δυνατό να γίνει. Στα περισσότερα παιδιά, πάντως, στάλθηκαν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο οι φωτογραφίες που είχαν τραβήξει (εφόσον οι γονείς είχαν συναινέσει να παράσχουν αυτό το προσωπικό δεδομένο), ενώ τα τηλέφωνα της ερευνήτριας ήταν στη διάθεσή τους για οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να επιθυμούσαν στο μέλλον.

Η συμμετοχικότητα (σημείο γ) στη διαδικασία της παρούσας έρευνας υποστηρίχτηκε με τη χρήση της φωτογράφισης από τα παιδιά. Η ψηφιακή φωτογράφιση αποτελεί ένα από τα προσφορότερα συμμετοχικά εργαλεία στην έρευνα με μεμονωμένους επισκέπτες λόγω της αμεσότητας του αποτελέσματος που παράγεται. Σε αντίθεση π.χ. με τη ζωγραφική, η φωτογράφιση δεν απαιτεί ιδιαίτερες τεχνικές δεξιότητες. Είναι ικανή να κεντρίσει και να συγκρατήσει το ενδιαφέρον των παιδιών γιατί δημιουργεί ένα απτό αποτέλεσμα σε σύντομο χρονικό διάστημα και προσφέρει υλικό για συζήτηση σε μετέπειτα χρόνο, στο πλαίσιο της οποίας το παιδί λειτουργεί ως ειδήμονας. Το σημαντικότερο όλων είναι ότι εκχωρεί τον έλεγχο της ερευνητικής διαδικασίας στα παιδιά, αφού κατά τη διάρκεια της φωτογράφισης εκείνα επιλέγουν ελεύθερα τι θα φωτογραφίσουν, ενώ στη συνέντευξη που επακολουθεί προκειμένου να διευκρινιστούν οι λόγοι επιλογής των φωτογραφιών, οι ερωτήσεις προσαρμόζονται στο φωτογραφικό υλικό που παρήγαγε το παιδί και δεν υπαγορεύονται αποκλειστικά από τη δομή της συνέντευξης που έχει προσχεδιάσει η ερευνήτρια. Η παραχώρηση, επίσης, της φωτογραφικής μηχανής στο παιδί και η ευθύνη που αυτό συνεπάγεται βοηθάει στη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης με την ερευνήτρια (DeMarie 2001, Moss 2001, Clark & Moss 2001 και 2005, Barker & Weller 2003, Cremin & Slatter 2004, Rasmussen 2004, Burke 2005, Einarsdottir 2005, Waller 2006, Loebach & Gilliland 2010, MacDougall, Schiller & Darbyshire 2009, White et al. 2010, Καλεσοπούλου 2012, Σοφού χ.χ.).

Ζητήματα δεοντολογίας

Καταρχάς σε ό, τι αφορά τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα ζητήθηκε τόσο η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων (βλ. Παράρτημα Γ.6, «Έγγραφη ενημέρωση και φόρμα συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα») όσο και η προφορική ενημέρωση και συναίνεση όλων των παιδιών πριν από την έναρξη της διαδικασίας. Η διεξαγωγή μιας έρευνας στο μουσείο με μεμονωμένους επισκέπτες καθιστά αδύνατη την εκ των προτέρων γνωστοποίηση και σταδιακή εξοικείωση του παιδιού με την ερευνητική διαδικασία και την ερευνήτρια. Μέριμνα λαμβανόταν στο να καταστεί σαφές στο παιδί εξαρχής, αλλά και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ότι μπορούσε ανά πάσα στιγμή να διακόψει τη διεξαγωγή, όπως και να ορίσει εκείνο πότε είναι έτοιμο να ξεκινήσει το τμήμα της ενεργητικής συμμετοχής του (φωτογράφιση και συνέντευξη). Προκειμένου να του δοθεί επίσης χρόνος για να νιώσει άνετα με την παρουσία της ερευνήτριας, η ερευνητική διαδικασία δομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε στην αρχή να περιλαμβάνει την περίπου ημίωρη μακρόθεν παρατήρηση, κατόπιν να συνεχίζει με τη φωτογράφιση που ως ερευνητικό εργαλείο βρίσκεται υπό τον έλεγχο του παιδιού και στο τελευταίο μέρος να ακολουθεί η πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη του παιδιού με την ερευνήτρια με αφόρμηση τις φωτογραφίες του. Σε παιδιά ηλικίας κάτω των 6 ετών έγινε σε μερικές περιπτώσεις χρήση κούκλας κουκλοθέατρου για την πρόσκληση στη φωτογράφιση και τη συνέντευξη ή/και κατά τη διάρκειά της, ως μία τακτική που, όπως τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά, μπορεί να λειτουργήσει κατευναστικά και υποστηρικτικά στο να εκφράσουν τα παιδιά πιο εύκολα τις απόψεις τους (Measelle *et al.* 1998, Epstein *et al.* 2008).

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το παιδί να γνωρίζει εκ των προτέρων για ποιο λόγο και ως προς ποιους τομείς παρακολουθείται συνάδουν με τις νεότερες τάσεις στη δεοντολογία της έρευνας με παιδιά, σύμφωνα με τις οποίες κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση και συναινετική συμμετοχή του παιδιού σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, αφού «η αναζήτηση συγκατάθεσης μετά τη

συλλογή των δεδομένων παρερμηνεύει το αληθινό νόημα της συγκατάθεσης» (Anderson & Morrow 2011: 120). Η παρουσία της ερευνήτριας στους μικρούς εκθεσιακούς χώρους των μουσείων που επιλέχθηκαν, οι οποίοι σε ορισμένες περιπτώσεις είχαν ελάχιστους ή καθόλου άλλους επισκέπτες, δεν μπορούσε ούτως ή άλλως να περάσει απαρατήρητη και αυτό μπορεί να έφερνε το παιδί σε αμήχανη θέση αν δεν γνώριζε τον λόγο της σταθερής παρουσίας της σε κοντινή του απόσταση. Όπως εξάλλου τεκμηριώνεται από τη βιβλιογραφία και επιβεβαιώθηκε από την έρευνα,¹⁵ τα μικρότερα παιδιά προσαρμόζονται εύκολα στην παρουσία τρίτων από τη στιγμή που αυτοί δεν εμπλέκονται μαζί τους και εφόσον νιώθουν ασφάλεια, ενώ τα παιδιά άνω των 8 ετών, αν και έχουν μεγαλύτερη συναίσθηση της παρουσίας του ερευνητή, έχουν ταυτόχρονα και μεγαλύτερη άνεση να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους με εύγλωττο τρόπο, προσφέροντας ενδεχομένως στοιχεία για συμπεριφορές και προτιμήσεις στις οποίες δεν ενεπλάκησαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης (Dunn 2005, Tudge & Hogan 2005). Ως προς τους γονείς που μπορεί να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά και να επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, οι Tudge & Hogan αναφέρουν εύστοχα ότι ακόμη και στην περίπτωση που οι γονείς «συμπεριφέρονται διαφορετικά από τις συνήθειες συμπεριφορές τους, είναι πιο πιθανό να το κάνουν στην κατεύθυνση των πραγμάτων που θεωρούν σημαντικά», και αυτό από μόνο του είναι ενδιαφέρον ερευνητικά (Tudge & Hogan 2005: 117-118). Σύμφωνα, τέλος, με τον Robson (2007: 389), «όπου η δομημένη παρατήρηση συμπληρώνεται από τη χρήση άλλων μεθόδων, τότε, δεδομένου ότι οι άλλες διαθέσιμες μέθοδοι σχεδόν πάντα εξαρτώνται από τη γνώση και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων προσώπων, έχουμε έναν πρακτικό λόγο να αποκαλυφθούμε για να υποστηρίξουμε τους δεοντολογικούς λόγους».

3.3.4.3. Διαδικαστικά ζητήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα κοινού διεξήχθη α) στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (ΜΦΙΚ) σε ένα συνεχόμενο διάστημα 12 ημερών (28/7/2011 έως 8/8/2011) β) στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (ΕΠΜ) τα Σαββατοκύριακα τριών συνεχόμενων μηνών (συνολικά 13 ημέρες των μηνών Νοεμβρίου 2011-Ιανουαρίου 2012). Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε χρονικές περιόδους που σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία των μουσείων είχαν ως επί το πλείστον υψηλή ή και την υψηλότερη ετήσια επισκεψιμότητα ως προς τους μεμονωμένους επισκέπτες.

Η δειγματοληψία πραγματοποιούταν καθόλη τη διάρκεια του ωραρίου λειτουργίας των μουσείων. Τις ημέρες που υπήρξε χαμηλή επισκεψιμότητα προτάθηκε η συμμετοχή σε όλα τα διαθέσιμα άτομα που ενέπιπταν στα χαρακτηριστικά που αναζητούσε η έρευνα, ενώ όταν η κίνηση ήταν πιο πυκνή, προσεγγιζόταν η αμέσως επόμενη διαθέσιμη οικογένεια μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας με το προηγούμενο παιδί. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ερευνητική διαδικασία με κάθε παιδί διαρκούσε περίπου μία ώρα (χρόνος παρατήρησης, φωτογράφισης, συνέντευξης και σημειώσεων με μορφή ημερολογίου από την ερευνήτρια), κατ' επέκταση ο μέγιστος αριθμός συμμετεχόντων ήταν 3-4 άτομα την ημέρα.

Συνολικά προτάθηκε η συμμετοχή στην έρευνα σε 84 οικογένειες, οι 24 από τις οποίες αρνήθηκαν να συμμετάσχουν ή δεν ολοκληρώθηκε η ερευνητική διαδικασία είτε λόγω έλλειψης επαρκούς χρόνου (κύρια αιτία στο ΜΦΙΚ) είτε λόγω άρνησης του παιδιού από συστολή ή έλλειψη ενδιαφέροντος (κύρια αιτία στο ΕΠΜ). Στο ΕΠΜ μία βασική αιτία αποκλεισμού ή άρνησης ήταν η συμμετοχή του παιδιού στις

¹⁵ Η σύγκριση των δεδομένων από τις άτυπες παρατηρήσεις παιδιών κατά τη διάρκεια της αποτύπωσης των προσφερόμενων δυνατοτήτων του εκθεσιακού χώρου καθώς και από μια περιορισμένης έκτασης πιλοτική εφαρμογή της μεθόδου παρατήρησης χωρίς προηγούμενη προσωπική ενημέρωση των συμμετεχόντων (παρά μόνο με ανακοίνωση στην είσοδο ότι διεξάγεται έρευνα), με τα δεδομένα από τη μεθοδολογία που τελικά εφαρμόστηκε (με προηγούμενη προσωπική ενημέρωση), έδειξε ότι ακόμη και τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσίαζαν παρόμοιο φάσμα συμπεριφορών είτε είχαν ενημερωθεί προσωπικά εκ των προτέρων είτε όχι, χωρίς να επηρεάζονται ιδιαίτερα από την παρουσία της ερευνήτριας.

ωριαίες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του μουσείου,¹⁶ η οποία θα διέκοπτε απότομα την ερευνητική διαδικασία ή θα έκανε εξαιρετικά στενά τα περιθώρια ολοκλήρωσης.

Η πλειονότητα των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα απαρτιζόταν από περισσότερα από ένα παιδιά (39 στις 60 οικογένειες). Στην περίπτωση αυτή η επιλογή του παιδιού που συμμετείχε γινόταν με βάση τα παρακάτω κριτήρια: α) προσωπική επιλογή του παιδιού β) βάσει φύλου ή ηλικίας που ενέπιπταν στο δειγματοληπτικό πλαίσιο και κρίνονταν απαραίτητα για τη στρωματοποίηση.

Η επιλογή του δείγματος γινόταν στην είσοδο της παιδικής πτέρυγας (ΜΦΙΚ) ή στην υποδοχή του μουσείου (ΕΠΜ), όπου και υπήρχε αναρτημένο ενημερωτικό σημείωμα για τη διεξαγωγή έρευνας. Η ερευνήτρια μέσα στα πρώτα δύο λεπτά της εισόδου τους, προσέγγιζε παιδιά ηλικίας 4-12 ετών, που συνοδεύονταν από τους γονείς ή τους κηδεμόνες τους και εξηγούσε τους σκοπούς και τη μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας τόσο στον γονέα/κηδεμόνα όσο και στο παιδί (βλ. Παράρτημα Γ.6 για την «Έγγραφη ενημέρωση και φόρμα συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα»). Στην περίπτωση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου η προσέγγιση γινόταν μετά την πάροδο δέκα λεπτών, στο έκθεμα που είχαν αρχικά επιλέξει, ώστε να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος προσανατολισμού και εξοικείωσης με τη σαφώς πολυπλοκότερη, σε σχέση με την Κρήτη, μορφή του μουσείου.¹⁷

3.3.4.4. Μεθοδολογικά εργαλεία

A) Παρατήρηση παιδιών

Η ερευνήτρια επέλεξε τον ρόλο του παρατηρητή ως συμμετέχοντα, σύμφωνα με τον οποίο

«ο παρατηρητής παρουσιάζεται στους ερευνώμενους ως ερευνητής και παρευρίσκεται στις καθημερινές τους δραστηριότητες, αλλά ο ίδιος δεν συμμετέχει. Καλλιεργεί τη στενή και άνετη επαφή μαζί τους, ωστόσο η παρουσία του εστιάζεται κυρίως στον ρόλο του παρατηρητή».

(Κυριαζή 1999: 255)

Η ερευνήτρια παρατηρούσε από μικρή απόσταση το παιδί, λαμβάνοντας μέριμνα ώστε να μη βρίσκεται στο οπτικό του πεδίο, όσο αυτό ήταν δυνατόν, χωρίς όμως να βρίσκεται σε τόση απόσταση ώστε να μην αντιλαμβάνεται το είδος της δραστηριότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται. Η λεκτική ή με το βλέμμα επικοινωνία με το παιδί ήταν περιορισμένη στο ελάχιστο, δεν αποκλειόταν παντελώς όμως γιατί θα φαινόταν αφύσικη στο παιδί, δημιουργώντας ενδεχομένως αναστάτωση ή αμηχανία. Όπως αναφέρει ο Robson, «σε ορισμένες συνθήκες ένας παρατηρητής που δεν αλληλεπιδρά ουσιαστικά μπορεί να προκαλεί περισσότερο συνεχές ενδιαφέρον και αναταραχή από έναν που χαμογελά φιλικά ή γνέφει από καιρό σε καιρό» (Robson 2007: 390) και αυτό ισχύει σίγουρα σε ένα παιδοκεντρικά σχεδιασμένο μουσειακό περιβάλλον, όπου η επαφή με τους άγνωστους ενήλικες (εκπαιδευτικό προσωπικό ή άλλους επισκέπτες) διέπεται από φιλικότητα, ατμόσφαιρα αποδοχής και ενθάρρυνσης του παιδιού σε κάθε του αλληλεπίδραση.

Η ερευνήτρια κατέγραφε τις παρατηρήσεις της με τη μορφή ελεύθερων σημειώσεων, που ακολουθούσαν τη λογική του χρονολογίου. Κάθε διαφορετικό συμπεριφορικό επεισόδιο¹⁸ σημειωνόταν μαζί με την ώρα που συνέβαινε (Cohen, Manion & Morrison 2011: 466). Το συμπεριφορικό επεισόδιο συνήθως καθοριζόταν με βάση την εκθεσιακή μονάδα που χρησιμοποιούσε το παιδί, αλλά όχι μόνο. Σε

¹⁶ Οι ωριαίες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του μουσείου είναι προγραμματισμένες να λαμβάνουν χώρα κάθε Σαββατοκύριακο καθ'όλη τη διάρκεια λειτουργίας του μουσείου και απευθύνονται σε μεμονωμένους επισκέπτες.

¹⁷ Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο διαθέτει πολλαπλά επίπεδα προσβάσιμα από διαφορετικούς εισόδους και ο εκθεσιακός του χώρος είναι κατατεταγμένος σε μικρά δωμάτια, κάτι που δε βοηθάει στη συνολική εποπτεία και τον εύκολο προσανατολισμό σε σύγκριση με τον ανοιχτό σχεδιασμό του Ερευνότοπου. Βλ. Ενότητα 5.2.4 και 6.2.2 για μια συνοπτική περιγραφή του εκθεσιακού χώρου των δύο μουσείων.

¹⁸ Την έννοια των συμπεριφορικών επεισοδίων είχε εισάγει ο Barker, όπως είδαμε στην Ενότητα 2.2.3 της παρούσας διατριβής.

κάθε συμπεριφορικό επεισόδιο σημειωνόταν ο χώρος διεξαγωγής, οι συμμετέχοντες, οι πράξεις τους, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν, οι δραστηριότητες και τα συμβάντα που συνέβαιναν, όπως προτείνει και ο Spradley για το περιεχόμενο των σημειώσεων πεδίου (στο Cohen, Manion & Morrison 2011: 467). Ένα παράδειγμα της μορφής των σημειώσεων μετά την καθαρογραφή τους παρατίθεται στο Παράρτημα Γ.7 («Παράδειγμα φύλλου παρατήρησης»).

Ο χρόνος παρατήρησης ήταν περίπου μισή ώρα για κάθε παιδί, χρονική διάρκεια που κρίθηκε απολύτως ικανοποιητική στην περίπτωση της παιδικής πτέρυγας, αφού άφηνε το περιθώριο στους συμμετέχοντες να επισκεφτούν, εφόσον το επιθυμούσαν, όλες τις θεματικές της ενότητες. Στην περίπτωση του Παιδικού Μουσείου όμως, η παρατήρηση συχνά ξεπέρασε τη μισή ώρα (Μ.Ο. παρατήρησης ήταν τα 45') γιατί τα παιδιά είχαν χαμηλότερο ρυθμό εναλλαγής ανά εκθεσιακή ενότητα και μεγαλύτερη συχνότητα εμπειριών ροής (flow experience), κυρίως λόγω της εμπύθισης σε παιχνίδια ρόλων· κατά συνέπεια, αφενός μεν χρειαζόταν να ολοκληρωθεί η καταγραφή του συμπεριφορικού επεισοδίου, αφετέρου δε δεν ήταν παιδαγωγικά σωστό, αλλά ούτε και επιθυμητό από τα ίδια τα παιδιά να διακόψουν τη δραστηριότητά τους για την έναρξη του ενεργητικού μέρους της ερευνητικής διαδικασίας.

Η παρατήρηση αποσκοπούσε στο να εντοπίσει μοτίβα χρήσης του εκθεσιακού χώρου και τρόπους αλληλεπίδρασης των παιδιών, ώστε να καταγραφεί η χρήση του χώρου σύμφωνα με τις προωθούμενες από το μουσείο δραστηριότητες, αλλά και η δυνατότητα για αυτενεργό δράση του παιδιού, η ενδεχόμενη διαμόρφωση νέων προσφερόμενων δυνατοτήτων και η διαφορετική χρήση των εν δυνάμει προσφερόμενων δυνατοτήτων στο πλαίσιο της ελεύθερης δράσης τους. Συνολικά διενεργήθηκαν 15,5 ώρες παρατήρησης στο ΜΦΙΚ και 22 στο ΕΠΜ.

Β) Φωτογράφιση από τα παιδιά

Ενώ η παρατήρηση αποτυπώνει την πραγματική χρήση του χώρου, όπως την αντιλαμβάνεται και την καταγράφει ο ερευνητής, η φωτογράφιση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αποτυπώσει τις προσωπικά σημαίνουσες προσφερόμενες δυνατότητες που περιλαμβάνει ο χώρος. Πρόκειται ουσιαστικά για μια αξιολόγηση του χώρου από τον συμμετέχοντα με βάση το προσωπικό του πλαίσιο. Οι προτιμώμενες προσφερόμενες δυνατότητες που προκύπτουν από τη φωτογράφιση μπορούν να συσχετιστούν με τις εν δυνάμει προσφερόμενες δυνατότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος και τις χρησιμοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες, όπως αποτυπώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, προκειμένου να επιτευχθεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση του εκθεσιακού χώρου, η οποία συνδυάζει την προτεινόμενη, την πραγματική και την προτιμώμενη χρήση του μουσειακού περιβάλλοντος.

Η φωτογράφιση ως μεθοδολογικό εργαλείο ανέδειξε μία σειρά από ζητήματα που είναι χρήσιμο να ληφθούν υπόψη πριν την ανάλυση. Καταρχάς η πλειονότητα των παιδιών έδειξε ενδιαφέρον για τη φωτογράφιση, λαμβάνοντας υπόψη ότι για κάποια από τα μικρότερα παιδιά ήταν η πρώτη φορά που τους εμπιστεύονταν φωτογραφική μηχανή. Αρκετά παιδιά προσχολικής ηλικίας, όμως, είχαν έναν βαθμό δυσκολίας στη χρήση της: στο πάτημα του κουμπιού, στην εστίαση και στο να κρατήσουν σταθερά τη μηχανή, γεγονός που σε αρκετές περιπτώσεις έκανε πολύ δύσκολη την αναγνώριση του σημείου φωτογράφισης. Κατ' επέκταση κρίθηκε σημαντικό να παρίσταται διακριτικά και η ερευνήτρια κατά τη φωτογράφιση όταν τα παιδιά ήταν μικρά ώστε να τα βοηθάει με τις τεχνικές δυσκολίες και να γνωρίζει πού και τι φωτογράφισε το παιδί, αφού λόγω χαμηλής εξοικείωσης με τον χώρο, μπορεί και το ίδιο το παιδί να δυσκολευόταν να θυμηθεί τι τράβηξε. Στα μεγαλύτερα παιδιά προτιμήθηκε να τους δοθεί αυτονομία κίνησης.

Συνολικά τα παιδιά τράβηξαν 327 φωτογραφίες στο ΜΦΙΚ και 329 φωτογραφίες στο ΕΠΜ (βλ. Παράρτημα Γ.8. «Δείγματα παιδικών φωτογραφίσεων»). Τα περισσότερα επέλεξαν να φωτογραφίσουν

περισσότερες από μία εκθεσιακές μονάδες. Το ένα τρίτο των παιδιών είχαν την τάση να τραβούν μεγάλο αριθμό φωτογραφιών από τις ίδιες εκθεσιακές μονάδες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην προσπάθειά τους να εστιάσουν καλύτερα ή να φωτογραφίσουν το σημείο που τους φάνηκε ενδιαφέρον από περισσότερες οπτικές γωνίες, επιχειρώντας ίσως να αποτυπώσουν λεπτομερώς τα μέρη ενός συνόλου. Σε μερικές περιπτώσεις, ιδίως στην περίπτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η πολλαπλή φωτογράφιση οφείλεται σε καθαρά συναισθηματικούς λόγους. Φωτογράφιζαν δηλαδή αρκετές φορές απλώς για να δείξουν την προτίμησή τους και μάλιστα κάποιες φορές επανέρχονταν για να ξαναφωτογραφίσουν κάτι μετά από κάποιο διάστημα. Φαίνεται πως μεγαλώνοντας, πέρα από τη μεγαλύτερη τεχνική δεξιότητα που αποκτούν, τα παιδιά αρκούνται στις περισσότερες περιπτώσεις στο να φωτογραφίσουν άπαξ αυτό που τα ενδιαφέρει ως αντιπροσωπευτική ένδειξη της προτίμησής τους.

Γ) Συνέντευξη με τα παιδιά

Η συνέντευξη με τα παιδιά διεξαγόταν μέσα στον εκθεσιακό χώρο των μουσείων και απαρτιζόταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ακολουθούσε μία ελεύθερη, μη δομημένη μορφή και περιλάμβανε την παροχή διευκρινίσεων από τα παιδιά ως προς το τι φωτογράφισαν και τα κριτήρια επιλογής τους. Η αναγκαιότητα της επεξήγησης από τα παιδιά των φωτογραφικών επιλογών τους, στον βαθμό που ήταν εφικτό να το κάνουν ανάλογα και με την ηλικία τους, έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές, γιατί αλλιώς εγκυμονεί ο κίνδυνος παρερμηνείας και κυριαρχίας της ενήλικης οπτικής σε μια τεχνική που στοχεύει ακριβώς στο αντίθετο (Clark & Moss 2001, Clark-Ibañez 2004, Einarsdottir 2005, Stephenson 2009, Loebach & Gilliland 2010).

Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης (Παράρτημα Γ.9 «Πρωτόκολλο συνέντευξης παιδιών») ήταν ημιδομημένο με 19 ερωτήσεις κυρίως ανοιχτού τύπου και μία που περιλάμβανε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με σχεδιασμένα πρόσωπα που αντιστοιχούν στις συναισθηματικές καταστάσεις «πολύ χαρούμενος», «χαρούμενος», «ουδέτερα», «δυσάρεστημένος», «θυμωμένος» (ερώτηση 13). Οι συνεντεύξεις (30 σε κάθε μουσείο) είχαν διάρκεια 8 λεπτά κατά μέσο όρο.

Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τέσσερις θεματικές ενότητες:

α) *διερεύνηση της σημερινής μουσειακής εμπειρίας (ερωτήσεις 1-7)*. Το μέρος αυτό στόχευε στη διερεύνηση των κινήτρων (ερωτήσεις 1-3), των προσδοκιών (ερωτήσεις 4, 5) και των προτιμήσεων του παιδιού ως προς την επίσκεψη (ερωτήσεις 6, 7), τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τον βαθμό ικανοποίησης και την ανάπτυξη δεσμών τόπου.

β) *διερεύνηση της έννοιας του παιδοκεντρικού μουσείου και των επιμέρους διαστάσεων και προσφερόμενων δυνατοτήτων του (ερωτήσεις 8-12)*. Το μέρος αυτό στόχευε στη διερεύνηση της αντίληψης του μουσείου ως συλλογικής πολιτιστικής προσφερόμενης δυνατότητας, αλλά και σε σχέση με τέσσερις επιμέρους διαστάσεις που κρίθηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση ως σημαντικές στην οργάνωση ενός εκθεσιακού περιβάλλοντος που απευθύνεται σε παιδιά (διάσταση διασκέδασης, μάθησης, συνεργασίας, παιχνιδιού με γονείς).¹⁹

γ) *διερεύνηση της συναισθηματικής απόκρισης και της αίσθησης του τόπου που το μουσείο προκαλεί (ερωτήσεις 13-17)*. Το μέρος αυτό στόχευε στην ανίχνευση των συναισθηματικών συνδέσεων που τα παιδιά αναπτύσσουν στο μουσείο (ερωτήσεις 13, 14), την επιθυμία συχνής χρήσης του χώρου (ερώτηση 15), τον εντοπισμό επιπλέον προτιμώμενων προσφερόμενων δυνατοτήτων που θεωρούν ότι θα βοηθούσαν στη βελτίωσή του (ερώτηση 16) και την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας για τους λόγους προτίμησης της επίσκεψης στον συγκεκριμένο χώρο ή όχι (ερώτηση 17).

¹⁹ Η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της κατά τη διάρκεια της συνέντευξης λεύκωμα με ενδεικτικές φωτογραφίες όλων των εκθεσιακών ενότητων ώστε να διευκολύνει τα παιδιά να θυμηθούν το σύνολο του εκθεσιακού περιβάλλοντος ή να υποδείξουν επιμέρους στοιχεία του που θα ήθελαν να συσχετίσουν με τις εκάστοτε διαστάσεις.

δ) διερεύνηση βαθμού και είδους πολιτιστικής κοινωνικοποίησης ως προς την πρακτική της επίσκεψης στο μουσείο (ερωτήσεις 18-19). Το μέρος αυτό στόχευε να διερευνήσει τις ευρύτερες αντιλήψεις και προτιμήσεις των παιδιών ως προς τα μουσεία, προκειμένου να ανιχνευτούν συσχετίσεις μεταξύ των προτιμώμενων προσφερόμενων δυνατοτήτων του παιδοκεντρικού μουσείου και αυτών των άλλων μουσείων, καθώς και των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου.

Δ) Ερωτηματολόγιο γονέων

Η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους γονείς κατά τη διάρκεια της φωτογράφισης και της συνέντευξης με το παιδί επιλέχθηκε έναντι της προσωπικής συνέντευξης, ώστε να μειωθεί ο συνολικός χρόνος που θα χρειαζόταν να διαθέσει στην ερευνήτρια η οικογένεια. Παραδόθηκαν 60 ερωτηματολόγια (30 σε κάθε μουσείο), τα περισσότερα εκ των οποίων ήταν πλήρως συμπληρωμένα.

Το ερωτηματολόγιο, εκτός από το πεδίο των δημογραφικών στοιχείων, περιλάμβανε 15 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, εκ των οποίων οι δύο έκαναν χρήση κλίμακας τύπου Likert. Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες: α) στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (ερώτηση 1) β) τη συχνότητα και τους λόγους επίσκεψης (ερωτήσεις 2-4) γ) τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις του παιδιού και της οικογένειας κατά την επίσκεψη στο συγκεκριμένο μουσείο (ερωτήσεις 5-9) δ) τον βαθμό πολιτιστικής κοινωνικοποίησης του παιδιού στην πρακτική της επίσκεψης στο μουσείο (ερωτήσεις 10-13) και ε) τις αντιλήψεις των γονέων για τη σκοπιμότητα των παιδοκεντρικών μουσείων (ερωτήσεις 14-15). Η ερώτηση 14 είχε παραλλαγές ανάλογα με το είδος του μουσειακού χώρου στον οποίο διεξαγόταν η έρευνα (παιδική πτέρυγα ή παιδικό μουσείο, βλ. Παράρτημα Γ.10 «Ερωτηματολόγιο γονέα»).

Η συμμετοχή του γονέα στην έρευνα συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, αφού ο γονέας, σύμφωνα με τη θεώρηση του Bronfenbrenner, αποτελεί έναν «σημαντικό άλλο» στο μικροπεριβάλλον του παιδιού, η επίδραση του οποίου μπορεί να είναι εξαιρετικά ισχυρή (Πετρογιάννης 2003: 87). Οι γονείς παίζουν καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της μουσειακής εμπειρίας όχι μόνο γιατί είναι «σημαντικοί άλλοι», αλλά γιατί είναι και «φύλακες εισόδου/πυλωροί» (gatekeepers) ως προς τη συχνότητα της επίσκεψης και το τι αναμένεται από αυτή, κατ' επέκταση η συνεξέταση των αντιλήψεών τους παράλληλα με των παιδιών φωτίζει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια το μεσοσύστημα μουσείου-οικογένειας, δηλαδή τις δραστηριότητες, τους ρόλους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των δύο αυτών μικροσυστημικών πλαισίων.

Ε) Αναστοχαστική διαδικασία

Στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, η ερευνήτρια διέτρεχε πάλι τις σημειώσεις παρατήρησης, συμπλήρωνε ελλιπή ή ασαφή σημεία και κρατούσε σημειώσεις αναστοχασμού ως προς τη συναισθηματική κατάσταση και την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού, καθώς και ως προς ζητήματα σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ή την ερμηνεία κάποιων δεδομένων. Τα μεταδεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν επίσης στην ανάλυση.

3.4. Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ποικιλία των δεδομένων που συλλέχτηκαν από την προκαταρκτική και την κύρια φάση της έρευνας πεδίου απαιτούσε τη χρησιμοποίηση κυρίως ποιοτικών αλλά και ποσοτικών μεθόδων ανάλυσης.

Τα ερωτηματολόγια της προκαταρκτικής φάσης (Ενότητα 3.2) αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, χρησιμοποιώντας μεθόδους περιγραφικής στατιστικής τόσο για μεμονωμένες

μεταβλητές όσο και για τους πίνακες διπλής εισόδου. Για τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Σε ό, τι αφορά την κύρια φάση της έρευνας πεδίου (Ενότητα 3.3), ακολουθήθηκαν δύο προσεγγίσεις (Cohen, Manion & Morrison 2011: 539). Όταν η μονάδα ανάλυσης ήταν η αλληλεπίδραση παιδιού-περιβάλλοντος αξιοποιήθηκε ένα προαποφασισμένο αναλυτικό πλαίσιο στο οποίο εντάχθηκαν στοιχεία από όλα τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα (κλείδα ταξινόμησης με βάση την ταξινομία προσφερόμενων δυνατοτήτων). Πρόκειται για μια προσέγγιση που συνάδει με το οικολογικό παράδειγμα. Όταν η μονάδα ανάλυσης ήταν οι προσλήψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τη μουσειακή τους εμπειρία, πραγματοποιήθηκε ανάλυση όλων των στοιχείων που αφορούσαν σε ένα υποκειμένο προκειμένου στη συνέχεια να ομαδοποιηθούν τα καίρια ζητήματα που αναδείχθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων. Η δεύτερη προσέγγιση συνάδει με τη φιλοσοφία της φαινομενογραφικής μεθόδου.

Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν οι εξής τεχνικές:

α) *Πινακοποίηση δεδομένων* από την αποτύπωση των εκθεσιακών ενοτήτων (βλ. σημείο Β στην Ενότητα 3.3.3) και από την παρατήρηση των παιδιών ως προς τις προωθούμενες και τις ενεργοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες αντίστοιχα (βλ. σημείο Α στην Ενότητα 3.3.4.4), με βάση την κλείδα ταξινόμησης. Για να είναι εφικτή η πινακοποίηση της παρατήρησης των παιδιών, αναπτύχθηκαν κωδικοί για κάθε κατηγορία της ταξινομίας (Παράρτημα Γ.11 «Κωδικοποίηση κατηγοριών προσφερόμενων δυνατοτήτων»), βάσει της οποίας κωδικοποιήθηκαν οι ελεύθερες σημειώσεις πεδίου. Η πινακοποίηση των δεδομένων έκανε εφικτή την απαρίθμηση συχνοτήτων χρήσης των κωδικών και την αντιπαραβολή των στοιχείων προωθούμενης και πραγματικής χρήσης για την ανίχνευση μοτίβων και του βαθμού επίτευξης συνομορφίας περιβάλλοντος-συμπεριφοράς. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν πινακοποιήσεις με βάση τα μοτίβα που εντοπίστηκαν κατά την παρατήρηση, ανεξάρτητα από τις προαποφασισμένες (αλλά και τροποποιούμενες όπου τα δεδομένα το επέβαλλαν) κατηγορίες της ταξινομίας, ως προς τον τρόπο χρήσης, τον βαθμό αυτενέργειας, τις προτιμήσεις των παιδιών κ.ά.

β) *Σύνταξη αφηγηματικών αναφορών* για κάθε παιδί, στην οποία συνδυάζονται τα δεδομένα από όλα τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (βλ. Ενότητα 3.3.3.4) και αναπτύσσονται συμπεράσματα και εξηγήσεις. Η προσέγγιση αυτή στην ανάλυση επιτυγχάνει τη διατήρηση του πλαισίου, το οποίο συνήθως στερούνται τα δεδομένα όταν κωδικοποιούνται, και διατηρεί την ολότητα του υποκειμένου, κάτι που αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της ποιοτικής έρευνας, αλλά και της οικοσυστημικής προσέγγισης (Cohen, Manion & Morrison 2011: 552-554, 581-584).

γ) *Κατηγορική συνάνθροιση* και επαγωγική ανάδειξη μοτίβων από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, του ερωτηματολογίου των γονέων και των φωτογραφιών (Stake 1995).²⁰ Όπως προτείνουν οι Miles & Huberman (1994) για τη διευκόλυνση της επεξεργασίας των δεδομένων, αρκετές φορές χρησιμοποιήθηκαν πινακοποιήσεις, οι οποίες επέτρεψαν την καταμέτρηση συχνοτήτων ή την εξαγωγή μέσων όρων όπου ήταν επιθυμητό. Στην περίπτωση των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα από τους συμμετέχοντες πινακοποιήθηκαν ως επί το πλείστον με βάση εννοιολογικές κατηγορίες που υπαγορεύτηκαν από τη δομή των ερωτήσεων που είχαν τεθεί. Το στάδιο αυτό αντιστοιχεί με την πρώτη φάση της ανάλυσης της φαινομενογραφικής προσέγγισης, κατά την οποία η ερευνήτρια επικεντρώνεται σε μία κάθε φορά διάσταση του αντικειμένου που μελετά και προσπαθεί να εντοπίσει τη διαφορετικότητα της από υποκειμένο σε υποκειμένο, αναζητώντας αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που συνδέονται με το ερώτημα που ερευνάται και ερμηνεύοντας τα τόσο στο πλαίσιο της κάθε συνέντευξης χωριστά όσο και στο πλαίσιο του υλικού που έχει προκύψει από τις άλλες συνεντεύξεις. Στη δεύτερη φάση, τα αποσπάσματα αυτά συνδέονται μεταξύ τους σε περιγραφικές

²⁰ Δηλαδή από το σημείο Γ της ερευνητικής διαδικασίας που παρουσιάστηκε στην Ενότητα 3.3.3 και από τα σημεία Β, Γ και Δ της Ενότητας 3.3.4.4.

κατηγορίες που αποτυπώνουν τους «διαφορετικούς ποιοτικούς τρόπους με τους οποίους ένα φαινόμενο έχει αποτελέσει αντικείμενο εμπειρίας, καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτοί οι τρόποι εμπειρίας εκφράζονται» (Δούμα 2001: 189). Με τη μέθοδο αυτή προέκυψαν οι κατηγορικές περιγραφές δεύτερης τάξης σχετικά με τον τρόπο βίωσης της εμπειρίας της επίσκεψης σε ένα παιδοκεντρικό μουσείο από τα παιδιά και της αίσθησης του τόπου που τους δημιουργεί.²¹

Ειδικότερα σε ό, τι αφορά το φωτογραφικό υλικό, προκειμένου να διευκολυνθεί η κατηγορική συνάθροιση της θεματικής των φωτογραφιών και των κριτηρίων επιλογής τους και να γίνουν πιο κατανοητά τα στοιχεία που τα παιδιά εντόπιζαν μέσω των φωτογραφιών ως σημαντικά στις εκθεσιακές μονάδες, προβήκαμε επικουρικά σε ανάλυση των φωτογραφιών ως προς την εστίασή τους και την τοποθέτηση του σώματος κατά τη λήψη, καθώς και σε μικρής έκτασης ανάλυση περιεχομένου των προφορικών διευκρινίσεων που παρείχαν στις ατομικές τους συνεντεύξεις ως προς τα ρήματα που χρησιμοποιούν και μέσω αυτών αποτυπώνουν τις προσλήψεις τους σε σχέση με τη δράση που ανέπτυξαν μέσα στο μουσείο. Στις περιπτώσεις που οι διευκρινίσεις των παιδιών για τις φωτογραφίες τους απουσίαζαν ή ήταν μονολεκτικές (π.χ. απλή ταύτιση του αντικειμένου ή απλώς «μου άρεσε»), αξιοποιήθηκαν α) σχόλια των παιδιών από την υπόλοιπη συνέντευξη που φωτίζουν τη σημασία των όσων εμφανίζονται στις φωτογραφίες τους β) δεδομένα από την παρατήρηση, αφού ο τρόπος που αλληλεπίδρασαν με ό, τι εμφανίζεται στις φωτογραφίες μπορεί να δίνει πληροφορίες για την προσωπική σημασία του. Οι περιγραφικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των φωτογραφιών των δύο μουσείων μαζί με τους κωδικούς που αναπτύχθηκαν παρατίθενται στο Παράρτημα Γ.12 («Κωδικοποίηση περιγραφικών κατηγοριών φωτογραφικών επιλογών»).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων (σύνολο ηχογραφήσεων: 17 ώρες) και μεταγράφηκαν σε κείμενο με τη χρήση μιας σειράς συμβόλων που επιτρέπουν την αποτύπωση των διακυμάνσεων της φωνής, των παύσεων, των επικαλυπτόμενων φράσεων κ.ά. (βλ. Παράρτημα Γ.13 «Επεξήγηση συμβόλων απομαγνητοφώνησης»).

δ) *Ανάλυση διασταύρωσης των μελετών περίπτωσης με τη βοήθεια πινακοποιήσεων.* Η ερμηνευτική σύνθεση επαναλαμβανόμενων μοτίβων και ομαδοποιήσεων σε σχέση με τις ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος που αναδείχθηκαν από την πρακτική και αξιολογήθηκαν από τα παιδιά ως σημαντικές σε κάθε μελέτη περίπτωσης, συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση των εξεταζόμενων μικροσυστημάτων, ιδίως ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, και τη διαμόρφωση συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν εργαλεία θεωρητικής προσέγγισης και κατανόησης άλλων παρεμφερών περιπτώσεων, έχοντας παράλληλα τη δυναμική να ενημερώσουν την τρέχουσα επαγγελματική πρακτική (Miles & Huberman 1994).

3.5. Συμπέρασμα

Οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν για τη συλλογή και την ανάλυση εμπειρικών δεδομένων στην παρούσα διατριβή χαρακτηρίζονται από ποικιλία και προσφέρουν τη δυνατότητα να προσεγγιστεί το μελετώμενο φαινόμενο από διαφορετικές πλευρές/οπτικές. Μέριμνα λήφθηκε ώστε ο ερευνητικός σχεδιασμός να επιτρέπει την αξιοποίηση των θεωρητικών προσεγγίσεων της οικολογικής ψυχολογίας, ενώ η φαινομενογραφική προσέγγιση αξιοποιείται επικουρικά για την ανάλυση των αντιλήψεων των παιδιών ως προς τη μουσειακή τους εμπειρία και την αίσθηση του τόπου που αποκτούν. Δεδομένου, επίσης, ότι ένα σημαντικό τμήμα της έρευνας διεξήχθη με τη συμμετοχή παιδιών, επιλέχθηκαν μεθοδολογικά εργαλεία που επιτρέπουν την ανάδυση της παιδικής οπτικής και μεγαλύτερη συμμετοχικότητα των παιδιών στη διαδικασία της έρευνας. Η οργάνωση των δεδομένων, τέλος, γίνεται με τρόπο που κάνει

²¹ βλ. Ενότητα 3.1.1 για τις περιγραφικές κατηγορίες και τις περιγραφές δεύτερης τάξης στη φαινομενογραφική προσέγγιση.

εφικτή τόσο τη εξατομικευμένη ανάλυση και την ανάδειξη της ιδιαιτερότητας κάθε μελέτης περίπτωσης, όσο και τη συγκριτική εξέτασή τους με τη βοήθεια των κοινών μοτίβων και των κατηγοριοποιήσεων που διαμορφώθηκαν.

Κεφάλαιο 4

Ευρήματα έρευνας προκαταρκτικής φάσης

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη στην ελληνική μουσειακή κοινότητα με στόχο τη χαρτογράφηση των τύπων παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων που έχουν αναπτυχθεί στην Ελλάδα και τη δραστηριοποίηση που παρατηρείται ως προς το ζήτημα της προσαρμογής των εκθεσιακών πρακτικών με τρόπους που να λαμβάνουν υπόψη τους τις προτιμήσεις των παιδιών κατά την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον.

Εφαρμόζοντας το μοντέλο των εμφωλευμένων συστημάτων του Bronfenbrenner (1979), θα προηγηθεί μια συνοπτική ιστορική αναδρομή στους μακροσυστημικούς και εξωσυστημικούς παράγοντες που επηρέασαν την ανάπτυξη των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων στην Ελλάδα, η οποία προσφέρει ένα συνεκτικό πλαίσιο για την ερμηνεία των ευρημάτων. Οι σχετικοί μουσειακοί χώροι που εντοπίστηκαν ερευνητικά θα παρουσιαστούν στη συνέχεια σύμφωνα με την τυπολογία που προτάθηκε στο Κεφάλαιο 1 και με βάση τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν.

Το κεφάλαιο θα κλείσει με μια συνθετική συζήτηση για τον τρόπο λειτουργίας του εξωσυστήματος των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των εμπειρικών δεδομένων που εξετάστηκαν, των επιρροών που δέχεται από το μακροσύστημα και των επιδράσεων που οι συστημικές αυτές δομές ενδέχεται να έχουν στις διεργασίες που επιτελούνται στο μεσοσύστημα μουσειο-οικογένειας.

4.2. ΜΑΚΡΟΣΥΣΤΗΜΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΞΩΣΥΣΤΗΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΧΩΡΩΝ

Στο Κεφάλαιο 1 εξετάσαμε το μακροσύστημα και το εξωσύστημα σε παγκόσμιο επίπεδο, παρουσιάζοντας διεξοδικά την ιστορική ανάπτυξη των παιδοκεντρικών μουσείων και φωτίζοντας όσο το δυνατόν καλύτερα τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκαν. Η Ελλάδα ως περιφερειακή χώρα του δυτικού κόσμου παρακολουθεί πάντα με κάποια χρονική απόσταση τις διεθνείς εξελίξεις και επηρεάζεται από τις αλλαγές στις κυρίαρχες στάσεις και αξίες, φιλτραρισμένες

βεβαίως μέσα από το ιδιαίτερο ιστορικοκοινωνικό και πολιτισμικό της πλαίσιο. Ο σκοπός του μέρους αυτού είναι ακριβώς να προβάλλει τις ιδιαιτερότητες της χώρας μας σε θέματα μουσειακής πολιτικής και παιδαγωγικών πρακτικών που επηρέασαν και επηρεάζουν την ανάπτυξη των μουσειακών χώρων για παιδιά και να σκιαγραφήσει τους παράγοντες διαμόρφωσης του εξωσυστήματος μέσα στο οποίο λειτουργούν τα παιδοκεντρικά μουσεία.

Όπως διαφάνηκε και στο Κεφάλαιο 1, η εμφάνιση των παιδοκεντρικών μουσείων είναι απότοκος του τρόπου που η μουσειακή κοινότητα αντιλαμβάνεται και προωθεί τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων, καθώς και των αντιλήψεων που επικρατούν για το παιδί. Στην Ελλάδα, ο παιδευτικός χαρακτήρας των μουσείων, αρχαιολογικών ως επί το πλείστον, ήταν εξ αρχής αναγνωρισμένος. Σε όλο τον 19^ο αιώνα, αλλά και μέχρι τα μέσα του 20^ο, τα μουσεία χρησιμοποιήθηκαν πρωτίστως για να ενδυναμώσουν την εθνική συνείδηση, και δευτερευόντως για την καλλιέργεια της αισθητικής (Βουδούρη 2003, Τρούλη 2012). Παρόλο που υπήρξαν αρκετές θεωρητικές τοποθετήσεις ως προς τη σημασία των μουσειακών επισκέψεων και τη βιωματική και παιδοκεντρική μάθηση, κυρίως εκ μέρους των εκπαιδευτικών που προσπάθησαν να εισάγουν τις αρχές της Προοδευτικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν υπήρξε ευρεία διάχυση στην εφαρμογή ούτε θεσμική αναγνώριση στον χώρο των μουσείων. Όπως αναλύει εμπειριστατωμένα η Τρούλη (2012) στη διδακτορική της διατριβή μέσα από την εξέταση αρχειακών πηγών, η σχολική επίσκεψη στο μουσείο προβλεπόταν στη νομοθεσία με συγκεκριμένες διατάξεις, που κυρίως αναφέρονταν σε τεχνικές οδηγίες και στη συμβολή των μουσειακών επισκέψεων στην εθνική διαπαιδαγώγηση. Οι επισκέψεις, όμως, περιορίζονταν σε ξεναγήσεις ή απλούς περιπάτους, ανάλογα με τη διάθεση του εκπαιδευτικού του σχολείου ή του εφόρου του μουσείου.¹ Λίγοι εκπαιδευτικοί, επίσης, προχώρησαν στη δημιουργία σχολικών μουσείων,² τα οποία προωθούνταν ως πρόταση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων το 1957.

Σε ό, τι αφορά το μη σχολικό κοινό, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα άρχισε σταδιακά να αναπτύσσεται το κίνημα του εκδρομισμού, στο πλαίσιο του οποίου εντάσσονταν ανελλιπώς ξεναγήσεις σε αρχαιολογικούς χώρους. Στις εκδρομές αυτές, οργανωμένες από πολιτιστικούς συλλόγους, συνδέσμους ή πρακτορεία, συμμετείχαν κυρίως φοιτητές και μέλη της αθηναϊκής ελίτ (Τρούλη 2012). Όπως τεκμηριώνεται στην έρευνα των Γκιζέλη κ.ά., «μέχρι τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1950, μόνο ένα μικρό τμήμα του ελληνικού πληθυσμού συνήθιζε να παίρνει ενεργά μέρος ή απλά να καταναλώνει παραδοσιακή υψηλή κουλτούρα ή μερικές μορφές της λαϊκής αστικής» (Γκιζέλης κ.ά. 1984: 74). Οι οικογενειακές μουσειακές επισκέψεις ανήκουν σαφώς στη σφαίρα της υψηλής αστικής κουλτούρας, οι δε ευκαιρίες για κάτι τέτοιο δίνονταν τότε μόνο στις λίγες πόλεις της Ελλάδας που διέθεταν μουσεία. Παρά τη ραγδαία αστικοποίηση του αγροτικού ως επί το πλείστον πληθυσμού της Ελλάδας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τα πορίσματα της προαναφερθείσας μελέτης καταδεικνύουν ότι μόνο ευκατάστατες οικογένειες, των οποίων ο αρχηγός είχε πανεπιστημιακή μόρφωση, μπορούσαν να μετέχουν σε άλλες οικιακές ή εξωοικιακές πολιτιστικές δραστηριότητες πέρα από το να βλέπουν τηλεόραση, η οποία αποτέλεσε και το δημοφιλέστερο πόλο ψυχαγωγίας από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, ιδιαίτερα στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Γκιζέλης κ.ά. 1984: 82-84).

¹ Η ξενάγηση αποτελεί ως τις μέρες μας τη βασική σχολική πρακτική κατά την επίσκεψη στο μουσείο. Βλ. σχετικά την έρευνα που διεξήγαγε το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το 2002, σύμφωνα με την οποία η πιο συνηθισμένη δραστηριότητα που οργανώνουν τα αρχαιολογικά μουσεία που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η ξενάγηση/περιήγηση σε ποσοστό 76,25 % (Κασβίκης, Νικονάνου και Φουρλίγκα 2002: 107).

² Ένα από τα πιο επιτυχημένα παραδείγματα που επιβιώνει ως τις μέρες μας αποτελεί το σχολικό μουσείο ιστορίας και φυσικής του 1^{ου} Γυμνασίου Χίου, το οποίο συγκροτήθηκε από τον εργαστηριακό εξοπλισμό για τη διδασκαλία της φυσικής που διέθετε το σχολείο από τον 19^ο αιώνα, καθώς και από τη συγκέντρωση ιστορικού και λαογραφικού υλικού από το 1950 και εξής (Μπουρνιάς, Καλλίτσης και Τζήμα 2002). Βλ. επίσης <http://1gym-chiou.chi.sch.gr/yesterday%20museum.htm>. Το σχολείο διέθετε και αρχαιολογική συλλογή που μεταβίβασε το 1929 στο Αρχαιολογικό Μουσείο Χίου. Η συγκρότηση αρχαιολογικών συλλογών εντός του σχολικού περιβάλλοντος ήταν κάτι που προωθούνταν από την επαναστατική περίοδο, με στόχο τη διάσωση των αρχαιοτήτων και την γνώριση της δεξιάς των προγόνων μας, σύμφωνα με το διάταγμα του Υπουργού Εσωτερικών Γρ. Δικαίου (Παπαφλέσσα) το 1825 (Βουδούρη 2003: 11).

Η μεταπολίτευση έφερε ένα κύμα αλλαγών σε όλα τα επίπεδα. Αφήνοντας πίσω δύσκολες ιστορικές συνθήκες και περνώντας σε μία από τις μακροβιότερες περιόδους πολιτικής σταθερότητας και δημοκρατικής ευρυθμίας του νέου ελληνικού κράτους, εμφανίστηκε μια έντονη διάθεση ανανέωσης και ρήξης με το συντηρητικό παρελθόν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Τέτη Χατζηνικολάου σκιαγραφώντας το χρονικό της μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελλάδα, «Η πίεση για αλλαγές στην παιδεία, για νέες πολιτιστικές δομές και υποδομές στο κέντρο και στην περιφέρεια, μαζί με μια σταδιακή αλλαγή νοοτροπιών και στάσεων του κοινού απέναντι στην πολιτιστική κληρονομιά συνολικά, οδήγησαν σε δυναμικές αναζητήσεις και ανακατατάξεις» (Χατζηνικολάου 2008: 189).

Πράγματι, σύμφωνα με την έρευνα των Γκιζέλη κ.ά., μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974 σημειώθηκε τεράστια πολιτιστική δραστηριότητα τόσο στην επαρχία όσο και στις γειτονιές της πρωτεύουσας με μουσικές και χορευτικές εκδηλώσεις, θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις, ίδρυση τοπικών μουσείων³ κτλ. είτε με πρωτοβουλία του ιδρυθέντος το 1971 Υπουργείου Πολιτισμού και Επιστημών, είτε από τοπικές πολιτιστικές οργανώσεις (Γκιζέλης κ.ά 1984: 50). Το 1978, σε αναμονή του Παγκόσμιου Έτους Παιδιού (1979), το Μουσείο Μπενάκη οργάνωσε τα Χριστούγεννα το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά στην Ελλάδα και δημιούργησε ειδικά έντυπα για το παιδικό κοινό, προκειμένου να διευκολύνει την επίσκεψή του στην περιοδική έκθεση «Παραδοσιακές Καλλιέργειες» (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη 1997: 48, Χατζηνικολάου 2008: 190), ενώ τον Αύγουστο εγκαινιάστηκε περιοδική έκθεση στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, με θέμα το παιδί στην Αρχαιότητα. Σκοπός της έκθεσης σύμφωνα με την αρχαιολόγο του ΕΑΜ Βαρβάρα Φιλιππάκη, ήταν να προσφέρει στο σημερινό παιδί «το χαμόγελο των παιδιών που έχουν ζήσει» στην Ελλάδα (Philippaki 1979: 200). Εκτός όμως από τη θεματική επιλογή αντικειμένων που απεικονίζουν παιδιά στις καθημερινές τους ασχολίες, η έκθεση δεν ήταν στημένη παιδοκεντρικά, αλλά στηριζόταν στη διαδεδομένη αντίληψη ότι τα αντικείμενα μιλούν από μόνα τους, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για παιδικά αντικείμενα, των οποίων «η απλή γλώσσα είναι εύκολα κατανοητή από όλους, καθώς είναι η παιδική γλώσσα που παραμένει ζωντανή μέσα στον καθένα μας» (Philippaki 1979: 200).

Μια σειρά παραγόντων οδήγησε τη μουσειακή κοινότητα της χώρας να δραστηριοποιηθεί στον τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής με αυξανόμενο ρυθμό από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα και να μεριμνά για το παιδί με μεθόδους πιο ταιριαστές στη φύση του. Εκτός από τις θεσμικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης που καλλιέργησαν την επικοινωνία μουσείου-σχολείου, όπως ο θεσμός των πολιτιστικών ή των προαιρετικών δραστηριοτήτων ή ο θεσμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, πρωτοβουλίες μεμονωμένων ανθρώπων που γνώριζαν το εκπαιδευτικό έργο των μουσείων του εξωτερικού και τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1980 προέρχονταν κυρίως από λαογραφικά μουσεία, οδήγησαν στον πειραματισμό με εκπαιδευτικές δράσεις και εργαστήρια για σχολικές ομάδες, που προήγαγαν την ολόπλευρη παιδεία του παιδιού, κι όχι μόνο πατριδογνωστικούς στόχους (Τρούλη 2012).

Η συμβολή του Ελληνικού Τμήματος του ICOM, που ιδρύθηκε το 1983, στην ανάδειξη της μουσειοπαιδαγωγικής ως μία από τις βασικότερες μουσειακές λειτουργίες ήταν, επίσης, καθοριστική: το 1986 δημιουργήθηκε μια ειδική ομάδα εργασίας για την εκπαίδευση στα μουσεία σε αντιστοιχία με τη Διεθνή Επιτροπή του ICOM-CECA (Committee for Education and Cultural Action), η οποία μέχρι σήμερα είναι εξαιρετικά δραστήρια στον τομέα της ενημέρωσης και ανταλλαγής τεχνογνωσίας, τόσο στο εσωτερικό της μουσειακής κοινότητας όσο και σε συνεργασία με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Το ICOM, επίσης, διοργανώνει κατά καιρούς σεμινάρια, διεθνείς συναντήσεις και θεματικούς εορτασμούς, που επιμορφώνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό μουσείων και σχολείων και

³ Βλ. επίσης Χατζηνικολάου (2002: 102) για την έκρηξη στην ίδρυση λαογραφικών μουσείων και συλλογών σε εκείνα τα χρόνια.

γίνονται αφορμή για οργανωμένες και στοχευμένες δράσεις σε διάφορες ομάδες κοινού, και κυρίως στα παιδιά, στα μουσεία όλης της επικράτειας (Χατζηνικολάου 2008).

Κομβικό γεγονός ήταν η δημιουργία το 1985 της εκπαιδευτικής αρχαιολογικής έκθεσης με τίτλο «Η Γένεση της Γραφής», από το Υπουργείο Πολιτισμού και την Εθνική Πινακοθήκη σε συνεργασία με την Υπηρεσία Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων των Μουσείων της Γαλλίας, με την ευκαιρία της ανακήρυξης της Αθήνας ως Πολιτιστικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης. Επρόκειτο για την πρώτη αρχαιολογική έκθεση που οργανώθηκε με στόχο το παιδικό και νεανικό κοινό, η οποία σταδιακά, στη διάρκεια των πολλών χρόνων λειτουργίας της (1985-1999 σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας), απέκτησε πολλά διαδραστικά στοιχεία πέρα από το πλούσιο εποπτικό υλικό (Χρυσουλάκη & Πίνη 2008). Με αφορμή την έκθεση και την αθρόα όσο και ανέλπιστα προσέλευση του κοινού (ΥΠ.ΠΟ 1990), αποφασίστηκε να ιδρυθεί την ίδια χρονιά σε κεντρικό, θεσμικό επίπεδο, το Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΠ) του Υπουργείου Πολιτισμού. Το ΚΕΠ, το οποίο μετονομάστηκε το 1997 σε Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας της Διεύθυνσης Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού, ανέλαβε αρχικά τη χαρτογράφηση της κατάστασης στα δημόσια αρχαιολογικά μουσεία και στη συνέχεια την επιμόρφωση του προσωπικού τους και την προώθηση του εκπαιδευτικού ρόλου της Αρχαιολογικής Υπηρεσίας. Στο πλαίσιο αυτό πειραματίστηκε με νέες μορφές εφαρμογών της μουσειοπαιδαγωγικής πέραν της διεξαγωγής οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως η ανάπτυξη αρχαιολογικών εκπαιδευτικών εκθέσεων που απευθύνονται στο σχολικό κοινό, η δημιουργία μικρών κινητών εκθέσεων ικανών να φιλοξενηθούν σε μικρά τοπικά μουσεία χωρίς υλικοτεχνικές υποδομές και η διακίνηση του πρώτου μουσειολεωφορείου στην Ελλάδα, στα σχολεία της Λέσβου και της Λήμνου, που όμως δε βρήκε συνέχεια, μετά τα δύο πρώτα χρόνια εφαρμογής του (Χρυσουλάκη & Πίνη 2008).

Η οργανωμένη και συστηματική εκπαιδευτική δραστηριοποίηση των ελληνικών μουσείων ξεκίνησε λοιπόν όψιμα και όπως ήταν φυσικό οι αρχικές προσπάθειες επικεντρώθηκαν σε μια από τις βασικότερες και πιο εύκολα προσδιορίσιμες ομάδες επισκεπτών τους, τα σχολεία. Η τάση αυτή ενισχύθηκε και από κεντρικές πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το Υπουργείο Πολιτισμού ή αυτόνομα, όπως η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ (ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ 1995) ή οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (π.χ. εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ το 2002). Η προτίμηση σε διαμεσολαβημένες μορφές εκπαιδευτικής δράσης ήταν πιο ταιριαστή στις σχολικές εμπειρίες του προσωπικού των μουσείων που ασχολήθηκε με τη μουσειακή εκπαίδευση, μαθαίνοντας ουσιαστικά στην πράξη και χωρίς να έχει ως επί το πλείστον παιδαγωγική κατάρτιση για κάτι τέτοιο,⁴ καθώς και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών που επισκέπτονταν τα μουσεία. Επιπλέον, επέτρεπε την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών του κοινού με άτυπο τρόπο, σε μια εποχή που η συστηματική αξιολόγηση και η έρευνα κοινού ήταν στο στάδιο της εκκόλαψης.⁵

Οι βάσεις όμως είχαν τεθεί. Ταυτόχρονα, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου έδωσε τη δυνατότητα για περισσότερα ταξίδια στο εξωτερικό που εμπλούτισαν τη γνώση για νέες εκθεσιακές πρακτικές, νέες μορφές παιδαγωγικών εφαρμογών και νέους τρόπους επικοινωνίας με το κοινό. Ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός ανθρώπων από τη δεκαετία του 1990 και εξής άρχισε να ακολουθεί σπουδές μουσειολογίας αρχικά στο εξωτερικό, ενώ από το 2002 ξεκίνησαν και στην Ελλάδα. Η διάδοση των νέων τεχνολογιών διευκόλυνε, επίσης, την πρόσβαση στη γνώση για καινοτόμες πρακτικές σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον, από τη δεκαετία του 2000 και εξής αυξήθηκαν οι διοργανώσεις συνεδρίων με

⁴ Το συμπέρασμα της ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισης τεκμηριώνει η έρευνα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τα εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογίας στην Ελλάδα (Κασβίκης, Νικονάνου και Φουρλίγκα 2002: 108-109). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Τζιαφέρη (2005) αναλύοντας τη γενική στοχοθεσία των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και τέσσερα φύλλα εργασίας δύο μουσείων της Αθήνας ως προς τις διδακτικές τους προσεγγίσεις.

⁵ Βλ. σχετικά στο Κασβίκης, Νικονάνου και Φουρλίγκα 2002: 110, για την έλλειψη αναφορών που σχετίζονται με την αξιολόγηση στις δημοσιεύσεις αρχαιολογικών προγραμμάτων στην Ελλάδα, καθώς και Νάκου 2010: 330, Τρούλη 2012: 286-314.

μουσειολογικές/μουσειοπαιδαγωγικές εισηγήσεις στην Ελλάδα, δημιουργήθηκαν έντυπα και ηλεκτρονικά περιοδικά μουσειολογίας και αυξήθηκε η αρθρογραφία και η βιβλιογραφία που εστίαζε στην ελληνική πραγματικότητα και στο πάντρεμα θεωρίας και πρακτικής. Οι συνθήκες είχαν ωριμάσει. Η Ευρωπαϊκή Ένωση τόσο με τις πολιτικές που προωθεί σε θέματα παιδείας και πολιτισμού, όσο και με τις χρηματοδοτήσεις, που ιδίως στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ τη δεκαετία του 2000 έδωσαν την ευκαιρία στα ελληνικά μουσεία για εκτεταμένες ανακαινίσεις, είχε και αυτή σημαντική συμβολή στο να αρχίσουν τα μουσεία να γίνονται πιο επικοινωνιακά και να αναπροσαρμόζουν τις εκθεσιακές τους πρακτικές.

Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι οι πρώτοι εκθεσιακοί χώροι που σχεδιάζονται με γνώμονα το παιδί εμφανίζονται ουσιαστικά τη δεκαετία του 1990, όπως θα δούμε αναλυτικά στα επόμενα μέρη του κεφαλαίου. Μετά από μια δεκαετία πρώτων πειραματισμών με εκπαιδευτικά προγράμματα, κάποια μουσεία προχώρησαν στη δημιουργία εκθεσιακών χώρων που απευθύνονται στο παιδί, εντασσόμενα στο τρίτο ρεύμα ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσείων από το 1990 και εξής, το οποίο εντοπίσαμε σε παγκόσμιο επίπεδο στο Κεφάλαιο 1.

Την αρχή έκανε το 1989 το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα που δημιούργησε ένα παιδικό παράρτημα (τον ΣΤΑΘΜΟ, στον παλιό σιδηροδρομικό σταθμό του Ναυπλίου), στο οποίο στέγασε τις συλλογές παιδικής ηλικίας και τις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες προκειμένου «να προβληθεί μια νέα αντίληψη, ένας άλλος τρόπος ιδεολογικής προσέγγισης της σχέσης του παιδιού με το μουσείο με τρεις κύριες κατευθύνσεις: την αισθητική, την ψυχολογική και την κοινωνιολογική».⁶ Το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα ήδη πρωτοπορούσε στην Ελλάδα σε θέματα εκθεσιακών πρακτικών, αφού το 1981 είχε τιμηθεί με το Ευρωπαϊκό Βραβείο του Μουσείου της Χρονιάς για την επανέκθεση των μόνιμων συλλογών του (Ζάχου-Καλκούνου 1997, Χατζηνικολάου 2003: 18).

Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, επίσης, ιδρύθηκε ως μη κερδοσκοπικό σωματείο το 1987 με πρωτοβουλία της δασκάλας Σοφίας Ρωκ-Μελά, η οποία είχε εκπαιδευθεί στην Αμερική σε θέματα μουσειακής αγωγής, και έθεσε στους καταστατικούς του στόχους τη δημιουργία του πρώτου Παιδικού Μουσείου στην Ελλάδα. Τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του, μη διαθέτοντας εκθεσιακό χώρο, ανέπτυξε και εφάρμοζε εκπαιδευτικές δράσεις για σχολικές ομάδες και οικογένειες σε άλλους μουσειακούς χώρους, με στόχο να ανιχνεύσει τις ανάγκες του ελληνικού κοινού, αλλά και να εκπαιδεύσει τους μελλοντικούς επισκέπτες του σε ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011). Το 1994 κατάφερε να αποκτήσει μόνιμο εκθεσιακό χώρο σε συνεργασία με τον Πολιτισμικό Οργανισμό του Δήμου Αθηναίων.

Πριν περάσουμε στην αναλυτική παρουσίαση των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων που εντοπίστηκαν στην Ελλάδα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι από τη δεκαετία του 1990 το ενδιαφέρον για το παιδί ενισχύθηκε σημαντικά σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, τόσο από εμπορικούς, όσο και από εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς. Οι πρώτοι παιδότοποι εμφανίστηκαν στην Αθήνα το 1995, αυξήθηκαν οι διοργανώσεις παιδικών φεστιβάλ με δημιουργικές δραστηριότητες από διάφορους δήμους της Ελλάδας, ενώ κέντρα δημιουργικής απασχόλησης και ιδιωτικά καλλιτεχνικά εργαστήρια, παράλληλα με το Δίκτυο των Εικαστικών Εργαστηρίων του Υπουργείου Πολιτισμού, που ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1996, πρόσφεραν εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτισμού. Παιδικές και εφηβικές βιβλιοθήκες εξαπλώθηκαν σε όλη την Ελλάδα, με τη βοήθεια του Οργανισμού Παιδικών και Εφηβικών Βιβλιοθηκών. Πανεπιστημιακοί και άλλοι φορείς άρχισαν να πειραματίζονται με εκθεσιακές τεχνικές που απευθύνονται στο παιδί αξιοποιώντας το διαδραστικό χαρακτήρα των νέων τεχνολογιών.⁷ Διαδραστικές εκθέσεις με σαφή προσανατολισμό στο παιδικό κοινό,

⁶ Από την ιστοσελίδα του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος,

http://www.pli.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=63, τελευταία επίσκεψη 11/8/2012.

⁷ Σχετικό πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί το τεχνολογικό πάρκο ΠΟΛΥΜΗΧΑΝΟΝ που σχεδιάστηκε για παιδιά Α' Δημοτικού έως Γ' Λυκείου από το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και λειτουργήσει από τον Νοέμβριο του 2010 έως το 2012 σε πολιτιστικό χώρο της Αθήνας για σχολικές ομάδες και για ελεύθερους επισκέπτες. Ο εκθεσιακός

που διοργάνωσαν μεγάλα μουσεία του εξωτερικού, φιλοξενήθηκαν τα τελευταία χρόνια σε διάφορους εκθεσιακούς χώρους,⁸ ενώ θεματικά πάρκα έκαναν την εμφάνισή τους από το 2003.⁹ Επιπλέον, απευθυνόμενοι ως επί το πλείστον στο μαθητικό πληθυσμό, περιβαλλοντικοί σύλλογοι, αλλά και φορείς με ευρύτερους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως η Action Aid ή η οργάνωση «Σώστε τα Παιδιά» (Στρουμπούλη 1997), δραστηριοποιήθηκαν με εκπαιδευτικές υπηρεσίες βιωματικού χαρακτήρα συχνά με πρωτοποριακό τρόπο.¹⁰

Από την άλλη μεριά, η άνοδος του βιοτικού και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, τούς κάνει να αναζητούν πιο συχνά εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας για τα παιδιά τους, οι οποίες ανήκουν όλο και περισσότερο στη σφαίρα της υψηλής κουλτούρας. Σχετική τεκμηρίωση προσφέρει η έρευνα της Κουβέλη σε 2.740 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας και σε 434 μαθητές αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας της Ικαρίας που διεξήχθη το 1995 (Κουβέλη 2000: 138-140). Αν και η επίσκεψη στο μουσείο με το σχολείο αποτελεί τον πρωταρχικό τρόπο επίσκεψης των παιδιών (ποσοστό 97,2% και 94,1% αντίστοιχα για Αθήνα και Ικαρία), η οικογενειακή επίσκεψη έλαβε υψηλά ποσοστά επίσης, τουλάχιστον στην Αθήνα, που διαθέτει φυσικά πολύ περισσότερα μουσεία από την Ικαρία και δίνει αυτή τη δυνατότητα επιλογής στον ελεύθερο χρόνο (ποσοστό 76,3% και 43,6% για Αθήνα και Ικαρία αντίστοιχα). Αντίστοιχα στοιχεία για την πρωτοκαθεδρία των σχολικών επισκέψεων έδωσε η έρευνα της Μίτσελλ (2006) σε 1001 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είδαμε στην Ενότητα 2.4.2 του Κεφαλαίου 2. Στην έρευνα αυτή οι οικογενειακές επισκέψεις κατέγραψαν πιο χαμηλά ποσοστά (10,5% στους μαθητές της Αθήνας και 28,33% στους μαθητές της Μαγνησίας). Μεταγενέστερες ποιοτικές έρευνες που διερεύνησαν τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και των οικογενειών τους ως προς τα μουσεία (Zarfi 2006, Γιόφτσαλη 2011)¹¹ υποδεικνύουν ότι οι ελληνικές οικογένειες δεν κάνουν συχνές επισκέψεις στα μουσεία για ένα πλέγμα λόγων που σχετίζεται με τους γρήγορους και κουραστικούς ρυθμούς ζωής των γονέων, την αδυναμία τους να καθοδηγήσουν ή να υποστηρίξουν τα παιδιά τους μέσα στο μουσειακό περιβάλλον, ιδίως όταν πρόκειται για μικρά παιδιά, και τη συνακόλουθη πεποίθησή τους ότι τα σχολεία είναι περισσότερα κατάλληλα να αναλάβουν τη μουσειακή «διαπαιδαγώγηση» των παιδιών. Οι οικογένειες που συμμετείχαν στις εν λόγω έρευνες ήταν πολύ πιο πρόθυμες να επισκεφτούν μουσεία στο πλαίσιο των διακοπών τους, αφού εκεί η μουσειακή επίσκεψη ήταν λιγότερο επενδυμένη με την αντίληψη των μουσείων ως χώρων εκπαίδευσης και περισσότερο με την άποψη ότι αποτελούν εμπειρίες που μπορούν να προσφέρουν ψυχαγωγία και ενίσχυση της συναίσθησης της πολιτιστικής κληρονομιάς, της ιστορίας και της παράδοσης, επιτελώντας ταυτόχρονα ευρύτερους σκοπούς κοινωνικοποίησης (Zarfi 2006: 11). Και οι δύο έρευνες, μέσα από τις παρεμβάσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα που δοκίμασαν στο πλαίσιο της οικογένειας (Γιόφτσαλη 2011) ή και με τα παιδιά μόνα τους (Zarfi 2006) κατά τις επισκέψεις τους στα μουσεία, κατέδειξαν ότι οι οικογένειες είναι ιδιαίτερα δεκτικές σε μουσειακές

του χώρος περιλάμβανε διατάξεις-παιχνίδια βασισμένα στη ρομποτική, την πληροφορική, τις τηλεπικοινωνίες και την εικονική πραγματικότητα, με στόχο την καλλιέργεια νοητικών δεξιοτήτων που συνδέονται με έννοιες μαθηματικών, πληροφορικής, επιστημών, γεωγραφίας κτλ. http://www.polymechanon.gr/main_page/index.html, τελευταία επίσκεψη 11/8/2012.

⁸ Ένα πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η έκθεση «Οι Δεινόσαυροι ζωντανεύουν» που διοργάνωσε το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Λονδίνου και φιλοξενήθηκε το 2011-2012 σε εκθεσιακό χώρο εμπορικού κέντρου της Αθήνας.

⁹ Πρόκειται για το Μεταλλευτικό Πάρκο Φωκίδας και αργότερα το Πάρκο Δεινοσαύρων στη Θεσσαλονίκη, που σύντομα απέκτησαν και μουσειακό χώρο. Τα θεματικά πάρκα δεν σχεδιάζονται αποκλειστικά για μικρούς επισκέπτες, αυτοί όμως αποτελούν την κατεξοχήν ομάδα-στόχο (βλ. σχετικά την ιστοσελίδα του Μεταλλευτικού Πάρκου Φωκίδας, επιλογή «εκπαιδευτικές επισκέψεις» <http://www.vagonetto.gr>).

¹⁰ Το 2009 η Action Aid οργάνωσε το εκπαιδευτικό κέντρο με τίτλο «Ένας κόσμος άνω κάτω», το οποίο λειτουργεί με τη μορφή διαδραστικής έκθεσης σχεδιασμένης για παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Με σκοπό την αναπτυξιακή εκπαίδευση, το κέντρο είναι σχεδιασμένο με τη μορφή σταθμών που αναπαριστούν βασικούς πυλώνες της ζωής σε μια αγροτική κοινότητα στην Κέννα (σπίτι, σχολείο, αγορά), μέσα στους οποίους τα παιδιά δραστηριοποιούνται και γνωρίζουν τις βασικές καθημερινές ασχολίες των κατοίκων και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το κέντρο λειτουργεί μόνο με σχολικές ομάδες στο πλαίσιο οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ντιρογιάννη 2009-2010). Οι εκθεσιακές του τεχνικές και η παιδαγωγική στρατηγική του είναι όμοιες με αυτές των Παιδικών Μουσείων. Οι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό και τη λειτουργία του είχαν εξάλλου εργαστεί επί σειρά ετών στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο.

¹¹ Στην έρευνα της Γιόφτσαλη οι οικογένειες ήταν 12, ενώ στην έρευνα της Ζάρφι, οι οικογένειες ήταν 120 στο τμήμα που αφορούσε τη διερεύνηση αντιλήψεων, και 19 στο τμήμα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι έρευνες διεξήχθησαν σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη αντίστοιχα (βλ. και Ενότητα 2.4.2).

υπηρεσίες που τους προτείνουν έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης του μουσειακού περιβάλλοντος, πέρα από τις ξεναγήσεις και την περιήγηση που βασίζεται στην παρατήρηση και την ανάγνωση λεζαντών. Η συχνή χρήση τέτοιων υπηρεσιών που βασίζονται στην ενεργητική συμμετοχή και προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων που φέρουν τα μουσεία χαμηλά στις επιλογές της οικογένειας κατά τον ελεύθερό της χρόνο.

Συνοψίζοντας, η σκιαγράφιση των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στην Ελλάδα σε σχέση με τα μουσεία έδειξε ότι η διαμόρφωση παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων ως ένα είδος εφαρμοσμένης μουσειοπαιδαγωγικής είναι κάτι που άρχισε σχετικά πρόσφατα να εμφανίζεται ως πρακτική, η οποία εύλογα δεν είναι ακόμη ευρέως διαδεδομένη και καταληπτή. Η επέκταση των μουσειοπαιδαγωγικών υπηρεσιών σε μορφές που δε στηρίζονται απαραίτητα στη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά την επίσκεψη στο μουσείο είναι κάτι που ενδέχεται να μπορεί να αλλάξει τη δυναμική των επισκέψεων, ιδίως των οικογενειακών, και να ενδυναμώσει τα παιδιά στην αυτενεργό χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Η συνέχεια του κεφαλαίου θα εστιάσει στους τύπους παιδοκεντρικών χώρων που αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα την τελευταία εικοσιπενταετία προς τον σκοπό αυτό, ενώ οι μελέτες περίπτωσης που θα ακολουθήσουν στα επόμενα κεφάλαια, θα προσφέρουν στοιχεία ως προς την παραπάνω υπόθεση.

4.3. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το μέρος αυτό περιλαμβάνει την παρουσίαση των ευρημάτων από την έρευνα που διεξήχθη σε μουσεία της Ελλάδας για το γενικό κοινό ως προς την ύπαρξη δύο διαφορετικών τύπων παιδοκεντρικών χώρων, τον τύπο των ειδικών διακριτών χώρων για παιδιά και τον τύπο που περιλαμβάνει ειδικές ρυθμίσεις ενταγμένες μέσα στον κοινό εκθεσιακό χώρο για παιδιά και ενηλίκους.¹² Με βάση την υπόθεση ότι ο αριθμός των μουσείων στην Ελλάδα που έχουν ειδικούς εκθεσιακούς χώρους ή ρυθμίσεις εντός του εκθεσιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά θα είναι μικρός, κρίθηκε σημαντικό το ερωτηματολόγιο να περιλαμβάνει πεδίο καταγραφής ως προς τους χώρους που δεν είναι εκθεσιακοί, αλλά αξιοποιούνται για εκπαιδευτική χρήση με παιδιά (δηλ. αίθουσες εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εργαστήρια ή άλλοι χώροι). Παρόλο που πρόκειται δηλαδή για χώρους με διαφορετική σκοπιμότητα σε σχέση με αυτούς που βρίσκονται στο επίκεντρο της παρούσας διδακτορικής έρευνας, θεωρήθηκε ότι η χαρτογράφηση τους θα βοηθήσει στην απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας ως προς το επίπεδο αναγνώρισης του παιδιού και των εκπαιδευτικών του αναγκών μέσα στο μουσειακό κέλυφος και στην καλύτερη σκιαγράφιση του εξωσυστήματος των παιδοκεντρικών μουσείων που λειτουργούν στην Ελλάδα.

Ο συνολικός αριθμός των μουσείων που ανταποκρίθηκαν ήταν 199, εκ των οποίων τα 116 ήταν αρχαιολογικά μουσεία, τα 45 μουσεία νεώτερου πολιτισμού ή ειδικού ενδιαφέροντος και τα 38 μουσεία τεχνών (Παράρτημα Δ, «Κατάλογος συμμετεχόντων στην έρευνα»).

Ο Πίνακας 4.1 αποτυπώνει τις συγκεντρωτικές απαντήσεις ως προς όλους τους τύπους παιδοκεντρικών ρυθμίσεων που είχαν συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο, είτε αφορούν την ύπαρξη διακριτού χώρου για παιδιά μέσα στο μουσείο (παιδική πτέρυγα, παιδική αίθουσα, εργαστήριο, αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων), είτε ενταγμένων ρυθμίσεων μέσα στον εκθεσιακό χώρο για το γενικό κοινό, είτε τη διοργάνωση περιοδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων για το παιδικό κοινό ως μια κατηγορία διαμόρφωσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος με παιδοκεντρικό τρόπο, αλλά σε μη μόνιμη βάση. Η κατηγορία «ειδικός χώρος για παιδιά σε μόνιμη βάση» θα αναλυθεί στις επόμενες παραγράφους καθώς προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας.

¹² Η επεξήγηση του σκοπού, της ερευνητικής μεθοδολογίας και της δομής του ερωτηματολογίου έγινε στο Κεφάλαιο 3 (Ενότητα 3.2, Παράρτημα Γ.1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1. Παιδοκεντρικές ρυθμίσεις στα μουσεία γενικού κοινού

Είδος χώρου	Αριθμός μουσείων	Ποσοστό επί του συνόλου των μουσείων
Ειδικός χώρος για παιδιά	58	29,1 %
Ειδικός χώρος για παιδιά σε μόνιμη βάση	41	20,6 %
Ειδικές ρυθμίσεις στον γενικό εκθεσιακό χώρο	25	12,6 %
Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις	28	14,1 %

4.3.1. Μέρος Α' Ερωτηματολογίου: Διερεύνηση της ύπαρξης ειδικών χώρων για το παιδικό και εφηβικό κοινό σε μουσεία για το γενικό κοινό

Από τα 199 μουσεία, τα 141 απάντησαν ότι δεν διαθέτουν κάποιον ειδικό χώρο στο κτίριο του μουσείου για το παιδικό και εφηβικό κοινό και τα 58 ότι διαθέτουν, κάτι που δίνει ένα ποσοστό 71% αρνητικών και 29% θετικών απαντήσεων αντίστοιχα. Από τα 58 μουσεία που απάντησαν θετικά, 11 μουσεία διέθεταν χώρο εργαστηρίου (με ύπαρξη νιπτήρα), 32 διέθεταν αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων και 27 μουσεία διέθεταν κάποιον άλλο χώρο που το χρησιμοποιούσαν για το παιδικό και εφηβικό κοινό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στους παραπάνω αριθμούς συνυπολογίστηκαν και 12 μουσεία που διέθεταν συνδυασμούς των τριών αυτών κατηγοριών, π.χ. εργαστήριο και αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κάποιον άλλο χώρο. Ο Πίνακας 4.2 παρουσιάζει αναλυτικά όλες τις κατηγορίες και τους συνδυασμούς τους.

Ως προς την κατηγορία του άλλου χώρου, 10 μουσεία ανέφεραν την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, 10 μουσεία διάφορους άλλους βοηθητικούς χώρους του μουσείου όπως η είσοδος, το αμφιθέατρο, η βιβλιοθήκη, η αίθουσα Η/Υ, η αίθουσα προβολών ή η αίθουσα εκδηλώσεων και 7 μουσεία ανέφεραν ότι ο ειδικά αφιερωμένος χώρος αποτελεί μέρος του εκθεσιακού χώρου. Όπως μπορεί να συναχθεί από τις αναλυτικές περιγραφές των χώρων που παρέχονται στα ερωτηματολόγια, κανένας από τους χώρους αυτούς δεν είναι αποκλειστικά αφιερωμένος στην εκπαιδευτική χρήση από το παιδικό και εφηβικό κοινό ή από άλλη ομάδα κοινού, αλλά προσαρμόζεται κάθε φορά κατά περίπτωση, με την εξαίρεση τριών μουσείων. Κατ' επέκταση, ο συνολικός αριθμός μουσείων που διαθέτουν έναν ειδικά αφιερωμένο χώρο για χρήση από το παιδικό και εφηβικό κοινό σε μόνιμη βάση είναι 41 μουσεία (το 20,6% του συνολικού αριθμού μουσείων), αριθμός ο οποίος συμπεριλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις που έχουν δηλώσει ότι διαθέτουν εργαστήριο, αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή κάποιο χώρο μόνιμως αφιερωμένο σε αυτή τη χρήση. Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι τρία μουσεία απάντησαν θετικά πως διαθέτουν παιδική αίθουσα ή πτέρυγα, εννοώντας όμως στις δύο περιπτώσεις το μέρος εκείνο του εκθεσιακού χώρου στο οποίο εκτίθενται συλλογές σχετικές με την παιδική ηλικία ή που μπορεί να ενδιαφέρουν τα παιδιά, και σε μία περίπτωση την παροχή μέσα στην αίθουσα έντυπου εκπαιδευτικού υλικού που μπορούν να χρησιμοποιήσουν μόνοι τους τα παιδιά και οι δάσκαλοι/καθηγητές.¹³ Οι απαντήσεις αυτές θεωρήθηκαν λανθασμένες και δε συνυπολογίστηκαν στην ανάλυση.

¹³ Πρόκειται για το Λαογραφικό Μουσείο Ξάνθης, το Σιδηροδρομικό Μουσείο και ως προς την τελευταία περίπτωση το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2. Μουσεία που διαθέτουν ειδικό χώρο για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Είδος χώρου	Αριθμός μουσείων	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Εργαστήριο	3	1,5	5,2
Αίθουσα εκπ. προγραμμάτων	23	11,6	39,7
Άλλος χώρος	20	10,1	34,5
Εργαστήριο + Αίθουσα ε.π.	5	2,5	8,6
Εργαστήριο + άλλος χώρος	3	1,5	5,2
Αίθουσα ε.π. + άλλος χώρος	4	2,0	6,9
Σύνολο	58	29,1	100,0

Σημείωση: Το «έγκυρο ποσοστό» αναφέρεται στα 58 μουσεία, τα οποία ανταποκρίθηκαν στην ερώτηση

Όπως θα ανέμενε κανείς και παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.3, η πλειονότητα των εργαστηρίων απαντούν σε μουσεία τέχνης (5 μουσεία), λόγω των εικαστικών δραστηριοτήτων που είναι πιο συχρές στα μουσεία αυτού του τύπου, και ακολουθούν τα μουσεία νεώτερου πολιτισμού ή ειδικού ενδιαφέροντος (4 μουσεία) και τα αρχαιολογικά (2 μουσεία). Ο μεγαλύτερος αριθμός αιθουσών εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαντούν σε αρχαιολογικά μουσεία (17 μουσεία), ενώ ακολουθούν τα μουσεία νεώτερου πολιτισμού ή ειδικού ενδιαφέροντος (9 μουσεία) και τα μουσεία τεχνών (6 μουσεία). Τέλος, τα μουσεία νεώτερου πολιτισμού ή ειδικού ενδιαφέροντος είναι τα συχνότερα εμφανιζόμενα στην κατηγορία του άλλου χώρου (14 μουσεία), και ακολουθούν τα αρχαιολογικά (9 μουσεία) και τα τεχνών (4 μουσεία).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3. Είδος χώρου σε συσχέτιση με το είδος μουσείου

Είδος μουσείου/Είδος χώρου	Εργαστήριο	Αίθουσα εκπ. προγραμμάτων	Άλλος χώρος
Αρχαιολογικό	2	17	9
Νεώτερου πολιτισμού/ ειδικού ενδιαφέροντος	4	9	14
Τεχνών	5	6	4
Σύνολο	11	32	27

Ως προς το μέγεθός τους (Πίνακας 4.4), η πλειονότητα των εργαστηρίων κυμαίνεται μεταξύ μεσαίου και μεγάλου μεγέθους.¹⁴ Οι αίθουσες εκπαιδευτικών προγραμμάτων εμφανίζονται σε όλα τα μεγέθη, με ελαφρύ προβάδισμα σε χώρους μικρού μεγέθους. Αντίθετα, οι άλλοι χώροι είναι ως επί το πλείστον μεγάλοι χώροι άνω των 80 τ.μ.¹⁵

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.4. Μέγεθος ειδικών χώρων για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Μέγεθος/Είδος χώρου	Εργαστήριο	Αίθουσα εκπ. προγραμμάτων	Άλλος χώρος
Μικρό (1-40 τ.μ.)	2	12	4
Μεσαίο (41-79 τ.μ.)	5	9	8
Μεγάλο (80+ τ.μ.)	4	8	14
Σύνολο	11/11	29/32	26/27

¹⁴ Η κατηγοριοποίηση έγινε με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία ο ελάχιστος χώρος κατά άτομο σε ένα χώρο εκπαιδευτικών/εικαστικών δραστηριοτήτων είναι τα 2.8 τ.μ. (Rogers 2004, Rogers 2003, Pes 2003). Κατ' επέκταση, οι μικροί χώροι (κάτω των 40 τ.μ.) μπορούν να φιλοξενήσουν ομάδες με λιγότερα από 15 άτομα, οι μεσαίοι χώροι (41-79 τ.μ.) από 15-28 άτομα, δηλαδή μια τάξη μεγέθους που καλύπτει το τυπικό μέγεθος ενός σχολικού τμήματος, και οι μεγάλοι (άνω των 80 τ.μ.) μπορούν να φιλοξενήσουν μεγάλες ομάδες ή/και δραστηριότητες που παράγουν τρισδιάστατα εικαστικά αποτελέσματα, τα οποία απαιτούν περισσότερο χώρο.

¹⁵ Στο πεδίο «Σύνολο» των πινάκων που θα ακολουθήσουν αναγράφεται πρώτα ο αριθμός των απαντήσεων που δόθηκαν και μετά την κάθετο ο συνολικός αριθμός των μουσείων που εμπίπτουν στην εξεταζόμενη κατηγορία.

Ως προς το έτος δημιουργίας τους (Πίνακας 4.5), ελάχιστοι χώροι δημιουργήθηκαν πριν το 1990, ενώ η πλειονότητά τους δημιουργήθηκε μετά το 2001.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.5. Χρονολογία δημιουργίας ειδικών χώρων για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Περίοδος δημιουργίας/ Είδος χώρου	Εργαστήριο	Αίθουσα εκπ.προγραμμάτων	Άλλος χώρος	Σύνολο
Πριν το 1990	0	1	3	4
1991-2000	2	10	2	14
2001-2010	9	19	19	47
Σύνολο	11/11	30/32	24/27	

Δεδομένου ότι οι ειδικοί χώροι που εντοπίστηκαν δεν αποτελούν στην ουσία εκθεσιακούς χώρους, αλλά είναι υποστηρικτικοί ως προς τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι επόμενο οι θεματικές που καταγράφηκαν ότι φιλοξενούν να είναι κατά βάση ανάλογες με τη θεματική του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της επικοινωνιακής-εκπαιδευτικής δράσης που υλοποιείται εντός τους. Ανάλογα και οι ηλικίες στις οποίες απευθύνονται, σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των οργανωμένων δράσεων, που στις περισσότερες περιπτώσεις προκύπτει ότι σχεδιάζονται για παιδιά μέχρι και Γυμνασίου/Λυκείου.

Ως προς το τι περιλαμβάνουν αυτοί οι χώροι (Πίνακας 4.6), η πλειονότητά τους είναι διαμορφωμένοι ως χώροι προσωπικής δημιουργικής έκφρασης (46 περιπτώσεις). Συχνά προβάλλεται οπτικοακουστικό υλικό (35 περιπτώσεις), είναι διαθέσιμες σχεδιαστικές αναπαραστάσεις ή άλλου είδους εποπτικό υλικό (26 περιπτώσεις), ειδικές επεξηγηματικές πινακίδες ή αντίγραφα για άγγιγμα (16 περιπτώσεις), προθήκες ή βάσεις με αυθεντικά αντικείμενα (13 περιπτώσεις), αυθεντικά αντικείμενα για άγγιγμα (11 περιπτώσεις), μακέτες (10 περιπτώσεις), διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας (6 περιπτώσεις) και χαμηλής τεχνολογίας (1 περίπτωση). Για τη λειτουργία των χώρων αυτών απαιτείται υποστήριξη από εκπαιδευτικό προσωπικό, με την εξαίρεση οκτώ περιπτώσεων (Πίνακας 4.7).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.6. Τι περιλαμβάνουν οι ειδικοί χώροι για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Μουσειακοί πόροι που περιλαμβάνονται	Αριθμός μουσείων
Χώρος προσωπικής δημιουργικής έκφρασης (εικαστικής δημιουργίας, δραματοποίησης κτλ.)	46
Παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού	35
Σχεδιαστικές/ζωγραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες, φωτογραφικό υλικό	26
Ειδικές επεξηγηματικές πινακίδες	16
Αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων για άγγιγμα	16
Προθήκες/βάσεις με αυθεντικά αντικείμενα	13
Αυθεντικά μουσειακά αντικείμενα για άγγιγμα	11
Μακέτες/Μοντέλα	10
Διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας	6
Διαδραστικά εκθέματα χαμηλής τεχνολογίας	1

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.7. Υποστήριξη κοινού από το εκπαιδευτικό προσωπικό

Υποστήριξη από εκπαιδευτικό προσωπικό	Ναι	Όχι	Σύνολο
Εργαστήριο	11	0	11/11
Αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων	25	4	29/32
Άλλος χώρος	22	4	26/27

4.3.2. Μέρος Β' Ερωτηματολογίου: Διερεύνηση της ύπαρξης ειδικών εκθεμάτων και ρυθμίσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό, ενσωματωμένων στον εκθεσιακό χώρο για το γενικό κοινό

Ως προς το τμήμα αυτό του ερωτηματολογίου, θα πρέπει καταρχάς να επισημάνουμε ότι παρατηρήθηκαν αρκετές παρανοήσεις ως προς το τι μπορεί να συμπεριληφθεί σε αυτή την κατηγορία. Έτσι 14 μουσεία απάντησαν θετικά ότι διαθέτουν ειδικές ρυθμίσεις και εκθέματα για το παιδικό και εφηβικό κοινό, διευκρινίζοντας όμως ότι δεν έχουν σχεδιαστεί ειδικά γι' αυτό, αλλά για όλες τις ηλικιακές ομάδες, κάτι που αναιρεί τον στόχο της ερευνητικής ερώτησης, η οποία επιζητούσε να εντοπίσει ακριβώς αυτό, ποιες δηλαδή ρυθμίσεις είχαν σχεδιαστεί έχοντας ως κοινό-στόχο τα παιδιά. Φαίνεται ότι αρκετοί υπεύθυνοι μουσείων θεώρησαν ότι οι πιο εκπαιδευτικού και βιωματικού τύπου ρυθμίσεις που έχουν ενσωματώσει στο εκθεσιακό περιβάλλον, όπως οι αναπαραστάσεις, οι μακέτες, οι πολυμεσικές εφαρμογές, επειδή ενδεχομένως είναι πιο ελκυστικές ή φιλικές στο παιδικό κοινό, μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία που εξετάζει το Μέρος Β'.¹⁶ Οι ρυθμίσεις αυτές όμως δεν σχεδιάστηκαν κατεξοχήν για τα παιδιά, αλλά πιθανότατα λαμβάνοντας υπόψη, παράλληλα με τις προσδοκίες του ενήλικου κοινού, την ανάγκη των παιδιών για εποπτεία με διάφορους τρόπους και μέσω διαφορετικών αισθήσεων. Για τον λόγο αυτό στην ανάλυση ενσωματώθηκαν μόνο όσα μουσεία ανέγραψαν ρητώς ότι οι αναφερόμενες ρυθμίσεις σχεδιάστηκαν για συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες του παιδικού και εφηβικού κοινού. Συγκεκριμένα 25 μουσεία απάντησαν θετικά ότι διαθέτουν τέτοιου τύπου ρυθμίσεις (το 12,6 % του συνολικού πληθυσμού), 9 εκ των οποίων είναι αρχαιολογικά μουσεία, άλλα 9 νεώτερου πολιτισμού/ειδικού ενδιαφέροντος και 7 είναι μουσεία τεχνών (Πίνακας 4.1 και 4.8).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.8. Ειδικές παιδοκεντρικές ρυθμίσεις σε συσχέτιση με το είδος μουσείου

Είδος μουσείου	Παιδοκεντρικές ρυθμίσεις γενικού εκθεσιακού χώρου
Αρχαιολογικό	9
Νεώτερου πολιτισμού/ ειδικού ενδιαφέροντος	9
Τεχνών	7
Σύνολο	25

Οι ηλικίες για τις οποίες σχεδιάστηκαν κυμαίνονται από την προσχολική ηλικία ως τους μαθητές Λυκείου. Τρία αρχαιολογικά μουσεία και ένα μουσείο νεώτερου πολιτισμού διευκρινίζουν ωστόσο ότι ναι μεν τα εκθέματα και οι λοιπές ρυθμίσεις σχεδιάστηκαν με βάση το παιδικό ή/και εφηβικό κοινό, όμως απευθύνονται και στο ευρύ κοινό.¹⁷ Σε μία περίπτωση μάλιστα δεν πρόκειται για μόνιμες μουσειογραφικές ρυθμίσεις, αλλά για κινητό εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή δανειστικών σάκων, το οποίο το κοινό μπορεί να χειριστεί αυτόνομα μέσα στον εκθεσιακό χώρο και στον παρακείμενο χώρο δημιουργικής έκφρασης, όπου και διατίθεται.¹⁸

Αναλυτικότερα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.9, στα 2/3 περίπου των περιπτώσεων πρόκειται για ειδικές σχεδιαστικές/ζωγραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες και φωτογραφικό υλικό,

¹⁶ Η θεώρηση αυτή πιθανότατα σχετίζεται επίσης και με τη διαδεδομένη αντίληψη σε υπεύθυνους σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επικοινωνιακών δράσεων στα ελληνικά μουσεία, όπως έχει αναδείξει προηγούμενη έρευνα αξιολόγησης, ότι «όλες οι δράσεις απευθύνονται, ή οφείλουν να απευθύνονται, σε όλους» (Νικονάνου, Μπούνια & Ανδριοπούλου 2009: 27).

¹⁷ Πρόκειται για το Μουσείο της Ιστορίας των Ολυμπιακών Αγώνων της Αρχαιότητας, το Αρχαιολογικό Μουσείο Μεσσηνίας, το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και το Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδος.

¹⁸ Πρόκειται για το Αρχαιολογικό Μουσείο Μεσσηνίας.

οπτικοακουστικό υλικό και διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας, όπως οι πολυμεσικές εφαρμογές. Περίπου το 1/3 των περιπτώσεων διαθέτει χώρους προσωπικής δημιουργικής έκφρασης, καθώς και αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων για άγγιγμα, μακέτες/μοντέλα και ειδικές επεξηγηματικές πινακίδες. Τέλος, περίπου το 1/5 των μουσείων διαθέτει αυθεντικά μουσειακά αντικείμενα για άγγιγμα και διαδραστικά εκθέματα χαμηλής τεχνολογίας. Τα μισά μουσεία διαθέτουν 4-5 συνδυασμούς των προαναφερθεισών ρυθμίσεων, ενώ τα άλλα μισά λιγότερους (8 μουσεία με 1-3 συνδυασμούς) ή περισσότερους (4 μουσεία με 6-7 συνδυασμούς).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.9. *Είδος παιδοκεντρικών ρυθμίσεων και εκθεμάτων γενικού εκθεσιακού χώρου*

Μουσειακοί πόροι που περιλαμβάνονται	Αριθμός μουσείων
Σχεδιαστικές/ζωγραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες, φωτογραφικό υλικό	16
Παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού	15
Διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας	14
Χώρος προσωπικής δημιουργικής έκφρασης (εικαστικής δημιουργίας, δραματοποίησης κτλ.)	9
Ειδικές επεξηγηματικές πινακίδες	8
Μακέτες/Μοντέλα	8
Αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων για άγγιγμα	8
Αυθεντικά μουσειακά αντικείμενα για άγγιγμα	6
Διαδραστικά εκθέματα χαμηλής τεχνολογίας	4

Η πλειονότητα των ρυθμίσεων αυτών δημιουργήθηκε τη δεκαετία 2001-2010 (20 στα 23 μουσεία που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.10). Οι περισσότερες επίσης λειτουργούν χωρίς υποστήριξη από εκπαιδευτικό προσωπικό, υπάρχουν όμως 6 περιπτώσεις στις οποίες απαιτείται η συνδρομή του (Πίνακας 4.11).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.10. *Χρονολογία δημιουργίας παιδοκεντρικών ρυθμίσεων και περιοδικών εκθέσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό*

Περίοδος δημιουργίας	Παιδοκεντρικές ρυθμίσεις γενικού εκθεσιακού χώρου
Πριν το 1990	0
1991-2000	3
2001-2010	20
Σύνολο	23/25

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.11. *Υποστήριξη κοινού από το εκπαιδευτικό προσωπικό*

Υποστήριξη από εκπαιδευτικό προσωπικό	Ναι	Όχι	Σύνολο
Ειδικές ρυθμίσεις στο γενικό εκθεσιακό χώρο	6	17	23/25
Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις	14	10	24/28

Οι θεματικές τους εύλογα σχετίζονται ως επί το πλείστον με τη συνολική θεματική του μουσείου (10/25), εμφανίζεται όμως και μια προτίμηση για θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή (6/25), την τεχνολογία και τις τεχνικές κατασκευής έργων τέχνης, εργαλείων ή αντικειμένων

καθημερινής ζωής (4/25). Σε λίγες περιπτώσεις (5/25) καταγράφηκε σχέση με κάποιο ειδικό θέμα (π.χ. η ζωή ενός συγγραφέα, η διαπολιτισμικότητα, τα μνημεία ή η τοπογραφία της περιοχής).

4.3.3. Μέρος Γ' Ερωτηματολογίου: Διερεύνηση της οργάνωσης περιοδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Το Μέρος Γ' του ερωτηματολογίου επιχείρησε να ανιχνεύσει αν έχουν οργανωθεί στο παρελθόν περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό. Και εδώ οι θετικές αποκρίσεις είναι λίγες. Από τα 28 μουσεία (το 14% του συνολικού πληθυσμού) που απάντησαν πως έχουν διοργανώσει τέτοιου είδους εκθέσεις (Πίνακας 4.1 και 4.12), τα περισσότερα είναι μουσεία τέχνης (15 μουσεία) και ακολουθούν σχεδόν ισότιμα τα αρχαιολογικά (7 μουσεία) και τα νεώτερου πολιτισμού/ειδικού ενδιαφέροντος (6 μουσεία).¹⁹

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.12. Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις σε συσχέτιση με το είδος μουσείου

Είδος μουσείου	Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό
Αρχαιολογικό	7
Νεώτερου πολιτισμού/ ειδικού ενδιαφέροντος	6
Τεχνών	15
Σύνολο	28

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.13. Χώροι που φιλοξενούν τις περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Χώροι φιλοξενίας περιοδικών εκθέσεων	Αριθμός μουσείων
Αίθουσα περιοδικών εκθέσεων	19
Άλλος χώρος	10
Αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων	3
Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων	2

Στα 2/3 περίπου των περιπτώσεων (19/28) οι εκθέσεις αυτές φιλοξενούνται στην αίθουσα των περιοδικών εκθέσεων του μουσείου και σε ελάχιστες περιπτώσεις στην αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων (Πίνακας 4.13). Στο 1/3 περίπου των περιπτώσεων αναφέρθηκαν άλλοι χώροι: πολιτιστικοί χώροι εκτός μουσείου, πλατείες και σχολικές τάξεις (4 μουσεία), στο αίθριο ή στον αύλειο χώρο του μουσείου (2 μουσεία) ή ενσωμάτωση μέσα στον μόνιμο εκθεσιακό χώρο (4 μουσεία).

Οι περιοδικές αυτές εκθέσεις είχαν σχεδιαστεί για όλο το φάσμα του παιδικού και εφηβικού κοινού, που ξεκινά από την προσχολική ηλικία (8 μουσεία το αναγράφουν ρητώς) και ως επί το πλείστον φτάνει μέχρι και τα παιδιά Γυμνασίου/Λυκείου (22 μουσεία έναντι τεσσάρων που αναφέρουν μέχρι το Δημοτικό). Και σε αυτή την περίπτωση, η πλειονότητα υλοποιήθηκε τη δεκαετία 2001-2010 (21 μουσεία έναντι τεσσάρων την προηγούμενη δεκαετία, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.14).

¹⁹ Και σε αυτή την περίπτωση υπήρξε ένας αριθμός μουσείων που θεώρησε ότι η διοργάνωση περιοδικών εκθέσεων για όλες τις ηλικίες αποτελεί το ζητούμενο αυτού του μέρους του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις αυτές δεν συνυπολογίστηκαν στην ανάλυση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.14. Χρονολογία δημιουργίας περιοδικών εκθέσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Περίοδος δημιουργίας	Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις
Πριν το 1990	0
1991-2000	4
2001-2010	21
Σύνολο	25/28

Οι θεματικές τους σχετίζονται κυρίως με τις συλλογές ή τις θεματικές με τις οποίες ασχολείται το μουσείο (12 μουσεία) και τη ζωή ή τα ενδιαφέροντα των παιδιών (6 μουσεία). Διάφοροι επετειακοί θεματικοί εορτασμοί ή θεσμοί, όπως οι Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς, η Διεθνής Ημέρα Μουσείων ή επίκαιρα ζητήματα, όπως ο πόλεμος στον Λίβανο ή το Ιράκ, έδωσαν την αφορμή για τη διοργάνωση στοχευμένων στα παιδιά εκθέσεων (4 μουσεία).²⁰ Τέλος, μια σειρά μουσείων τοποθέτησε σε αυτή την κατηγορία εκθέσεις που έκανε με έργα παιδιών (6 μουσεία) ή εκθέσεις που συμπεριλάμβαναν εικαστικές δράσεις με παιδιά (1 μουσείο).

Περίπου τα 2/3 των μουσείων αξιοποίησαν σχεδιαστικές/ζωγραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες, φωτογραφίες και οπτικοακουστικό υλικό ως τα πλέον δημοφιλή μέσα (Πίνακας 4.15). Σχεδόν τα μισά μουσεία είχαν ειδικές επεξηγηματικές πινακίδες και διέθεταν χώρο προσωπικής δημιουργικής έκφρασης. Το 1/3 περίπου είχαν προθήκες και βάσεις με αυθεντικά αντικείμενα, καθώς και αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων για άγγιγμα. Τέλος, λιγότερο από το 1/3 των μουσείων είχαν μακέτες/μοντέλα, διαδραστικά εκθέματα χαμηλής και υψηλής τεχνολογίας και αυθεντικά μουσειακά αντικείμενα για άγγιγμα. Τα μισά μουσεία διέθεταν 1-3 συνδυασμούς των προαναφερθεισών ρυθμίσεων, ενώ τα άλλα μισά περισσότερους, παρέχοντας ένα πιο πλούσιο, πολυτροπικό εκθεσιακό περιβάλλον.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.15. Τι περιλαμβάνουν οι περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Μουσειακοί πόροι που περιλαμβάνονται	Αριθμός μουσείων
Σχεδιαστικές/ζωγραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες, φωτογραφικό υλικό	17
Χρήση οπτικοακουστικού υλικού	16
Χώρος προσωπικής δημιουργικής έκφρασης (εικαστικής δημιουργίας, δραματοποίησης κτλ.)	13
Ειδικές επεξηγηματικές πινακίδες	13
Προθήκες/βάσεις με αυθεντικά αντικείμενα	9
Αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων για άγγιγμα	9
Μακέτες/Μοντέλα	7
Διαδραστικά εκθέματα χαμηλής τεχνολογίας	5
Αυθεντικά μουσειακά αντικείμενα για άγγιγμα	4
Διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας	2

²⁰ Ιδιαίτερη και ενδιαφέρουσα περίπτωση είναι η περιοδική εκπαιδευτική έκθεση που διοργάνωσε το 2010 το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης και τις εκδόσεις MAMOUTH Comix με αφορμή τα 50 χρόνια κυκλοφορίας του Αστερίξ. Η έκθεση σχεδιάστηκε για παιδιά από το νηπιαγωγείο έως το Γυμνάσιο και περιλάμβανε τριάντα τέσσερα κάδρα με τις πρώτες σελίδες του περιοδικού, μια μεγάλη παιχνιδοκατασκευή και μεμονωμένες μορφές από το κόμικς, που επικολλώνται πάνω στις προθήκες της μόνιμης έκθεσης του μουσείου ή ιστανται αυτόνομες στο χώρο, σχολιάζοντας τα εκθέματα με χιουμοριστικό ύφος παρόμοιο με εκείνο που βρίσκουμε στο περιοδικό. Η ιδιαιτερότητα της έκθεσης, για την οποία αποφασίστηκε να γίνει εδώ ειδική μνεία, είναι το γεγονός ότι έκτοτε περιοδεύει σε διάφορα αρχαιολογικά μουσεία της Ελλάδας (Πάτρα, Άργος Ορεστικό, Ιωάννινα, Δελφοί, Ηγουμενίτσα, Βόλος, Νικόπολη κ.ά.), κατά το παράδειγμα των περιοδικών αρχαιολογικών εκπαιδευτικών εκθέσεων που διοργάνωσε η Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΠΟ, στις οποίες αναφερθήκαμε στο Ενότητα 4.2, προάγοντας με αυτό τον τρόπο μια νέα οπτική στον τρόπο επικοινωνίας με το παιδικό κοινό στο πλαίσιο της ευρύτερης αρχαιολογικής μουσειακής κοινότητας.

Τέλος, από τα 24 μουσεία που απάντησαν στο συγκεκριμένο πεδίο, τα 14 αναφέρουν ότι για τη λειτουργία τους απαιτείται πάντοτε υποστήριξη του κοινού από εκπαιδευτικό προσωπικό (Πίνακας 4.11).

4.4.4. Μέρος Δ' Ερωτηματολογίου: Διερεύνηση της πρόθεσης δημιουργίας ειδικών ρυθμίσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Το **Μέρος Δ'** του ερωτηματολογίου σκοπό είχε να διερευνήσει την πρόθεση δημιουργίας ειδικών ρυθμίσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό και τη σημασία που τους αποδίδεται. Από τα 139 μουσεία που συμπλήρωσαν το εν λόγω πεδίο, τα 27 απάντησαν θετικά ότι σκοπεύουν άμεσα να προβούν σε μια τέτοια ενέργεια (Πίνακας 4.16).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.16. Πρόθεση δημιουργίας ειδικών ρυθμίσεων για το παιδικό και εφηβικό κοινό στο άμεσο μέλλον

Πρόθεση	Αριθμός μουσείων	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Όχι	112	56,3	80,6
Ναι	27	13,6	19,4
Σύνολο	139/199	69,8	100,0

Σημείωση: Το «έγκυρο ποσοστό» αναφέρεται στα 139 μουσεία, τα οποία ανταποκρίθηκαν στην ερώτηση.

Συγκεκριμένα, στο πεδίο των διευκρινίσεων (Πίνακας 4.17), τα περισσότερα μουσεία αναφέρθηκαν στην πρόθεση δημιουργίας ενός συμπληρωματικού χώρου για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων. Αρκετά επιθυμούν να δημιουργήσουν αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων (9 μουσεία) ή/και εργαστήριο (7 μουσεία), ενώ μεμονωμένα αναφέρθηκαν η πρόθεση δημιουργίας άλλου χώρου αποκλειστικά για εκπαιδευτική χρήση, η δημιουργία άλλου χώρου και για εκπαιδευτική χρήση και η δημιουργία παιδικής εικαστικής βιβλιοθήκης. Αναφέρθηκαν, επίσης, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συστήματος φορητής ξενάγησης και εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην ιστοσελίδα του μουσείου, τα οποία δεν εμπίπτουν στο πεδίο διερεύνησης του ερωτηματολογίου, αλλά σε άλλου τύπου εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Τρία μόνο μουσεία αναφέρθηκαν στην ενσωμάτωση παιδοκεντρικών ρυθμίσεων στον κυρίως εκθεσιακό χώρο (π.χ. πινακίδες ανακάλυψης, διαδραστική προβολή, αντικείμενα για άγγιγμα, μακέτες, φωτογραφικό υλικό). Τέλος, μεμονωμένα αναφέρθηκε η πρόθεση δημιουργίας περιοδικών εκθέσεων για παιδιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.17. Είδος ρύθμισης για το παιδικό και εφηβικό κοινό που τα μουσεία επιθυμούν να δημιουργήσουν στο άμεσο μέλλον

Είδος ρύθμισης	Αριθμός μουσείων
Παιδοκεντρικές ρυθμίσεις στον εκθεσιακό χώρο για το γενικό κοινό	3
Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις	1
Αίθουσα εκπ. προγραμμάτων	9
Εργαστήριο	7
Άλλος χώρος αποκλειστικά ή και για εκπαιδευτική χρήση	2
Παιδική εικαστική βιβλιοθήκη	1
Ανάπτυξη εκπ. προγράμματος ή άλλης εκπ. υπηρεσίας	2

Σε λίγες περιπτώσεις διευκρίνισαν επίσης τους λόγους για τους οποίους υποστηρίζουν τις προαναφερθείσες επιλογές. Σε αυτούς μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικές ομάδες. Η μεγαλύτερη ομάδα (9 μουσεία) σχετίζεται με τη μεταφορά σε νέες κτιριακές εγκαταστάσεις ή λόγω κτιριακής επέκτασης, που θα δώσει τη δυνατότητα να δημιουργηθούν ειδικά διαμορφωμένοι χώροι για το παιδικό και εφηβικό κοινό. Η άλλη ομάδα (3 μουσεία) αναφέρεται σε περισσότερο ποιοτικούς λόγους: το θεωρούν απαραίτητο, πιστεύουν ότι μπορεί να λειτουργήσει ανταποδοτικά για το μουσείο ή επιθυμούν την άμεση συμμετοχή και αυτενέργεια των παιδιών.

Από τα 112 μουσεία που απάντησαν αρνητικά στην πρόθεση δημιουργίας ειδικών ρυθμίσεων για το παιδί, τα 108 διευκρίνισαν τους λόγους (Πίνακας 4.18 και Σχήμα 4.1). Η συχνότερα εμφανιζόμενη απάντηση είναι αυτή του περιορισμένου χώρου, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό με την κατηγορία των οικονομικών δυσχερειών και των άλλων λόγων (36 μεμονωμένες απαντήσεις και 43 σε συνδυασμό). Ακολουθούν οι οικονομικές δυσχέρειες (13 μεμονωμένες απαντήσεις και 34 σε συνδυασμό) και οι άλλοι λόγοι (15 μεμονωμένες απαντήσεις και 11 σε συνδυασμό). Η απάντηση «δεν είναι απαραίτητο» εμφανίστηκε μόνο μια φορά σε συνδυασμό με τις οικονομικές δυσχέρειες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.18. Λόγοι για τους οποίους τα μουσεία δεν επιθυμούν να προβούν σε ειδικές ρυθμίσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Λόγοι	Αριθμός μουσείων	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Οικονομικές δυσχέρειες	13	6,5	12,0
Περιορισμένος χώρος	36	18,1	33,3
Άλλοι λόγοι	15	7,5	13,9
Οικονομικές δυσχέρειες + περιορισμένος χώρος	32	16,1	29,6
Περιορισμένος χώρος + άλλοι λόγοι	10	5,0	9,3
Δεν θεωρείται απαραίτητο + οικονομικές δυσχέρειες	1	0,5	0,9
Οικονομικές δυσχέρειες + Περιορισμένος χώρος + άλλοι λόγοι	1	0,5	0,9
Σύνολο	108/199	54,3	100,0

Σημείωση: Το «έγκυρο ποσοστό» αναφέρεται στα 108 μουσεία, τα οποία ανταποκρίθηκαν στην ερώτηση.



Σχήμα 4.1. Λόγοι για τους οποίους τα μουσεία δεν επιθυμούν να προβούν σε ειδικές ρυθμίσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό

Στο πεδίο των διευκρινίσεων για τους άλλους λόγους, τα μουσεία αναφέρθηκαν: α) στο γεγονός ότι οι ανάγκες καλύπτονται από τις ήδη υπάρχουσες ρυθμίσεις (αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ή άλλος σχετικός χώρος: 7 μουσεία), β) στο ότι είναι αδύνατο είτε λόγω έλλειψης αποκλειστικής ή σταθερής στέγης, είτε λόγω της περιοδικότητας και της περιορισμένης κλίμακας των εκθέσεων και σε μία περίπτωση λόγω τερματισμού της λειτουργίας του μουσείου (7 μουσεία συνολικά), γ) στο ότι είναι αδύνατο λόγω της φύσης και της ιστορικότητας του κτιρίου (3 μουσεία), δ) στο ότι θεωρούν ότι καλύπτουν ή θα καλύψουν αυτή την ανάγκη για το παιδικό και εφηβικό κοινό μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και ξεναγήσεις (3 μουσεία), ε) στο ότι δεν υπήρξε πρόβλεψη στις νέες κτιριακές εγκαταστάσεις που μόλις ολοκληρώθηκαν (2 μουσεία). Τρία μουσεία επίσης ανέφεραν χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις ότι δεν υπάρχει σχετικός προγραμματισμός. Ένα μουσείο ανέφερε ότι ενδέχεται να υπάρξουν τροποποιήσεις που θα καλύψουν ενδεχόμενες ανάγκες, υπονοώντας ίσως ότι οι τροποποιήσεις δεν προβλέπονται για το άμεσο μέλλον, δεδομένου ότι επέλεξε να απαντήσει αρνητικά, ή ότι οι τρέχουσες ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να καλυφθούν με τροποποιήσεις στις ήδη υπάρχουσες ρυθμίσεις (οπότε σε αυτή την περίπτωση εμπίπτει στην πρώτη κατηγορία των διευκρινιστικών απαντήσεων).

Σε συσχέτιση με την ανάδειξη του περιορισμού του χώρου στο υφιστάμενο κτίριο του μουσείου ως του πιο σημαντικού αρνητικού παράγοντα για την πρόθεση δημιουργίας ειδικών παιδοκεντρικών ρυθμίσεων, μπορεί να συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι το κτιριακό κέλυφος των περισσότερων μουσείων που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελεί ιστορικό μνημείο του 19^{ου} αιώνα ή και πρότερο (66 μουσεία), κάτι που δυσχεραίνει ή μπορεί να καθιστά παντελώς αδύνατη τη δυνατότητα τροποποιήσεων στο εσωτερικό τους (Πίνακας 4.19). Τα 34 μουσεία στεγάζονται σε κτίρια των αρχών του 20^{ου} αιώνα (1900-1950), τα 63 μουσεία σε κτίρια της περιόδου 1951-1990 και 30 μουσεία σε κτίρια που κτίστηκαν μετά το 1990.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.19. Περίοδος δημιουργίας του κτιρίου του μουσείου

Χρονική περίοδος	Αριθμός μουσείων
Ιστορικό μνημείο (19 ^{ος} αι. και πριν)	66
1900-1950	34
1951-1990	63
1991-2010	30
Σύνολο	193/199

4.4.5. Σχολιασμός

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα ελληνικά μουσεία κατά μεγάλο μέρος τους δεν διαθέτουν ειδικές παιδοκεντρικές ρυθμίσεις στον εκθεσιακό τους χώρο ή/και στο υπόλοιπο κτίριο, παρά την αρκετά μεγάλη δραστηριοποίησή τους στον τομέα της μουσειακής εκπαίδευσης, η οποία ως επί το πλείστον απευθύνεται σε παιδιά, και ιδιαίτερα σε σχολικές ομάδες (Νικονάνου 2010, Μπούνια, Οικονόμου & Πιτσιάβα 2010, ΥΠ.ΠΟ 2003).

Κανένα μουσείο από όσα συμμετείχαν στην έρευνα δεν διαθέτει παιδική πτέρυγα ή παιδική αίθουσα, ενώ λίγα είναι αυτά που έχουν προχωρήσει στην παραχώρηση ή τη δημιουργία ενός ειδικού χώρου για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων που απευθύνονται στο παιδί (29%).

Τα πράγματα είναι ακόμη πιο δυσχερή σε ό, τι αφορά τις παιδοκεντρικές ρυθμίσεις μέσα στο εκθεσιακό περιβάλλον που απευθύνεται στο γενικό κοινό. Μόλις το 12,6 % των μουσείων ανέφερε ότι έχει προβεί σε τέτοιου είδους ρυθμίσεις. Το γεγονός, επίσης, ότι εντοπίστηκαν προβλήματα κατανόησης της ορολογίας ή του ζητούμενου σε κάποιες από τις ερωτήσεις, καθιστά απαραίτητη μια

μελλοντική εκτενέστερη έρευνα που θα συνοδεύεται από επιτόπιες επισκέψεις και συζητήσεις με τους υπεύθυνους, προκειμένου να διασφαλιστεί με μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας ότι οι θετικές απαντήσεις εμπνέουν πράγματι όλες σε αυτό που θεωρείται παιδοκεντρική ρύθμιση με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική ή προκειμένου να αναδειχθούν με μεγαλύτερη ευκρίνεια τα διαφορετικά επίπεδα που ο φιλικός προς τα παιδιά σχεδιασμός εμπεριέχει στις ελληνικές εκθεσιακές πρακτικές. Η έλλειψη ειδικής γνώσης ή κοινής επικοινωνιακής γλώσσας, αλλά και οι λεπτές γραμμές που διαχωρίζουν τον εκθεσιακό σχεδιασμό με τρόπο που να είναι φιλικός τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά, από τον σχεδιασμό που γίνεται θέτοντας το παιδί ως ομάδα-στόχο, καθιστούν το εν λόγω πεδίο δύσκολα ανιχνεύσιμο και επισφαλές για την εξαγωγή πιο γενικευμένων συμπερασμάτων ως προς τις στρατηγικές και τις πρακτικές που ακολουθούνται, με βάση τα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Διαφαίνεται πάντως μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση σχεδιαστικών/ζωγραφικών αναπαραστάσεων, χαρτών και φωτογραφικού υλικού, καθώς και στην επιστράτευση των νέων τεχνολογιών (Ο/Α υλικό, διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας) προς τον σκοπό αυτό.

Σε σχέση με τις περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις ως μία δυνατότητα εφαρμογής και πειραματισμού με παιδοκεντρικές εκθεσιακές πρακτικές σε μη μόνιμη βάση, τα αποτελέσματα έδωσαν επίσης χαμηλά ποσοστά (14%). Τα μουσεία τέχνης εμφανίζουν ένα σαφές προβάδισμα σε αυτή την κατηγορία, ίσως και λόγω της πρακτικής (που απορρέει από τη θεματική τους) να διοργανώνουν δραστηριότητες και εκθέσεις στις οποίες εκτίθενται ή συμπεριλαμβάνονται έργα παιδιών, κάτι που αποτελεί βέβαια μια πολύ περιορισμένη, αν όχι στρεβλή ερμηνεία του τι σημαίνει εκπαιδευτική έκθεση για τα παιδιά. Θετικό είναι το γεγονός ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι περιοδικές εκθέσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό φιλοξενήθηκαν στις αίθουσες των περιοδικών εκθέσεων του μουσείου, όπως συμβαίνει και στις εκθέσεις για το γενικό κοινό, κι όχι σε κάποιον άλλο βοηθητικό χώρο. Ως προς τις τακτικές που χρησιμοποιούνται και τους μουσειακούς πόρους που περιλαμβάνονται σε αυτές η διάθεση χώρου για προσωπική δημιουργική έκφραση ανεβαίνει ιεραρχικά, κάτι που μπορεί να συσχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότερες περιοδικές εκθέσεις εντοπίστηκαν σε μουσεία τέχνης που ευνοούν αυτή τη διάσταση. Σε αντίθεση, τα διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας εξοβελίζονται στην τελευταία θέση, πιθανόν λόγω κόστους.

Συγκεντρωτικά, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι περισσότερες προαναφερθείσες παιδοκεντρικές πρακτικές (ειδικοί χώροι, ενσωματωμένες στο γενικό εκθεσιακό χώρο παιδοκεντρικές ρυθμίσεις, περιοδικές εκθέσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό) σχεδιάζονται έτσι ώστε να απαιτείται η εμπλοκή εκπαιδευτικού προσωπικού, κάτι που θα μπορούσε να συσχετιστεί με τον συνήθη τρόπο παροχής μουσειοπαιδαγωγικών υπηρεσιών στην Ελλάδα, ο οποίος στηρίζεται σε συνθήκες άμεσης επικοινωνίας και στη διαμεσολάβηση από έμπυχο δυναμικό, παρά στην αυτόνομη χρήση.

Κατά τον σχολιασμό των δεδομένων επισημάνθηκε επίσης ότι οι παιδοκεντρικές αυτές πρακτικές εμφανίστηκαν στα ελληνικά μουσεία ως επί το πλείστον μετά το 2000. Όπως διαγράφηκε και στο εισαγωγικό μέρος του κεφαλαίου, αυτό συνάδει με τον ενεργητικότερο ρόλο που αποκτά η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία και την καλύτερη θεωρητική κατάρτιση των ιθυνόντων σταδιακά και μέσα από πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών μουσειολογίας και μουσειοπαιδαγωγικής. Η ειδική γνώση που άρχισε να γίνεται κοινό κτήμα σε συνδυασμό με τις χρηματοδοτήσεις του Γ' ΚΠΣ έδωσαν τη δυνατότητα σε κάποια μουσεία να ενσωματώσουν σύγχρονες μουσειολογικές θεωρήσεις στο εκθεσιακό τους πρόγραμμα, η συμβολή όμως της μουσειοπαιδαγωγικής σε στρατηγικές και τεχνικές διαμόρφωσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος εξακολουθεί και είναι πολύ περιορισμένη (Νικονάνου 2005, Νικονάνου 2010). Όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συνθήκες που επικρατούν στην ελληνική μουσειακή κοινότητα την τελευταία δεκαετία επέφεραν μεν αλλαγές, χωρίς όμως να μεταβάλλουν καταλυτικά το τοπίο ως προς τα ζητήματα που εξετάστηκαν.

Ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την πρόθεση δημιουργίας ειδικών παιδοκεντρικών ρυθμίσεων στο άμεσο μέλλον. Αν και τα περισσότερα μουσεία απάντησαν αρνητικά (81%), οι λόγοι που αναφέρουν σχετίζονται με εξωγενείς παράγοντες (οικονομικές δυσχέρειες ή περιορισμός του χώρου ως επί το πλείστον) και όχι με αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις. Αυτό είναι ελπιδοφόρο για τον βαθμό αναγνώρισης των διαφορετικών αναγκών που έχει το παιδί ως επισκέπτης στο μουσείο και των εναλλακτικών τρόπων ανταπόκρισης σε αυτές και δείχνει ότι το εξωσύστημα μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται τα λίγα παιδοκεντρικά μουσεία στην Ελλάδα, έχει αρχίσει να γίνεται θετικότερο και να εκτιμάται η αξία της διαφοροποίησης σε σχέση με τις διαφορετικές ομάδες του κοινού, όχι αποκλειστικά μέσω της παροχής στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και με την κατάλληλη διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Φυσικά, πολλά πρέπει να γίνουν ακόμη στην κατεύθυνση αυτή, προκειμένου η διαφαινόμενη θετική στάση των ιθυνόντων των μουσείων να μετουσιωθεί σε συγκεκριμένες πρακτικές. Χαρακτηριστικά θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι παιδοκεντρικές ρυθμίσεις που ανέφεραν τα μουσεία ότι σκοπεύουν να υλοποιήσουν στο άμεσο μέλλον, στην ομάδα που απάντησε θετικά στην ερώτηση πρόθεσης (19%), είναι ως επί το πλείστον στην κατεύθυνση της παροχής ειδικού συμπληρωματικού χώρου επιτέλεσης εικαστικών και λουπών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, παρά στη μόνιμη ή περιοδική διαμόρφωση τμήματος του εκθεσιακού περιβάλλοντος με τρόπο που να μεριμνά για τα παιδιά και τους τρόπους με τους οποίους αρέσκονται να αλληλεπιδρούν με τα πράγματα.

4.4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

Για λόγους που αναφέρθηκαν αναλυτικά κατά την παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας προκαταρκτικής φάσης (Κεφάλαιο 3, Ενότητα 3.2), κρίθηκε απαραίτητο να συμπληρωθεί ο εντοπισμός και η συλλογή δεδομένων για τους παιδοκεντρικούς μουσειακούς χώρους με τη βοήθεια βιβλιογραφικής και διαδικτυακής έρευνας και με προσωπική επικοινωνία, τηλεφωνική ή επιτόπια. Η παρουσίαση των ευρημάτων θα γίνει ανά τύπο μουσειακού χώρου.

4.4.1. Τα παιδικά μουσεία της Ελλάδας

Η Ελλάδα διαθέτει μέχρι στιγμής τρία παιδικά μουσεία στα δύο μεγάλα αστικά της κέντρα, δύο πολυθεματικά και ένα μονοθεματικό.²¹

²¹ Μια ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το Μουσείο Πειραμάτων που δημιουργήθηκε στην Αθήνα το 2004 και η λειτουργία του θα μπορούσε δυνητικά να προσομοιαστεί με ένα μονοθεματικό Παιδικό Μουσείο με επιστημονικό προσανατολισμό. Το μουσείο αποτελεί ιδιωτική πρωτοβουλία φυσικών και επιστημόνων του περιβάλλοντος και είναι σαφέστατα προσανατολισμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών από το προ-νήπιο ως το Λύκειο. Λειτουργεί με εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες, αλλά και για ομάδες παιδιών κατά τον ελεύθερό τους χρόνο. Τα εκθέματα και οι συλλογές του σχετίζονται με την εκτέλεση επιστημονικών πειραμάτων και παρατηρήσεων. Ο ελλιπής μουσειολογικός προβληματισμός για τη διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος και ο αποκλειστικός προσανατολισμός της δραστηριότητας του μουσείου στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι εμφανής στον τρόπο που περιγράφουν τις εγκαταστάσεις στην ιστοσελίδα τους, όπου τα διαδραστικά εκθέματα και το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται ότι «διακοσμούν» τις αίθουσες διεξαγωγής των προγραμμάτων. Σύμφωνα με τη Μαργαρίτα Δημητράσκου, γεωπόνο και υπεύθυνη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του μουσείου, οι αίθουσες του μουσείου δεν είναι μόνιμα διαμορφωμένες με κάποια θεματική, αλλά εφοδιάζονται με εποπτικό υλικό, εργαστηριακό εξοπλισμό και «διακοσμούνται» με αυθεντικά αντικείμενα ή αντίγραφα, ανάλογα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα φιλοξενήσουν (Δημητράσκου, προσ.επικ. 6/9/2012). Τα παραπάνω δεν συνηγορούν στο ότι πρόκειται για μια προσπάθεια δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου μουσειακού χώρου, αλλά ενός εκπαιδευτικού φορέα με μορφή επιστημονικού εργαστηρίου, αποκλειστικά για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως επιβεβαίωσε και η υπεύθυνη επικοινωνίας Στέλλα Φραγκούλη (προσ.επικ. 16/9/2012), στο πλαίσιο «μιας εποικοδομιστικής διδακτικής προσέγγισης» (από την ιστοσελίδα του φορέα http://www.juniorscience.gr/index.php?dispatch=pages.view&page_id=11, τελευταία επίσκεψη 11/8/2012). Η επιλογή ωστόσο του όρου «Μουσείο» στον τίτλο, έγινε προκειμένου να τονιστεί «η διαφορετική έννοια που μπορεί να έχει κάποιο μουσείο» (Δημητράσκου, προσ.επικ. 6/9/2012), δεν υπάρχει όμως περαιτέρω προβληματισμός από τους υπευθύνους ως προς τις εκλεκτικές συγγένειες του Μουσείου Πειραμάτων με τύπους μουσείων όπως το παιδικό ή το μουσείο επιστημών. Η επίσημη, κατά τον νόμο, ονομασία του φορέα εξάλλου είναι Hellenic Scientifics, Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες. Για τον λόγο αυτό δεν συμπεριλήφθηκε στην Ενότητα 4.4.1.

Ελληνικό Παιδικό Μουσείο

Το πρώτο και μοναδικό πολυθεματικό παιδικό μουσείο της Ελλάδας που διαθέτει μόνιμο εκθεσιακό χώρο από το 1994 στο κέντρο της Αθήνας, καθώς και συλλογές αντικειμένων, ενώ το προσωπικό του αναπτύσσει διαδραστικά εκθέματα με μεγάλο εύρος θεματικών κυρίως από τον χώρο των φυσικών επιστημών και της κοινωνικής ζωής. Συστάθηκε ως μη κερδοσκοπικό σωματείο το 1987. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έως 12 χρόνων, γονείς και εκπαιδευτικούς και έχει πολυποίκιλο εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο εντός και εκτός μουσείου. Σκοπός του είναι να βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν και να χαρούν τον κόσμο στον οποίο ζουν.²² Αναλυτική παρουσίαση του μουσείου θα γίνει στο Κεφάλαιο 6.

Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης

Το Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης συστάθηκε ως μη κερδοσκοπικό σωματείο το 1997 και έκτοτε δραστηριοποιείται σε διάφορους πολιτιστικούς χώρους της πόλης με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην «επαφή των παιδιών με διαφορετικές μορφές και εκφράσεις του πολιτισμικού γίνεσθαι, την εκτίμηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και της σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσω των τεχνών».²³ Απευθύνεται σε παιδιά 4-12 ετών και τις οικογένειές τους και προσδιορίζεται ως ένα μουσείο πολυθεματικό. Μέχρι στιγμής όμως δεν έχει κατορθώσει να αποκτήσει σταθερή στέγη και να αναπτύξει εκθέματα με τη μορφή που απαντούν στα Παιδικά Μουσεία (βλ. Ενότητα 1.6.2). Στον τελευταίο χώρο που του παραχώρησε ο Δήμος Θεσσαλονίκης το 2012, έχει διαμορφώσει μια θεματική αίθουσα με το εποπτικό υλικό που αξιοποιείται στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος. Διαθέτει, επίσης, προθήκες, στις οποίες εκθέτει τη μόνιμη συλλογή μηχανικών μεταλλικών παιχνιδιών και προσωρινά τη συλλογή βιβλίων και αντικειμένων που σχετίζονται με την εκπαίδευση στην Ελλάδα από τον 19^ο ως τον 20^ο αιώνα ενός Έλληνα συλλέκτη.²⁴

Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας

Το Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας είναι το μοναδικό μονοθεματικό παιδικό μουσείο της Ελλάδας και «το μοναδικό διεθνώς διαδραστικό μουσείο, που χρησιμοποιεί τα εκθέματα του, το παιχνίδι και τα παραμύθια για να ενθαρρύνει τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να κατανοήσουν τον κόσμο των συναισθημάτων, ενώ ταυτόχρονα ευαισθητοποιεί τους ενήλικες σε θέματα που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη».²⁵ Ιδρύθηκε το 2006 με ιδιωτική πρωτοβουλία και εδρεύει σε κεντρική περιοχή της Αθήνας. Ο εκθεσιακός του χώρος φιλοξενεί διαδοχικά εκθέσεις για τα συναισθήματα που έχει εννοήσει από το Παιδικό Μουσείο Βρυξελλών («Οι θησαυροί που κρύβω μέσα μου», «Ποιος είμαι εγώ»), ενώ έχει ένα ποικίλο πρόγραμμα εκπαιδευτικών δράσεων τόσο για σχολικές ομάδες όσο και για το ελεύθερο κοινό. Απευθύνεται κυρίως σε παιδιά 4-12 χρονών, τις οικογένειές τους, τους εκπαιδευτικούς και τους ενήλικες που ενδιαφέρονται για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

²² Από την ιστοσελίδα του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου <http://www.hcm.gr/BIGFrame/BIGFramesMainFirstPage.asp?LANG=GR>, τελευταία επίσκεψη 11/8/2012.

²³ Από την ιστοσελίδα του Παιδικού Μουσείου Θεσσαλονίκης, <http://www.paidikomouseio.gr/stoxos.html>, τελευταία επίσκεψη 11/8/2012.

²⁴ Το Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης απέκτησε το 2012 με δωρεά του Δημάρχου Θεσσαλονίκης Ι. Μπουτάρη τη συλλογή μηχανικών μεταλλικών παιχνιδιών και ευελπιστεί ότι αυτή θα αποτελέσει τον πυρήνα για τη συγκρότηση εκτενέστερης συλλογής παιχνιδιών. Οι λίγες προηγούμενες συλλογές του είχαν καταστραφεί από πυρκαγιά στον προηγούμενο χώρο που το φιλοξενούσε (Μάνθου-Κουτσούδη, προσ.επικοινωνία 14/9/2012). Βλ. επίσης δημοσίευμα εφημερίδας ΕΞΠΡΕΣ «Έκθεση με κουρδιστά μεταλλικά παιχνίδια στο Παιδικό Μουσείο» http://www.express.gr/news/politismos/640383oz_20120914640383.php3, τελευταία επίσκεψη 14/9/2012.

²⁵ Από την ιστοσελίδα του Μουσείου Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας, <http://mce.gr/page.asp>, τελευταία επίσκεψη 11/8/2012.

Σχολιασμός

Οι προαναφερθέντες φορείς μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία συνάδουν με το αμερικανικό μοντέλο ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσείων. Συγκεκριμένα, η ίδρυσή τους είναι αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας από μέλη της κοινότητας με επαγγελματική δραστηριοποίηση στον εκπαιδευτικό ή τον κοινωνικό χώρο ως επί το πλείστον. Με την εξαίρεση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, οι μόνιμες συλλογές αυθεντικών αντικειμένων που διαθέτουν είναι φτωχές ή ανύπαρκτες και η λειτουργία τους βασίζεται είτε αποκλειστικά σε εποπτικό υλικό στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων είτε σε ειδικά κατασκευασμένα διαδραστικά εκθέματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αυτόνομα. Τέλος, τα δύο πολυθεματικά παιδικά μουσεία αναπτύσσουν ποικιλία δράσεων και συνεργασιών με τοπικούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς, ενώ βασίζουν τη λειτουργία τους σε σημαντικό βαθμό στην εθελοντική εργασία μελών της κοινότητάς τους.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι κατά καιρούς έχουν απευθυνθεί στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο φορείς από διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας (δήμοι, σύλλογοι ή ομάδες ανθρώπων με ενδιαφέρον για το παιδί), αναζητώντας συμβουλές και μοίρασμα τεχνογνωσίας για το πώς θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα Παιδικό Μουσείο στην πόλη τους (Μουρατιάν, προσ.επικοινωνία 5/1/2012). Καμία από αυτές δεν έχει ευοδωθεί έως τώρα. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι υπάρχει μεν μια σταδιακή αναγνώριση της σημασίας των παιδικών μουσείων και της αξίας τους ως ιδιαίτερης μουσειακής κατηγορίας από την ευρύτερη κοινότητα, δεν φαίνεται όμως να διαθέτει ακόμη την απαιτούμενη δυναμική για να μετουσιωθεί σε συγκεκριμένες πρακτικές με πρωτοβουλία της τοπικής κοινωνίας, όπως είδαμε στο παράδειγμα των ΗΠΑ.

4.4.2. Ειδικό χώρο και ρυθμίσεις για παιδιά σε μουσεία για το γενικό κοινό

Στο μέρος αυτό θα αναφερθούμε σε δύο ιδιαίτερες περιπτώσεις, μοναδικές στο είδος τους στην Ελλάδα, οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνονταν στην ομάδα των μουσείων που απάρτισαν το δείγμα της έρευνας με ερωτηματολόγιο (βλ. Ενότητα 3.2 για μέθοδο δειγματοληψίας και Παράρτημα Γ.1). Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης είναι το μόνο που εντοπίστηκε να διαθέτει παιδική πτέρυγα, ενώ το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κομοτηνής είναι το μοναδικό μουσείο στην Ελλάδα που απευθύνεται μεν στο γενικό κοινό, είναι όμως εξ ολοκλήρου σχεδιασμένο με κοινό-στόχο τα παιδιά 3-12 ετών.

Παιδική πτέρυγα «Ερευνότοπος» του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης

Η παιδική πτέρυγα του πανεπιστημιακού Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης ξεκίνησε τη λειτουργία της το 2007, πριν ολοκληρωθούν οι μόνιμοι εκθεσιακοί χώροι για το γενικό κοινό στο νέο κτίριο του μουσείου, καταδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο την ιδιαίτερη σημασία που δίνουν οι ιθύνοντες ως προς τη δημιουργία της. Έχει σχεδιαστεί για παιδιά από 5-15 ετών με σκοπό να προσφέρει μια μικρογραφία των οικοσυστημάτων της Μεσογείου, στο πλαίσιο των οποίων λειτουργούν διαδραστικά παιχνίδια που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν στην πράξη τι ακριβώς κάνουν οι ερευνητές του περιβάλλοντος.²⁶ Αναλυτική παρουσίαση της παιδικής πτέρυγας «Ερευνότοπος» θα ακολουθήσει στο Κεφάλαιο 5.

²⁶ Από την ιστοσελίδα του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, <http://www.nhmc.uoc.gr/el/exhibition-halls/discovery-center>, τελευταία επίσκεψη 30/10/2012.

Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κομοτηνής

Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Δήμου Κομοτηνής εγκαινιάστηκε τον Δεκέμβριο του 2009 με στόχο να λειτουργήσει ως ενεργό κέντρο διαμόρφωσης πολιτιστικής και περιβαλλοντικής παιδείας των μικρών πολιτών (Δαλακούρα 2010). Περιλαμβάνει αυθεντικά αντικείμενα, είτε μέσα σε προθήκη είτε ελεύθερα στον χώρο για επεξεργασία, αντίγραφα, χάρτη με δυνατότητα ενεργοποίησης φωτεινών ενδείξεων, διαδραστικές «οικολογικές» δραστηριότητες που αφορούν την ανακύκλωση, τη δενδροχρονολόγηση, την αναγνώριση ήχων και αποτυπωμάτων ζώων κ.ά., πλούσιο εποπτικό υλικό που ως επί το πλείστον περιλαμβάνει κείμενα με τη μορφή προτροπής και ανοιχτών ερωτήσεων, και προβολές οπτικοακουστικού υλικού. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του αξιοποιεί την ανακαλυπτική μέθοδο και τον εποικοδομισμό. Παρόλο που οι οικογένειες με παιδιά μικρής ηλικίας είναι το κοινό-στόχος βάσει του οποίου σχεδιάστηκε το μουσείο, το γεγονός ότι λειτουργεί μόνο καθημερινές, λόγω έλλειψης πόρων του Δήμου Κομοτηνής, σε ένα μικρό χωριό στα περίχωρά της (οικισμός Πανδρόσου), καθιστά απαγορευτικό κάτι τέτοιο.

Σχολιασμός

Αν και τα μουσεία αυτά αποτελούν *sui generis* περιπτώσεις, είναι ενδιαφέρον ότι η πρωτοβουλία για τη δημιουργία διακριτών εκθεσιακών περιβαλλόντων σχεδιασμένων ειδικά για τα παιδιά μέσα σε μουσεία γενικού κοινού, προήλθε από τον χώρο των Μουσείων Φυσικής Ιστορίας. Όπως είδαμε και στο τμήμα της ιστορικής επισκόπησης του Κεφαλαίου 1, οι πρώτες προσπάθειες για διαδραστικά εκθέματα ξεκίνησαν από μουσεία φυσικής ιστορίας και επιστημών, ενώ το πρώτο διαδραστικό έκθεμα σε Παιδικό Μουσείο είχε ανάλογη θεματική (βλ. Ενότητα 1.4.2, 1.4.3). Ενδεχομένως η φύση των συλλογών τους, να κάνει αυτά τα μουσεία πιο ευέλικτα σε πειραματισμούς και στην υιοθέτηση απτικών δραστηριοτήτων με είδη αντικειμένων που θα μπορούσαν να αντικατασταθούν.

4.4.3. Μουσεία με θέμα τον υλικό πολιτισμό που σχετίζεται με το παιδί

Τα μουσεία που θα παρουσιαστούν σε αυτήν την κατηγορία συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα της έρευνας με ερωτηματολόγιο που παρουσιάστηκε στην Ενότητα 4.3. Θεωρήθηκε όμως σημαντικό να γίνει μια πιο αναλυτική έρευνα και αναφορά σε αυτά, προκειμένου να δοθεί μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα του ελληνικού εξωσυστήματος ως προς τα μουσεία που σχετίζονται με το παιδί, έστω κι αν το κοινό στον οποίο αναφέρονται ή σχεδιάζονται δεν είναι αποκλειστικά αυτό, όπως σχολιάστηκε διεξοδικά στο Κεφάλαιο 1 (Ενότητα 1.6.5).²⁷

²⁷ Αντίθετα, ως προς τα δύο εκπαιδευτικά μουσεία της Ελλάδας, τα οποία ανήκουν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών μουσείων γενικού τύπου (Βιοτεχνικό Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο στο Λαύριο -έτος δημιουργίας 2003- και Λαογραφικό-Υπαίθριο Μουσείο Βιομηχανικής Μάθησης στην Πέρδικα Ιωαννίνων -έτος δημιουργίας 2010), δεν θα γίνει εκτενής αναφορά γιατί δεν σχετίζονται ούτε σχεδιάστηκαν αποκλειστικά με γνώμονα το παιδί, αλλά αναφέρονται σε ένα πολύ ευρύτερο κοινό. Η διαμόρφωση του εκθεσιακού τους περιβάλλοντος τα κατατάσσει στην ευρύτερη κατηγορία των μουσείων με ειδικές παιδοκεντρικές ρυθμίσεις στον κοινό για παιδιά και μεγάλους εκθεσιακό χώρο (βλ. και Ενότητα 1.6.4 και 1.6.6), δεν συμπεριλαμβάνονταν όμως στο δείγμα της έρευνας (βλ. Ενότητα 4.3). Συγκεκριμένα, και τα δύο μουσεία βασίζονται στη λογική της χρήσης των αυθεντικών εργαλείων που εκτίθενται και στη δημιουργία πλακισιοθετημένων εγκαταστάσεων ολοκληρωμένων εκθετικών περιβαλλόντων μέσα στις οποίες το κοινό μπορεί να αναλάβει ενεργητική δράση. Μεγαλύτερη πρωτοτυπία έχουν οι εκθεσιακοί χώροι του BBEM (<http://www.bbem.edu.gr>), που στεγάζονται σε δύο κτίρια του Τεχνολογικού Πολιτιστικού Πάρκου Λαυρίου, εκ των οποίων ο ένας είναι μέσα στο παλιό Μηχανουργείο και λειτουργεί ως τεχνολογικό μουσείο *in situ* (Κολιόπουλος 2005: 105-106). Η διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος γίνεται με την ανάπτυξη Κέντρων Μάθησης που λειτουργούν ως διαδραστικά εκθέματα, τη δημιουργία πάγκων εργασίας όπου το κοινό και κυρίως οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν τα αυθεντικά εργαλεία του μηχανουργείου, και με πλακισιοθετημένες εγκαταστάσεις μέσα στις οποίες τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τη δράση τους (π.χ. αναπαράσταση στοάς εξόρυξης).

4.4.3.1. Τα μουσεία Παιδικής Τέχνης της Ελλάδας

Η Ελλάδα διαθέτει δύο μουσεία παιδικής τέχνης, κάτι εντυπωσιακό αν σκεφτεί κανείς το μέγεθός της και το γεγονός ότι τα μουσεία παιδικής τέχνης είναι πολύ λίγα σε όλο τον κόσμο. Συγκεκριμένα:

Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης

Το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης ιδρύθηκε το 1994 ως μη κερδοσκοπικό σωματείο. Η πρωτοβουλία της ίδρυσής του βασίστηκε στην απήχηση που είχε ο πανελλήνιος διαγωνισμός παιδικής ζωγραφικής που διοργάνωνε ετησίως το Μουσείο Μηλεών Πηλίου και στον οποίο πρωτοστατούσε η μετέπειτα ιδρύτρια του. Σκοπός του τέθηκε η διαφύλαξη, μελέτη και προβολή της Παιδικής Τέχνης,²⁸ η αισθητική καλλιέργεια των παιδιών και η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, η οργάνωση Διαγωνισμού Παιδικής Ζωγραφικής και η οργάνωση και ανταλλαγή εκθέσεων με αντίστοιχους φορείς στην Ελλάδα και το εξωτερικό.²⁹ Τους σκοπούς αυτούς τους υπηρετεί ανελλιπώς όλα αυτά τα χρόνια με ένα πλούσιο πρόγραμμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και με τη διοργάνωση ή τη συμμετοχή σε εκθέσεις εντός και εκτός συνόρων. Στον εκθεσιακό του χώρο στο κέντρο της Αθήνας είναι αναρτημένα έργα παιδικής ζωγραφικής που εναλλάσσονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ανάλογα με τις θεματικές των περιοδικών εκθέσεων που διοργανώνονται. Τα τελευταία χρόνια ενσωματώθηκαν διαδραστικές γωνιές σχετικές με το θέμα της κάθε έκθεσης, ειδικά σχεδιασμένες από το Εκπαιδευτικό Τμήμα του Μουσείου, για επισκέπτες όλων των ηλικιών, με σκοπό να προτείνουν δραστηριότητες για την εξερεύνηση των εκθεμάτων του Μουσείου ελεύθερα, χωρίς συμμετοχή σε πρόγραμμα. Οι γωνιές αυτές περιλαμβάνουν παιχνίδια, βιβλία, διαδραστικές εγκαταστάσεις με χρήση υψηλής τεχνολογίας ή όχι, δυνατότητα ζωγραφικής ή άλλης δημιουργικής έκφρασης, καρτέλες με προτροπές για αναζήτηση λεπτομερειών στα εκθέματα του μουσείου κ.ά.

Μουσείο ΟΙΚΟΥΜΕΝΗ και Ακαδημία Παιδικής Τέχνης

Το μουσείο παιδικής τέχνης ΟΙΚΟΥΜΕΝΗ εγκαινιάστηκε το 2008 στη Συδινή Ξάνθης. Από το 2000 όμως λειτουργούσε η Ακαδημία Παιδικής Τέχνης με πρωτοβουλία μιας εικαστικού και μέλη εικαστικούς και εκπαιδευτικούς της περιοχής κατά κύριο λόγο. Με τη δράση της συντέλεσε στη δημιουργία των συλλογών του μουσείου, οι οποίες συνεχώς εμπλουτίζονται (20.000 έργα παιδικής τέχνης από 180 χώρες). Μέσα στους σκοπούς της Ακαδημίας και του Μουσείου Παιδικής Τέχνης ΟΙΚΟΥΜΕΝΗ, «κύρια βαρύτητα δίνεται στη διάδοση της παιδικής ζωγραφικής και στο να δημιουργηθούν κίνητρα ώστε όλο και περισσότερα παιδιά να γνωρίσουν τη δυνατότητα έκφρασης του εσωτερικού τους κόσμου μέσω της εικαστικής τέχνης».³⁰ Τον σκοπό αυτό επιτυγχάνει μέσα από τη διοργάνωση εκθέσεων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παγκόσμιων διαγωνισμών παιδικής τέχνης, Biennale παιδικής ζωγραφικής και διαγωνισμό κατασκευής κούκλας και συγγραφής παραμυθιού. Οι εκθέσεις του φιλοξενούνται σε διάφορους χώρους και όχι μόνο στο μουσείο και ακολουθούν τους συμβατικούς τρόπους έκθεσης έργων τέχνης. Τα εικαστικά εργαστήρια του μουσείου λαμβάνουν χώρα μέσα στους εκθεσιακούς του χώρους. Η επίσκεψη εξάλλου στο μουσείο γίνεται μόνο από σχολικές ομάδες που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Μαυρογένη, προσ.επικοινωνία 13/1/2011).

²⁸ Στις συλλογές του περιλαμβάνονται έργα ζωγραφικής και κατασκευές παιδιών έως 14 ετών.

²⁹ Από τα ενημερωτικά έντυπα και την ιστοσελίδα του Μουσείου Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, <http://www.childrensartmuseum.gr>, τελευταία επίσκεψη 13/8/2012.

³⁰ Από την ιστοσελίδα του Μουσείου Οικουμένη, <http://www.oikoumeni.gr/istoriko.html>, 13/8/2012.

Σχολιασμός

Τα μουσεία αυτά είναι αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας και συγκροτούν τις συλλογές τους από τα εικαστικά εργαστήρια και τους διαγωνισμούς ζωγραφικής που διοργανώνουν. Είναι επίσης πολύ ενεργά στις παγκόσμιες δικτυώσεις τους με ανταλλαγές εκθέσεων με ανάλογους φορείς του εξωτερικού. Και τα δύο θέτουν στους καταστατικούς σκοπούς τους τη μελέτη και προβολή της παιδικής τέχνης και την υποστήριξη της δημιουργικής έκφρασης του παιδιού. Το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης φαίνεται να ακολουθεί μια πιο ιστορικοτεχνική προσέγγιση, ενώ η προσέγγιση της παιδικής τέχνης στο Μουσείο ΟΙΚΟΥΜΕΝΗ διέπεται από μεγαλύτερο ψυχολογικό και κοινωνιολογικό προσανατολισμό. Τα τελευταία χρόνια έγινε προσπάθεια ενσωμάτωσης περισσότερων διαδραστικών και συμμετοχικών στοιχείων στο εκθεσιακό περιβάλλον του Μουσείου Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, που σκοπό έχουν να εμπλέξουν πιο ενεργητικά τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Αντίθετα, το Μουσείο ΟΙΚΟΥΜΕΝΗ απευθύνεται αποκλειστικά στο σχολικό κοινό με οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις και χρησιμοποιεί την κλασική προσέγγιση της παρατακτικής ανάρτησης πινάκων στις εκθεσιακές του επιλογές.

4.4.3.2. Τα μουσεία Παιδικής Ηλικίας της Ελλάδας

Στην Ελλάδα υπάρχουν δύο υπό οργάνωση μουσεία παιδικής ηλικίας και το Μουσείο Παιδικής Ηλικίας ΣΤΑΘΜΟΣ του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος.

Μουσείο Παιδικής Ηλικίας ΣΤΑΘΜΟΣ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το μουσείο αυτό ήταν το πρώτο μουσείο στην Ελλάδα που σχεδιάστηκε με γνώμονα το παιδί, ως παράρτημα του κεντρικού λαογραφικού μουσείου του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος. Στεγάζεται στο κτίριο του παλιού σιδηροδρομικού σταθμού του Ναυπλίου που παραχωρήθηκε από τον Δήμο και παράλληλα λειτουργεί ως χώρος διεξαγωγής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων. Η πρωτοβουλία ίδρυσής του ήταν αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής του μουσείου που ήθελε να διερευνήσει με αυτό τον τρόπο έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της σχέσης του παιδιού με το μουσείο (βλ. και Ενότητα 4.2). Ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1989 και έχει ενδιαφέρον το πώς κατά καιρούς οι ιθύνοντές του αναφέρονταν σε αυτό είτε ως μουσείο παιδικής ηλικίας είτε ως παιδικό μουσείο, ενδεικτικό της έλλειψης εμπειρίας στην Ελλάδα για τις ιδιαιτερότητες του κάθε τύπου μουσείου (Παπαντωνίου 1991, Καλκούνου 1994). Στον χώρο εκτίθενται σε κλειστές προθήκες και ελεύθερα βάθρα οι συλλογές του Ιδρύματος που σχετίζονται με την παιδική ηλικία, στον προαύλιο χώρο έχει δημιουργηθεί ειδικά μια εικαστική εγκατάσταση και κατά καιρούς διοργανώνονται περιοδικές εκθέσεις που απευθύνονται σε μικρούς και μεγάλους. Η επίσκεψη στον χώρο προβλέπεται μόνο στο πλαίσιο διεξαγωγής εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στα μελλοντικά σχέδια του μουσείου προβλέπεται η επέκτασή του για να μπορεί να λειτουργεί «ως εκθεσιακός χώρος, ως ερευνητικό κέντρο για το παιδί και το παιχνίδι και ως χώρος εκπαιδευτικών προγραμμάτων»,³¹ και ένας εξωτερικός παιχνιδότοπος με εγκαταστάσεις-παιχνίδια από εικαστικό καλλιτέχνη.

Σχολιασμός

Αν και ο ΣΤΑΘΜΟΣ είναι το μόνο μουσείο παιδικής ηλικίας που λειτουργεί στην Ελλάδα, χρήσιμο είναι να αναφερθούν και τα υπό διαμόρφωση μουσεία, καθώς και η ειδική κατηγορία των μουσείων σχολικής ζωής, προκειμένου να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα.

³¹ Από την ιστοσελίδα του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος, http://www.pli.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=97, 14/8/2012.

Το Μουσείο Ιστορίας Παιδικού Παιχνιδιού και Βιβλίου στη Λήμνο έχει ξεκινήσει τη διαδικασία δημιουργίας του από το 1992, όταν οργανώθηκε για πρώτη φορά στη Μύρινα έκθεση του υλικού γνωστού συλλέκτη, αρχαιολόγου και συγγραφέα παιδικών παραμυθιών που καταγόταν από εκεί (Μπουλώτης 1994). Η συλλογή δωρήθηκε στον Δήμο Μύρινας Λήμνου και έκτοτε γίνονται προσπάθειες για την οργάνωση και λειτουργία του Μουσείου.

Το άλλο υπό οργάνωση μουσείο αποτελεί παράρτημα του Μουσείου Μπενάκη (Τμήμα Παιδικής Ηλικίας και Συλλογής Παιχνιδιών, ιδρυθέν το 1991) και θα στεγαστεί στην Οικία Κουλούρα στο Παλαιό Φάληρο, κατά τα πρότυπα των δορυφορικών μουσείων του Μουσείου Μπενάκη, τα επόμενα χρόνια. Σκοπός του είναι να καλύψει όλες τις εκφράσεις και πτυχές του θέματος Παιδί και Παιχνίδι στην Ελλάδα και την Ευρώπη και να αναδείξει την καθημερινή ζωή του παιδιού στην παραδοσιακή και αστική ελληνική κοινωνία.³²

Τα τελευταία χρόνια έχουν ιδρυθεί και μια σειρά σχολικών μουσείων ή μουσείων σχολικής ζωής,³³ τα οποία αποτελούν μια ιδιόζουσα κατηγορία: από μια άποψη θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως μουσεία παιδικής ηλικίας που εστιάζουν στη σχολική περίοδο, η εκθεσιακή φιλοσοφία τους όμως τα κατατάσσει μάλλον στην κατηγορία των μουσείων ιστορίας της παιδείας. Σκοπό έχουν αφενός μεν να διασώσουν και να διαφυλάξουν σχολικά κατάλοιπα από προηγούμενες σχολικές εποχές, αφετέρου δε να λειτουργήσουν ως θύλακες μνήμης για τις παλιότερες γενιές και γνώσης για τις νεότερες, του σχολείου του παρελθόντος. Στον εκθεσιακό τους χώρο περιλαμβάνουν πάντοτε, εκτός από προθήκες και αναρτήσεις σχετικού υλικού, προσομιώσεις/αναπαραστάσεις σχολικών τάξεων, στις οποίες μπορούν να βιώσουν οι επισκέπτες με το σώμα τους την εμπειρία του μαθήματος σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον. Η ίδρυσή τους, μέσα σε τοπικά σχολεία, αποτελεί πρωτοβουλία εκπαιδευτικών της περιοχής σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές. Η πιο ολοκληρωμένη περίπτωση από μουσειολογικής πλευράς και πολυτροπικότητας στο εκθεσιακό περιβάλλον είναι το Μουσείο Σχολικής Ζωής που στεγάζεται στο Παλαιό Δημοτικό Σχολείο Νεροκούρου κοντά στα Χανιά (Οικονόμου & Γκαζή 2011).

4.5. Συμπέρασμα

Η συνοπτική παρουσίαση των μουσειακών χώρων για παιδιά που εμφανίστηκαν στην Ελλάδα την τελευταία εικοσιπενταετία, μας επιτρέπει να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα για τις τάσεις που κυριαρχούν και για τις σχέσεις ανάμεσα στα επάλληλα συστημικά επίπεδα.

Στο επίπεδο του μακροσυστήματος, κατά την εξέταση της ανάπτυξης της μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελλάδα είδαμε ότι τα μουσεία ανταποκρίθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας τους σε έναν εκπαιδευτικό ρόλο που συνδεόταν με την εθνική διαπαιδαγώγηση και την καλλιέργεια της αισθητικής, με τη χρήση διαμεσολαβημένων ως επί το πλείστον υπηρεσιών (κυρίως ξεναγήσεων). Μόλις τα τελευταία τριάντα χρόνια, τα μουσεία προσανατολίστηκαν περισσότερο στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών που δεν εξυπηρετούν μόνο πατριδογνωστικούς ή αισθητικούς στόχους, αλλά στοχεύουν σε μια ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η δημιουργία παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη βιωματική μάθηση εντάσσεται σε αυτή την αλλαγή παραδείγματος.

Ως προς την κατηγορία των αυτόνομων μουσειακών χώρων, διαπιστώνουμε ότι στην Ελλάδα έχουν ευοδωθεί ή είναι στη διαδικασία δημιουργίας, αρκετά μουσεία που σχετίζονται με τον υλικό πολιτισμό του παιδιού σε σύγκριση με την παγκόσμια διασπορά τους, κάτι που δίνει μια ένδειξη για την πρωτοκαθεδρία των συλλογών στην Ελλάδα ως λόγο ύπαρξης ενός μουσείου και μπορεί να συσχετιστεί

³² Από την ιστοσελίδα του Μουσείου Μπενάκη, <http://www.benaki.gr/index.asp?id=10103&lang=gr>, 14/8/2012.

³³ Π.χ. Μουσείο Σχολικής Ζωής (Χανιά): έτος πρώτης λειτουργίας 2006, Σχολικό Μουσείο Κέρκυρας (Δημοτικό Σχολείο Σκριτερού): έτος πρώτης λειτουργίας 2008, Σχολικό και Λαογραφικό Μουσείο Λόφου (Ελασσόνας): έτος πρώτης λειτουργίας 2009, Σχολικό Μουσείο Μαυρελίου Καλαμπάκας: έτος πρώτης λειτουργίας 2010.

με τον έντονο προβληματισμό που προκάλεσε η εμφάνιση του πρώτου παιδικού μουσείου στους κόλπους της μουσειακής κοινότητας για το αν το συγκεκριμένο είδος αποτελεί πράγματι μουσείο ή όχι. Ο προβληματισμός αυτός ισχύει βεβαίως όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες του κόσμου, ιδίως τις ευρωπαϊκές, όπως είδαμε και στο πρώτο κεφάλαιο. Παρά ταύτα, η Ελλάδα πλέον διαθέτει ένα πολυθεματικό και ένα μονοθεματικό παιδικό μουσείο, ενώ το Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης διαμορφώνει ως επί το πλείστον τους χώρους που χρησιμοποιεί για την υποστήριξη της υλοποίησης των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων. Έχει εμφανιστεί, επίσης, επανειλημμένως η πρόθεση διαφόρων φορέων στην περιφέρεια να δημιουργήσουν ένα παιδικό μουσείο ή να φιλοξενήσουν υπηρεσίες προσέγγισης των παιδικών μουσείων που εδρεύουν στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα.

Διακρίνουμε, επίσης, δύο διαφορετικούς τρόπους διαμόρφωσης των μουσειακών χώρων που απευθύνονται στο παιδί. Από τη μια μεριά, έχουμε τα μουσεία εκείνα που ξεκίνησαν τη δραστηριοποίησή τους αρχικά από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εξελίσσοντας σταδιακά ένα διακριτό εκθεσιακό περιβάλλον προσανατολισμένο στα παιδιά, όπως το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο ή ο ΣΤΑΘΜΟΣ. Από την άλλη μεριά, υπάρχουν τα μουσεία που δημιούργησαν εξ αρχής το παιδοκεντρικό τους περιβάλλον, όπως το Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κομοτηνής και το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης. Τα μουσεία της δεύτερης κατηγορίας είναι συνήθως νεότερα (μετά το 2000), κάτι που αποτελεί ένδειξη της σταδιακά αυξανόμενης εμπειρίας και ετοιμότητας στο εξωσύστημα να αναπτύξει ή να υποδεχθεί νέα παιδοκεντρικά μουσεία.

Ως προς την κατηγορία των ενσωματωμένων μέσα σε μουσεία για το γενικό κοινό ειδικά αφιερωμένων χώρων και ρυθμίσεων, το τοπίο είναι ακόμη στα πρώτα βήματα διαμόρφωσης. Ο βαθμός ύπαρξης παιδοκεντρικού σχεδιασμού σε τμήματα του εκθεσιακού τους περιβάλλοντος είναι πολύ χαμηλός και συγκεχυμένος, υπό την έννοια ότι α) δεν φαίνεται να είναι ξεκάθαρο σε όλα τα μέλη της μουσειακής κοινότητας τι σημαίνει διακριτός και στοχευμένος στο παιδί σχεδιασμός β) προκρίνεται κυρίως η δημιουργία βοηθητικών χώρων που υποστηρίζουν τη διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως η αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή το εργαστήριο. Παρά τη χαμηλή διάχυση, το εξωσύστημα φαίνεται να έχει θετικές στάσεις και αντιλήψεις ως προς την ύπαρξη ειδικών ρυθμίσεων για το παιδί στο εκθεσιακό περιβάλλον, αφού οι λόγοι οι οποίοι αναφέρονται ως αποτρεπτικοί από τα μουσεία που δεν έχουν προβεί και δεν σκοπεύουν άμεσα να προβούν σε τέτοιες ρυθμίσεις είναι τεχνικής φύσεως και όχι αμφισβήτησης της χρησιμότητάς των.

Τέλος, ως προς το μεσοσύστημα μουσείου-οικογένειας, στο οποίο θα εστιάσει στη συνέχεια ερευνητικά η παρούσα διατριβή εξετάζοντας την αλληλεπίδραση του παιδιού με το παιδοκεντρικό περιβάλλον στο πλαίσιο της οικογενειακής επίσκεψης, διακρίναμε ότι μια μεγαλύτερη μερίδα ελληνικών οικογενειών έχει αρχίσει τα τελευταία είκοσι χρόνια και διαφοροποιεί τις πολιτιστικές της συνήθειες, επιλέγοντας συχνότερα την επίσκεψη στο μουσείο, υπάρχουν όμως ακόμη αρκετοί παράγοντες που δρουν ανασταλτικά (Zarpi 2006, Γιόφτσαλη 2011). Αυτό ενδεχομένως συνδέεται και με τον κυρίαρχο προσανατολισμό των ελληνικών μουσείων έως τώρα σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες που απευθύνονται στα σχολεία, καθώς και με την έλλειψη ενίσχυσης της οικογενειακής επίσκεψης μέσα από κεντρικές πολιτικές. Οι αδύναμοι δεσμοί του μεσοσυστήματος μουσείου-οικογένειας (Zarpi 2006: 13) κάνουν ακόμη πιο επιτακτική και ενδιαφέρουσα την ανάγκη διερεύνησης των αλληλεπιδράσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων που φέρουν όχι μόνο τα παιδιά, αλλά και οι γονείς στο πλαίσιο δύο χαρακτηριστικών όσο και μοναδικών για τα ελληνικά δεδομένα υποδειγμάτων παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων, τα οποία θα παρουσιαστούν ως μελέτη περίπτωσης στα επόμενα κεφάλαια.

Κεφάλαιο 5

Η παιδική πτέρυγα ως μελέτη περίπτωσης: Ο Ερευνότοπος στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης

5.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό σκοπό έχει να παρουσιάσει με λεπτομερή τρόπο την οργάνωση και χρήση της παιδικής πτέρυγας «Ερευνότοπος» του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (ΜΦΙΚ). Ως πλαίσιο για την ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων θα αξιοποιηθούν οι οικολογικές θεωρίες που εξετάστηκαν στο Κεφάλαιο 2. Το κεφάλαιο έχει δομηθεί σε δύο διακριτά μέρη, ακολουθώντας τον μεθοδολογικό σχεδιασμό που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 3 (Ενότητα 3.3).

Στο πρώτο μέρος (5.2) θα παρουσιαστούν τα ευρήματα σχετικά με την οπτική του φορέα ως προς το εκθεσιακό περιβάλλον του Ερευνότοπου, όπως προέκυψαν από τη μελέτη του έντυπου και διαδικτυακού υλικού του φορέα, τη συμπλήρωση φόρμας καταγραφής επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών στοιχείων,¹ τις ημιδομημένες συνεντεύξεις² και άτυπες συζητήσεις με το προσωπικό, καθώς και από την ανάλυση του εκθεσιακού περιβάλλοντος από την ερευνήτρια με τη βοήθεια της ταξινομίας προσφερόμενων δυνατοτήτων που αναπτύχθηκε. Θέματα που θα συζητηθούν σε αυτό το μέρος αφορούν: στη γενική επικοινωνιακή και εκπαιδευτική πολιτική του φορέα, μία έκφανση των οποίων είναι και η παιδική πτέρυγα· στη σκοπιμότητα και τις βασικές αρχές ανάπτυξης του Ερευνότοπου· στην περιγραφή των εκθεσιακών του μονάδων και την παρουσίαση της προωθούμενης χρήσης του· στην παρουσίαση των αντιλήψεων του προσωπικού σε ζητήματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, το παιδί και τις προσδοκίες του από το μουσείο, την οργάνωση και χρήση του Ερευνότοπου και τον σχεδιασμό ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος.

Στο δεύτερο μέρος (5.3) θα παρουσιαστούν τα ευρήματα σχετικά με τη χρήση του Ερευνότοπου από παιδιά 4-12 ετών και την οπτική τους ως προς τις προσωπικά σημαντικές ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Η παρουσίαση θα ξεκινήσει με την παράθεση δημογραφικών στοιχείων και πληροφοριών για τις συνήθειες της οικογένειάς τους κατά τον ελεύθερο χρόνο ώστε να διαγραφεί το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στη συνέχεια, θα σχολιαστούν τα δεδομένα της παρατήρησης, κωδικοποιημένα με βάση την ταξινόμια των

¹ Για τη συμπλήρωση της φόρμας καταγραφής επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών στοιχείων του μουσειακού φορέα από την ερευνήτρια (Παράρτημα Γ.3) συνεισέφεραν με πληροφορίες και έγγραφα οι εργαζόμενοι του μουσείου Κατερίνα Βορεάδου, Κώστας Μανασάκης και Όλγα Μπερδιάκη. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν αναφέρονται σε δραστηριότητες και δεδομένα του μουσείου μέχρι το 2011.

² Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έγιναν με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού Βίκυ Εσερίδου, Σπύρο Λιαπάκη, Κατερίνα Μάδη, Όλγα Μπερδιάκη, την υπεύθυνη εκθεσιακών χώρων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών Κατερίνα Βορεάδου και τον διευθυντή του Μουσείου Μωυσή Μυλωνά. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο ΜΦΙΚ κατά την περίοδο 27/7-8/8/2011.

προσφερόμενων δυνατοτήτων, με στόχο να αναδειχθεί ποιες προσφερόμενες δυνατότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος αντιλαμβάνονται και ενεργοποιούν τα παιδιά. Θα ακολουθήσει η παρουσίαση των ευρημάτων από την ανάλυση των φωτογραφιών και των διευκρινίσεων που παρείχαν για αυτές τα παιδιά στις ατομικές τους συνεντεύξεις. Η ανάλυση ανέδειξε μια σειρά από κατηγορίες ποιότητας που έχουν προσωπική σημασία για τα παιδιά, οι οποίες συμπληρώνουν τα δεδομένα της παρατήρησης για μια πληρέστερη θεώρηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το εκθεσιακό περιβάλλον.

Το δεύτερο μέρος κλείνει με τα ευρήματα που σχετίζονται με την αίσθηση του τόπου, την οποία δημιουργεί ο Ερευνότοπος ως συνολική πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα στα παιδιά, και με την παρουσίαση των αντιλήψεων των γονέων, όπως αποτυπώθηκαν σε ερωτηματολόγιο, για το πώς νιώθει το παιδί τους μέσα στο μουσείο και γιατί, τι πιστεύουν ότι του άρεσε περισσότερο ή λιγότερο, καθώς και τη γνώμη τους για τους σκοπούς, τη φύση και τη χρησιμότητα μιας παιδικής πτέρυγας.

Η τελική σύνθεση των ευρημάτων από το πρώτο και το δεύτερο μέρος προσφέρει μια συνεκτική ματιά ως προς την προωθούμενη, την πραγματική και την προτιμώμενη χρήση, καθώς και τη συνολική αίσθηση του τόπου που δημιουργείται στα παιδιά, και αναδεικνύει τα καίρια σημεία που εντοπίστηκαν ερευνητικά ως προς τις σημαίνουσες για τα παιδιά ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος της παιδικής πτέρυγας. Η αντιπαραβολή των αντιλήψεων του προσωπικού με την οπτική των παιδιών θα δώσει, επίσης, περαιτέρω στοιχεία για τον βαθμό συνομορφίας που επιτυγχάνεται και τη σφαιρικότερη κατανόηση των στοιχείων που προκύπτουν.

5.2. Μέρος Α': Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ – Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΦΟΡΕΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

5.2.1. Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης: γενική παρουσίαση του μουσείου και της εκπαιδευτικής και επικοινωνιακής του πολιτικής³

5.2.1.1. Οι σκοποί του μουσείου – Η δομή και τα περιεχόμενα του εκθεσιακού χώρου

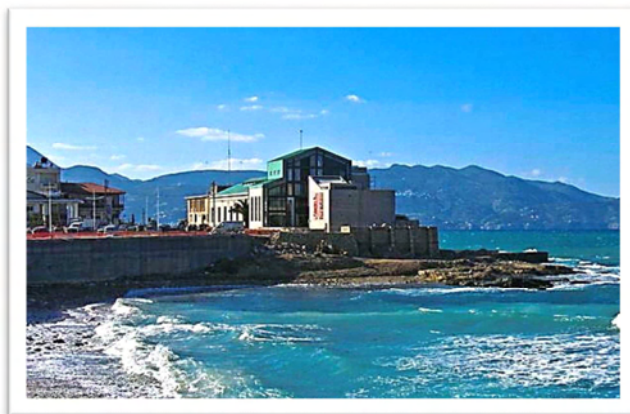
Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης ιδρύθηκε το 1980 στο πλαίσιο της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Για ένα μεγάλο διάστημα δεν είχε εκθετική δραστηριότητα. Η πρώτη μεγάλη έκθεση έγινε το 1994 στο Φρούριο «Κούλε» της πόλης του Ηρακλείου και ακολούθησαν περιοδικές εκθέσεις σε άλλους χώρους. Από το 1998 μέχρι το 2005 απέκτησε μόνιμο εκθεσιακό χώρο σε ένα κτίριο 800 τ.μ. στη Λεωφόρο Κνωσού, ενώ από το 2007 μεταστεγάστηκε στο κτίριο της παλαιάς Ηλεκτρικής, το οποίο παραχωρήθηκε από τον Δήμο Ηρακλείου και τη ΔΕΗ, και βρίσκεται κοντά στο ενετικό λιμάνι, επί της παραλιακής λεωφόρου (Εικ. 5.1).

Το μουσείο περιλαμβάνει πέντε Τμήματα: Ζωολογικό, Βοτανικό, Ανθρωπολογικό, Παλαιοντολογικό - Γεωλογικό και Ορυκτολογικό. Σκοπός του είναι:

- Να διατηρεί και να αναπτύσσει συλλογές
- Να πραγματοποιεί έρευνες για το φυσικό περιβάλλον
- Να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και

³ Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται στα μέρη 5.2.1- 5.2.3 προκύπτουν από έντυπο υλικό του μουσείου, συμπλήρωση φόρμας καταγραφής επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών στοιχείων (Παράρτημα Γ.3) και συνεντεύξεις με το προσωπικό (Παράρτημα Γ.5). Χάριν συντομίας, οι παραπομπές σε ερωτήσεις των συνεντεύξεων ή των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, θα σημειώνονται στο κυρίως κείμενο με το γράμμα Ε, π.χ. Ε9 για την ερώτηση 9, ενώ στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παρατίθενται, η ερευνήτρια σημειώνεται με το πρόθεμα «Ερ.».

- Να προβάλλει στους εκθεσιακούς του χώρους τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος της Κρήτης και της Μεσογείου.



Εικ. 5.1: Το νέο κτίριο του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (φωτογραφία από την ιστοσελίδα του Δήμου Ηρακλείου)

Το μουσείο, συνολικά 5.500 τ.μ., έχει εκθεσιακούς χώρους επιφάνειας μεγαλύτερης των 3.500 τ.μ. σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα, αλλά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (Ιούλιος-Αύγουστος 2011) δεν είχε ακόμη ολοκληρωθεί το εκθετικό του πρόγραμμα, κυρίως σε ό, τι αφορά το γεωλογικό τμήμα (Παράρτημα Γ.1 «Κάτοψη ΜΦΙΚ»). Η φιλοσοφία και ο στόχος του νέου εκθεσιακού χώρου είναι η συγκριτική προβολή των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών της Μεσογειακής λεκάνης με κέντρο αναφοράς την Κρήτη και την Ελλάδα. Επί του παρόντος, ο επισκέπτης μπορεί να περιηγηθεί σε 18 «Μεγαδιωράματα», δηλαδή ρεαλιστικές και σε φυσικό μέγεθος αναπαραστάσεις οικοσυστημάτων της ανατολικής Μεσογείου, όπως η ζωή στο δάσος, τον θαμνότοπο, την έρημο κ.ά., να δει ενδεικτικά απολιθώματα και ορυκτά, καθώς και την ανακατασκευή σε φυσικό μέγεθος του «Γιγάντιου Δεινοθήριου» που έζησε στην Κρήτη πριν από 8,5 περίπου εκατομμύρια χρόνια, να παρατηρήσει τερράρια ζωντανών ερπετών, αμφιβίων, ψαριών, θηλαστικών και εντόμων από όλη τη Μεσογειακή περιοχή στο «Ζωντανό Μουσείο» και να βιώσει πραγματικούς σεισμούς που έχουν συμβεί σε διάφορα σημεία του πλανήτη μας στη σεισμική τράπεζα «Εγκέλαδος», η οποία είναι μια πλατφόρμα προσομοίωσης σεισμών. Υπάρχει, επίσης, ο Ερευνότοπος, η μοναδική μέχρι στιγμής παιδική πτέρυγα μέσα σε μουσείο γενικού κοινού στην Ελλάδα. Το μουσείο διαθέτει ακόμη αίθουσα πολυμέσων, χώρους περιοδικών εκθέσεων και πωλητήριο. Στην τελική διαμόρφωσή του προβλέπεται πλανητάριο, αναψυκτήριο και χώρος επιμόρφωσης. Άτυπα, έχει δοθεί, επίσης, για χρήση ως αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ένας χώρος πολλαπλών χρήσεων στο επίπεδο -1 του μουσείου.

5.2.1.2. Επισκεψιμότητα και εκπαιδευτικό προφίλ του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης

Τα στοιχεία της επισκεψιμότητας του μουσείου (σημείο Β φόρμας καταγραφής μουσειακού φορέα – Παράρτημα Γ.3) δείχνουν μια διαρκώς αυξητική τάση τόσο στο μαθητικό κοινό όσο και στους ελεύθερους επισκέπτες. Κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας και τον προηγούμενο (2010, 2011), το σύνολο των επισκεπτών ετησίως έτεινε να κυμαίνεται γύρω στα 30.000 άτομα. Σχεδόν τα 2/3 του πληθυσμού αυτού απαρτίζει το μαθητικό κοινό. Ακόμη όμως και στους ελεύθερους επισκέπτες, το ποσοστό των παιδιών επί του συνόλου εμφανίζεται συχνά μεγαλύτερο και με αυξητικές τάσεις σε σύγκριση με των ενηλίκων. Αυτό δείχνει τη βαρύνουσα θέση που έχει το παιδικό κοινό ως χρήστης του

μουσείου και αιτιολογεί την αυξημένη μέριμνα του προσωπικού για στοχευμένες σε αυτό εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Βασικοί άξονες της εκπαιδευτικής δραστηριότητας του μουσείου αποτελούν: α) η σύνδεση Μουσείου-Σχολείου-Πανεπιστημίου με δραστηριότητες που απευθύνονται στο μαθητικό και φοιτητικό κοινό και στους εκπαιδευτικούς, β) η διά βίου εκπαίδευση ευρύτερων κοινωνικών ομάδων, γ) η ενεργοποίηση της οικογένειας στη μουσειακή εκπαίδευση, δ) η ανάπτυξη του εθελοντισμού με την ενεργοποίηση των μικρών και μεγάλων Φίλων του μουσείου, ε) η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας με την υλοποίηση ελληνικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Βορέαδου 2011: 86).

Με βάση την ιεράρχηση που έκανε το προσωπικό στο αντίστοιχο τμήμα της φόρμας καταγραφής (E7), οι πιο συχνές εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές υπηρεσίες είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο μουσείο, τα εκπαιδευτικά φυλλάδια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτόνομα από το παιδί μέσα στον Ερευνότοπο και οι ξεναγήσεις. Υπάρχει επίσης δανειστικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργήθηκε για λογαριασμό άλλων τοπικών φορέων, πλούσια εκδοτική δραστηριότητα, ενώ στα κτίρια του Πανεπιστημίου Κρήτης λειτουργεί η εξειδικευμένη σε θέματα περιβάλλοντος βιβλιοθήκη του μουσείου. Γίνονται προγράμματα προσέγγισης με παρουσιάσεις σε σχολεία ή εκπαιδευτικές εκδρομές στη φύση με τα μέλη του Συλλόγου Φίλων του Μουσείου (ενήλικες και το παιδικό τμήμα των Αγκαθοποντικών). Το μουσείο συμμετέχει, επίσης, σε χρηματοδόμενα προγράμματα εκπαιδευτικής έρευνας σε συνεργασία με μουσεία και φορείς του εξωτερικού, όπου μελετώνται εκπαιδευτικές διαδικασίες και πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες απευθύνονται κυρίως σε παιδιά Δημοτικού και ακολούθως σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην προσχολική ηλικία και σε ενήλικες, σύμφωνα με την ιεράρχηση του προσωπικού στην E8 της φόρμας καταγραφής.

Η υψηλή προτεραιότητα που δίνεται στην εκπαίδευση φαίνεται από πολλές άλλες δράσεις του μουσείου. Όπως αναφέρει η υπεύθυνη εκθεσιακών χώρων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών Δρ Υδροβιολογίας Κατερίνα Βορέαδου (προσ.επικοινωνία 27/7/2011), καταρχάς το ίδιο το μουσείο έχει στηθεί με γνώμονα την εκπαίδευση. Οι μουσειολογικές-μουσειογραφικές επιλογές του κεντρικού εκθεσιακού χώρου προσπαθούν να υποβάλουν βιωματικά τη γνώση για το περιβάλλον, μέσα από την αμεσότητα των μεγαδιωραμάτων, που δεν έχουν προστατευτικά τζάμια, είναι σε φυσικό μέγεθος, αξιοποιούν οπτικό και φυσικό υλικό για να ανασυνθέσουν το οικοσύστημα έτσι ώστε να μη απαιτείται σε μεγάλο βαθμό η γραπτή πληροφορία, και έχουν ταριχευμένα ζώα σε στάσεις πολύ εκφραστικές.

«έχει στηθεί δηλαδή το μουσείο με γνώμονα την εκπαίδευση. Δεν έχει μια στεγνή πληροφορία. Και το μουσειολογικό-μουσειογραφικό κομμάτι έχει στηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει ένα εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Π.χ. στο μεγαδιώραμα της ερήμου, ο άλλος καταλαβαίνει αμέσως ότι τα ζώα της ερήμου είναι ασπριδερά, το νιώθει αυτό το πράγμα, το βλέπει και είναι μία προσαρμογή για να μην απορροφά μεγάλα ποσά θερμότητας. [...] ακόμη και οι ταριχεύσεις που έχουμε κάνει είναι επιτυχημένες απ' ότι φαίνεται, οπότε είναι εκφραστικά τα ζώα, δεν είναι τελείως έτσι στεγνά και ψυχρά απ' ότι μας είπε κάποιος. Ακόμη κι αυτά του γεννούν συναισθήματα {του παιδιού}, δηλαδή το βλέπεις ότι ενθουσιάζεται, όταν δει ως πούμε την αρκούδα, τρομάζει βλέποντας την αρκούδα, που είναι πραγματικά έτοιμη να χιμήξει έτσι όπως είναι ταριχευμένη».

(Βορέαδου, προσ.επικοινωνία 27/7/2011)

Υπάρχουν επίσης τεχνολογικές εκπαιδευτικές εφαρμογές, όπως η πολυμεσική εφαρμογή «Ζωολογικός Κήπος» για παιδιά 6-12 ετών στο ισόγειο, ή η σεισμική τράπεζα, στην οποία μπορούν να

συμμετέχουν παιδιά και ενήλικοι, αλλά σύμφωνα με τους ιθύνοντες στοχεύει πρωτίστως στην εκπαίδευση των παιδιών. Στα σχέδια ολοκλήρωσης του μουσείου προβλέπεται να προστεθούν κι άλλες μόνιμες δραστηριότητες για τα παιδιά στον κεντρικό εκθεσιακό χώρο (στο γεωλογικό-παλαιοντολογικό κομμάτι), ενώ το κέντρο επιμόρφωσης θα λειτουργεί ως ένα πιστοποιημένο κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για διάφορες ομάδες κοινού, στο πλαίσιο του οποίου θα λειτουργούν επιστημονικά εργαστήρια για τα παιδιά. Ακόμη και για τις δραστηριότητες ψυχαγωγικού τύπου που δοκιμάστηκαν πιλοτικά και προβλέπεται να εξελιχθούν στο μέλλον, όπως τα παιδικά πάρτι, καθώς και για τη λειτουργία του αναψυκτηρίου, πάντα στο μυαλό των υπευθύνων αναζητούνται τρόποι προώθησης της μάθησης και της πληροφόρησης-περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης:

«έτσι το φαντάζομαι το μουσείο, ένα χώρο ζωντανό, πραγματικά ζωντανό, όπου ο καθένας θα μπορεί να έρθει να πιει έναν καφέ, να ξεφυλλίσει ένα βιβλίο του μουσείου την ώρα που θα πιει τον καφέ του, να δει τι δραστηριότητες έχει το μουσείο, δηλαδή δεν πίνει έναν απλό καφέ και ρεμβάζει τη θάλασσα, μαθαίνει μέσα από κει, πληροφορείται, γίνεται ένα ενεργό μέλος αυτής της κοινότητας που λέγεται μουσείο φυσικής ιστορίας. Αυτό είναι το όραμά μου για// Ακόμη και τα πάρτι που θα σχεδιάζουμε και αυτά μέσα στον Ερευνότοπο, αυτό είναι μια άλλη δραστηριότητα που έχει ήδη γίνει, έχουν γίνει κάποια, αλλά θα την κάνουμε πιο οργανωμένα τώρα, ακόμη και εκεί παίρνει πληροφορία το παιδί και ευαισθητοποιείται. Δεν θα είναι ένα απλό πάρτι, όπου απλά κόβει μια τούρτα το παιδί και τελειώσαμε, θα' ναι μια δραστηριότητα που θα αφήνει πράγματα».

(Βορέαδου, προσ.επικοινωνία 27/7/2011)

Τέλος, το μουσείο δίνει έμφαση στην εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του υπηρεσιών, κυρίως με τη μορφή πιλοτικών εφαρμογών πριν από την επίσημη έναρξή τους, αλλά και κατά τη διεξαγωγή τους (Ε9 φόρμας καταγραφής μουσειακού φορέα). Δίνεται, επίσης, ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στα σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα, διαβάζονται τα σχόλια από τον πίνακα εντυπώσεων του Ερευνότοπου και αξιολογούνται τα στατιστικά στοιχεία για τον βαθμό διείδυσης του μουσείου στις διάφορες ομάδες κοινού.

5.2.1.3. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου

Το παιδαγωγικό προσωπικό, μόνιμο και εθελοντικό ή σε πρακτική, που απασχολείται στη λειτουργία των εκθεσιακών χώρων, έχει ως επί το πλείστον σπουδές βιολογίας ή θετικών επιστημών (π.χ. δασολογία, συντήρηση), με μόνο ένα μόνιμο στέλεχος να έχει πιστοποιημένη παιδαγωγική κατάρτιση. Το μουσείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ειδική επιστημονική γνώση, ενώ η παιδαγωγική γνώση αποκτάται ως επί το πλείστον στην πράξη.

«Απλά τους επιλέγουμε να έχουν μια καλή επαφή με τα παιδιά, να τους αρέσει η επαφή με τα παιδιά. Αυτή είναι η επιλογή. Αλλά είναι βιολόγοι, γιατί βλέπουμε ότι χωρίς αυτό δε γίνεται στο μουσείο. Πρέπει να υπάρχει ειδική γνώση».

(Βορέαδου, προσ.επικοινωνία 27/7/2011)

Εξαιρετικά σημαντική για τη διάχυση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας σε όλα τα επίπεδα θεωρείται η συχνή εμπλοκή του ερευνητικού προσωπικού του μουσείου σε ζητήματα εκπαίδευσης. Το επιστημονικό προσωπικό του μουσείου στελεχώνεται από 35 ερευνητές του Πανεπιστημίου Κρήτης, ενώ πολύ συχνά μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί φοιτητές κάνουν πρακτική ή έρευνα με τις συλλογές

του μουσείου ή απασχολούνται στους εκθεσιακούς του χώρους. Με τη συμμετοχή του τόσο στο στήσιμο του Ερευνότοπου όσο και στη διεξαγωγή διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το ερευνητικό προσωπικό καλείται συχνά να μεταλαμπαδεύσει την επιστημονική του γνώση σε παιδιά και ενήλικες. Αυτή η σύζευξη έρευνας και εκπαίδευσης θεωρείται ότι διασφαλίζει ένα υψηλό ποιοτικό επίπεδο πληροφόρησης, επικαιροποιεί τη γνώση που προσφέρεται από το μουσείο και κάνει το μουσείο να είναι ζωντανό και ελκυστικό ως αξιόπιστη πηγή γνώσης στο κοινό, ενώ ταυτόχρονα εμβαπτίζει το ερευνητικό προσωπικό στην επικοινωνιακή και εκπαιδευτική διάσταση που οφείλει να έχει ένα πανεπιστημιακό μουσείο:

«δηλαδή οι άνθρωποι του μουσείου, μιλάω για τους επιστήμονες του μουσείου, όχι για το διοικητικό προσωπικό ή τους παιδαγωγούς, δεν είναι άνθρωποι κλεισμένοι στα εργαστήρια και δουλεύουν ερευνητικά προγράμματα και γενικά κάνουν έρευνα· έχουν ανακατευτεί με το μουσείο, ξέρουν τι σημαίνει εκπαίδευση, παρά πολλές φορές τους έχουμε αναθέσει πράγματα εκπαιδευτικά. [...] όσο υπάρχει λοιπόν το Πανεπιστήμιο και οι ερευνητές του, οι οποίοι τροφοδοτούν και επικαιροποιούν το μουσείο, πιστεύω ότι το μουσείο θα είναι πάντα ζωντανό και θα'ναι ένας πόλος έλξης για τον κόσμο».

(Βορεάδου, προσ.επικοινωνία 27/7/2011)

5.2.1.4. Ζητήματα επικοινωνιακής πολιτικής και ο ευρύτερος πολιτιστικός ρόλος του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης

Προκειμένου να αποτιμήσουμε τον πολιτιστικό ρόλο που παίζει και μπορεί να παίξει το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, θα πρέπει καταρχάς να εκτιμήσουμε την παρουσία του σε σχέση με τις υπόλοιπες πολιτιστικές παροχές της περιοχής. Το μουσείο έχει έδρα σε έναν πλούσιο σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία νομό, τα οποία όμως εκθέτουν με παραδοσιακούς και όχι διαδραστικούς τρόπους. Σχετικά κοντά, στα 14 χλμ. από την πόλη του Ηρακλείου, βρίσκεται το Cretaquarium «Θαλασόκοσμος», το μεγαλύτερο ενυδρείο που υπάρχει αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα, το οποίο και απορροφά ένα εξαιρετικά μεγάλο αριθμό επισκεπτών της περιοχής που θέλουν να έρθουν σε επαφή με τη θεματική του περιβάλλοντος. Στην πόλη του Ηρακλείου το γειτονικό Ιστορικό Μουσείο Κρήτης έχει μακροχρόνια εκπαιδευτική δραστηριότητα με τα σχολεία, ενώ τα υπόλοιπα ιστορικά μουσεία ή μουσεία τέχνης λειτουργούν με ξεναγήσεις και απλές επισκέψεις. Όπως επισημαίνει το παιδαγωγικό προσωπικό του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, αλλά και σε άτυπες συζητήσεις με γονείς-μόνιμους κατοίκους, στο Ηράκλειο δεν υπάρχει προσφορά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από πολιτιστικούς φορείς για παιδιά 3-9 ετών τα Σαββατοκύριακα σε σύγκριση με την Αθήνα. Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, παρομοίως, δεν προσφέρει οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στον χώρο του για οικογένειες τα Σαββατοκύριακα. Για τον λόγο αυτό ο Ερευνότοπος, στον οποίο θα επικεντρωθούμε στη συνέχεια, κάλυψε ένα μεγάλο κενό, υπό την έννοια ότι πρόσφερε ένα χώρο δραστηριοτήτων και έδωσε το κίνητρο για οικογενειακές επισκέψεις στο μουσείο κατά τον ελεύθερο χρόνο.

Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης εμφανίζεται να έχει μια ιδιαίτερα ζωντανή παρουσία στην τοπική κοινωνία, την οποία επιθυμεί να ενισχύσει. Αναλύοντας τις απαντήσεις του προσωπικού στις ερωτήσεις του Μέρους Ε και ΣΤ της ατομικής συνέντευξης εκπαιδευτικού προσωπικού/προϊσταμένων αντίστοιχα, ένα από τα οράματα που συμερίζονται οι περισσότεροι με τους οποίους έγινε συνέντευξη (4 στους 6), είναι, αφού ολοκληρωθεί, να καταφέρει να ανοίξει το μουσείο όλο το κοινωνικό του πρόσωπο, ακόμη και με δράσεις που δεν άπτονται αποκλειστικά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,

αλλά εντάσσονται στην γενικότερη αντίληψη του μουσείου ως χώρου πολιτισμού. Οραματίζονται και κάνουν λόγο για ένα μουσείο ζωντανό και δραστήριο, εξωστρεφές, με πιο πολλές δράσεις για τα παιδιά και το Σαββατοκύριακο, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενίσχυση της αυτενέργειας και της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, ένα μουσείο σημείο αναφοράς με πλούσιες δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα, που θα αγκαλιάζει το κοινό της πόλης.

«Κοίταξε, το μουσείο αυτό είναι ένα μουσείο πόλης καταρχήν, έτσι; Δηλαδή πρέπει να αγκαλιάσει τον κόσμο που ζει μέσα στην πόλη. Γι' αυτό ο στόχος ο δικός μου είναι να ανοίξει το μουσείο με πολλές δραστηριότητες προς το κοινό της πόλης και της Κρήτης γενικότερα, βέβαια, αλλά κυρίως της πόλης, με δραστηριότητες οι οποίες δεν έχουν να κάνουν κατ' αποκλειστικότητα με το περιβάλλον. Δηλαδή, το μουσείο είναι ένας χώρος πολιτισμού. Το περιβάλλον είναι πολιτισμός ούτως ή άλλως. Επομένως, οποιαδήποτε ποιοτική εκδήλωση μπορεί να γίνει είναι, έχει θέση μέσα στο μουσείο. Γιατί το μουσείο στο μυαλό του κάθε πολίτη αυτής της πόλης πρέπει να φαντάζει ως ένας χώρος όπου γίνονται, όπου πάντα κάτι τρέχει εκεί και ότι είναι ποιοτικό».

(Βορεάδου, προσ.επικοινωνία 27/7/2011)

«Ένα μουσείο γεμάτο ζωή, με πολλές δραστηριότητες, πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα, με κόσμο που να έρχεται και να ξανάρχεται και με πολύ πολύ χαμηλό εισιτήριο, γιατί ο στόχος δεν είναι να βγάλουμε λεφτά, αλλά να έρχεται όσο το δυνατόν περισσότερος κόσμος».

(Μυλωνάς, προσ.επικοινωνία 28/7/2011)

Η παιδοκεντρική πολιτική που ακολουθείται, τμήμα της οποίας αποτελεί και ο Ερευνότοπος, φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά προς τον σκοπό αυτό και να διαθέτει δυναμική για περαιτέρω ανάπτυξη.

5.2.2. Σκοπιμότητα και ιστορικό δημιουργίας του Ερευνότοπου

Ο Ερευνότοπος αποτελεί την παιδική πτέρυγα του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, που σχεδιάστηκε για παιδιά ηλικίας 5 έως 15 ετών.⁴ Αποτελεί κατά βάση μια μικρογραφία της φύσης, μια ρεαλιστική αναπαράσταση των οικοσυστημάτων της Μεσογείου, του βουνού, του θαμνότοπου, της σπηλιάς, του ποταμού, της εκβολής, της θάλασσας. Κινούμενο μέσα ή μπροστά από τις αναπαραστάσεις το παιδί μπορεί να συμμετέχει σε ποικίλες βιωματικές και διαδραστικές δραστηριότητες. Βασικός προγραμματικός στόχος είναι τα παιδιά να μπορούν να γίνουν βοτανικοί, θηριολόγοι, ερπετολόγοι ή αραχνολόγοι, να μπορούν να δουλέψουν με τα πραγματικά εργαλεία που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες της φύσης και να ζήσουν τη μαγεία της εξερεύνησης, κατανοώντας στην πράξη τι ακριβώς κάνουν οι ερευνητές του περιβάλλοντος.

Ο Ερευνότοπος εγκαινιάστηκε στις 26 Μαρτίου 2007 και ήταν το πρώτο τμήμα του εκθεσιακού χώρου του νέου μουσείου που λειτούργησε (ο υπόλοιπος εκθεσιακός χώρος άνοιξε το 2009). Ο λόγος που προκρίθηκε αυτή η επιλογή εδράζεται στην αντίληψη των ιδρυτών ότι μία από τις βασικές δραστηριότητες ενός πανεπιστημιακού μουσείου είναι η εκπαίδευση, την οποία είχαν αναπτύξει

⁴ Σε ορισμένα έγγραφα του μουσείου αναφέρεται ως ηλικιακό φάσμα και το 4-15 ετών. Για τον λόγο αυτό και όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (Ενότητα 3.3.1 και 3.3.2), επιλέχθηκε να μελετηθεί το κοινό 4-12 ετών, που αποτελεί το σημείο τομής και με την επόμενη μελέτη περίπτωσης.

επιμελώς και στους παλαιότερους χώρους του μουσείου. Ο διευθυντής του μουσείου Καθηγητής Μωυσής Μυλωνάς εξηγεί διεξοδικά⁵:

«Μια έκθεση ενός μουσείου Φυσικής Ιστορίας κυρίως στοχεύει στη σωστή γνώση του περιβάλλοντος σε ηλικίες από 15-17 ετών και πάνω. Τα παιδιά τι κάνουν; Ή συνήθως τα παίρνει ο μπαμπάς από το χέρι ή ο δάσκαλος και προσπαθεί να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον σ' αυτόν τον χώρο, ή από κει και πέρα με σύγχρονους τρόπους, με αυτενέργεια, προσπαθούμε να τους περάσουμε αυτή την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, κι αυτός είναι ο Ερευνότοπος. Οπότε η δημιουργία ενός Ερευνότοπου είναι απαραίτητη και δεν είναι μόνο απαραίτητη σε μουσεία φυσικής ιστορίας, αλλά είναι και σε αρχαιολογικά μουσεία [...]. Έχουμε παιδιά, φοιτητές τώρα, που κεντρίστηκε το ενδιαφέρον τους από τις πρώτες εκθέσεις που είχαμε κάνει κι είχαμε τέτοιες δραστηριότητες για παιδιά, λίγες δραστηριότητες. Νομίζω ότι κερδίζουμε πολύ περισσότερους φίλους στο περιβάλλον από αυτό τον χώρο που έχουμε αφιερώσει στα παιδιά παρά από το υπόλοιπο μουσείο.»

Κινητήρια δύναμη και υπεύθυνη για τον σχεδιασμό του Ερευνότοπου ήταν μια εξωτερική συνεργάτης του μουσείου, η Άβα Ορφανουδάκη, η οποία είχε εργασιακή εμπειρία σε μουσεία της Αμερικής και γνώριζε προσωπικά τον τρόπο λειτουργίας και την αξία ανάλογων παιδοκεντρικών χώρων. Η εξασφάλιση μιας πολύ καλής χρηματοδότησης από το Ίδρυμα Σ.Νιάρχος έκανε δυνατή την υλοποίηση του οράματος. Το γεγονός μάλιστα ότι η διαμόρφωση του Ερευνότοπου εντάχθηκε σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα ανταλλαγών επιστημονικού προσωπικού και αναδιαμόρφωσης του αντίστοιχου τμήματος στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Peabody του Πανεπιστημίου Yale των ΗΠΑ, έδωσε την ευκαιρία στο προσωπικό του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης να αποκτήσει άμεση εμπειρία από τον σχεδιασμό και τη λειτουργία τέτοιου είδους χώρων πριν την υλοποίησή του. Η εμπειρία από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες στον παλιό χώρο του μουσείου συνέβαλε στην κατάλληλη προσαρμογή των ιδεών και των δραστηριοτήτων στα ελληνικά δεδομένα, χρειάστηκαν πάντως τρία χρόνια εντατικής δουλειάς για να μπορέσει να ολοκληρωθεί η παιδική πτέρυγα.

Συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό

Τα παιδιά δεν ενεπλάκησαν ενεργητικά στον σχεδιασμό (Ε6 προϊσταμένων), αξιοποιήθηκαν, όμως, όπως συμβαίνει και σε άλλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες του μουσείου, για την πιλοτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων. Η αιτιολόγηση που δόθηκε υποδηλώνει ότι η κουλτούρα του μουσείου βρίσκεται ακόμη σε επίπεδα μη γνήσιας συμμετοχής των παιδιών σε θέματα που τα αφορούν, σύμφωνα με την κλίμακα του Hart (1992: 8-14):

«Πιστεύω κι αυτό το ακολουθούμε γενικά σε κάθε τι που σχεδιάζουμε, θεωρώ ότι έχουμε ήδη τη γνώση και την εμπειρία να κάνουμε δραστηριότητες, και θεωρώ ότι είμαστε κι ένα μουσείο που σε επίπεδο Ελλάδας έχουμε πάρα πολλές δραστηριότητες εκπαίδευσης γενικά. Έχουμε ένα πλούσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κι αυτό το είχαμε πολλά χρόνια πριν. Οπότε έχουμε την εμπειρία να κάνουμε κάτι. Τώρα εκείνο που μας ωφελεί πραγματικά είναι, αφού το σχεδιάσουμε, να κάνουμε μια πιλοτική εφαρμογή. Πολλές φορές κρατάει πολύ. Δηλαδή την εξαντλούμε την πιλοτική εφαρμογή.»

(Βορέαδου, προσ.επικοινωνία 27/7/2011)

⁵ προσ.επικοινωνία 28/7/2011.

5.2.3. Βασικές αρχές ανάπτυξης του Ερευνότοπου

Σύμφωνα με τον διευθυντή και την υπεύθυνη εκθεσιακών χώρων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών,⁶ ο σχεδιασμός του Ερευνότοπου βασίστηκε στα πρότυπα των κέντρων ανακάλυψης του εξωτερικού και διέπεται από τις εξής αρχές:

α) Αυτενέργεια και αυτονομία του παιδιού: να έχει το παιδί όλα τα μέσα ώστε να μπορεί να ανακαλύπτει τα πάντα μόνο του. Όσο το δυνατόν λιγότερη παρουσία ενηλίκων, με το εκπαιδευτικό προσωπικό σε ρόλο βοηθητικό, να συντονίζει και να βοηθάει την ανακάλυψη και την πορεία των παιδιών κι όχι να κατευθύνει ή να προσφέρει έτοιμες λύσεις.

β) Πολυαισθητηριακότητα: να είναι ένας χώρος που δε θα λειτουργεί μόνο με τα χέρια, αλλά και με τις υπόλοιπες αισθήσεις.

γ) Μίγμα κλασικής και ηλεκτρονικής προσέγγισης: να υπάρχει συνδυασμός ανάμεσα σε δραστηριότητες με τα χέρια και δραστηριότητες σε υπολογιστή.

δ) Λίγη πληροφορία, πιο πολύ πράξη: η βασική γνώση προσφέρεται στον κεντρικό χώρο του μουσείου. Στον Ερευνότοπο το παιδί δεν χρειάζεται να μαθαίνει επιπλέον πράγματα, αλλά η πληροφορία λειτουργεί μόνο σαν οδηγός, σαν καθοδήγηση που έχει άμεση σχέση με τη δραστηριότητα που καλείται να υλοποιήσει. Επίσης, εκτός από τις δραστηριότητες που εμπλέκουν το παιδί με ενεργητικό τρόπο στην προσέγγιση του φυσικού περιβάλλοντος, προβάλλεται οπτικοακουστικό υλικό μέσα σε πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα που παρέχει επιλεγμένες πληροφορίες με τη μορφή της αφήγησης ιστοριών ως ένα πιο φιλικό προς τα παιδιά μέσο σε σχέση με τα γραπτά κείμενα του κεντρικού χώρου.

ε) Σχεδιασμός δραστηριοτήτων για διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα ή με διαβαθμισμένη δυσκολία: τα ηλικιακά επίπεδα είναι τρία: α) προσχολική ηλικία-Α' Δημοτικού β) Β'-Γ' Δημοτικού, και γ) Δ'-Στ' Δημοτικού. Ένα παράδειγμα διαβαθμισμένης δραστηριότητας είναι αυτή του θαμνότοπου, όπου το παιδί καλείται να βρει πού υπάρχουν σε διάφορα σημεία του διοράματος ταριχευμένα ζώα. Όταν το παιδί είναι πιο μικρό, μπορεί να βρει τα πιο μεγάλα ζώα, ενώ όσο ανεβαίνει σε ηλικιακό επίπεδο, μπορεί να βρει και τα πιο μικρά ζώα, που ενίοτε είναι κρυμμένα και απαιτούν πιο προσεκτική παρατήρηση.

στ) Δραστηριότητες όχι μόνο για να παίξει το παιδί, αλλά και για να πάρει μηνύματα για τη φύση: οι δραστηριότητες πρέπει να είναι καλά μελετημένες ώστε να βοηθούν το παιδί να συνειδητοποιηθεί και να μάθει για το περιβάλλον, για να το αγαπήσει και αργότερα ως ώριμος πολίτης να συμβάλει στην προστασία του. Προς τον σκοπό αυτό συνεισφέρει και η εποχική εναλλαγή ορισμένων δραστηριοτήτων. Π.χ. έχει προβλεφθεί τα πάνελ του κουκλοθέατρου να είναι τέσσερα, ένα για κάθε εποχή του χρόνου, ώστε να αλλάζουν αντίστοιχα, ή η δραστηριότητα της επίπλευσης αποξηραμένων φύλλων στο ποτάμι να έχει διαφορετικά φύλλα ανάλογα με την εποχή.

Χρήση αυθεντικών αντικειμένων

Ερωτηθείσα ως προς την επιλογή της χρήσης αυθεντικών αντικειμένων στην παιδική πτέρυγα (Ε7), η υπεύθυνη εκθεσιακών χώρων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών απάντησε ότι η χρήση αυθεντικών αντικειμένων για άγγιγμα ήταν ένας από τους εκπαιδευτικούς στόχους του Ερευνότοπου, δεδομένου

⁶ Ερωτήσεις μέρους Α πρωτοκόλλου συνέντευξης προϊσταμένων, Παράρτημα Γ.5.Α.

ότι στο υπόλοιπο μουσείο απαγορεύεται. Ένα τμήμα του Ερευνότοπου, επίσης, αυτό του υγρότοπου και της ακτής έχει ζωή, την οποία μπορεί να παρατηρήσει το παιδί. Τα κριτήρια επιλογής των αυθεντικών αντικειμένων έχουν άμεση συνάφεια με τη δραστηριότητα που οργανώνεται. Από τη στιγμή που τα αυθεντικά αντικείμενα μπορούν να καταστραφούν από τα τόσα χέρια που τα αγγίζουν, θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα να αντικατασταθούν ή θα πρέπει να ανανεώνονται για να είναι π.χ. φρέσκια η μυρωδιά τους. Κατ' επέκταση, τα είδη που πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις, αποτελούν και ένα γνώμονα για τον σχεδιασμό των απτικών δραστηριοτήτων.

Συσχέτιση της εμπειρίας του Ερευνότοπου με τον κεντρικό μουσειακό χώρο

Η υπεύθυνη εκθεσιακών χώρων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών και το εκπαιδευτικό προσωπικό διευκρινίζουν (Ε3 και Ε10 στα αντίστοιχα πρωτόκολλα) ότι αυτό γίνεται με το γεγονός ότι υπάρχει αντιστοιχία των οικοσυστημάτων και των δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται στον Ερευνότοπο με τα οικοσυστήματα που παρουσιάζονται στον κεντρικό μουσειακό χώρο. Επειδή, βέβαια, δεν έχει ολοκληρωθεί το μουσείο, κάποια οικοσυστήματα του Ερευνότοπου, όπως η σπηλιά, δεν έχουν ακόμη το ταίρι τους. Αντιστοιχίες ακόμη υπάρχουν και με μεμονωμένα εκθέματα του κεντρικού χώρου, όπως η ανακατασκευή του Δεινοθηρίου και τα απολιθώματά του, καθώς και με τα ορυκτά. Η λογική είναι να παίρνει την πληροφορία το παιδί από τον κεντρικό εκθεσιακό χώρο και στη συνέχεια να κάνει δραστηριότητες στον Ερευνότοπο ως προς αυτά που συνάντησε πριν. Για τον λόγο αυτό προκρίθηκε και η επιλογή που προείδαμε για ελάχιστη έως καθόλου πληροφορία στον Ερευνότοπο, όπου δε χρειάζεται. Ενίοτε το προσωπικό, με ερωτήσεις και προτροπές, βοηθάει το παιδί να κάνει τη σύνδεση ανάμεσα στους δύο χώρους.

Επομένως, οι τρόποι σύνδεσης της παιδικής πτέρυγας με το υπόλοιπο μουσείο είναι έμμεσοι και βασίζονται κυρίως στην παρατήρηση της θεματικής ομοιότητας. Δεν έχουν σχεδιαστεί ειδικές δραστηριότητες, πινακίδες ή σήμανση που να παραπέμπουν από τον Ερευνότοπο στον κεντρικό χώρο του μουσείου και ανάστροφα.

5.2.4. Συνοπτική περιγραφή του Ερευνότοπου

Ο Ερευνότοπος βρίσκεται στο επίπεδο -1 του μουσείου (βλ. Παράρτημα Ε.1), στο ανατολικό άκρο του, αλλά λόγω της χωροθέτησης του κτιρίου πάνω στην ακτογραμμή, δεν αναπτύσσεται υπογειώς. Στα περισσότερα σημεία του έχει άπλετο φυσικό φωτισμό και εξωτερική θέα προς τη θάλασσα από τον ημιώροφο του.

Το γεγονός ότι βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο, σε συνδυασμό με την ελλιπή σήμανση δεν καθιστούν πάντα εύκολο τον άμεσο εντοπισμό του από τους επισκέπτες. Σε αυτό το σημείο ο ρόλος του προσωπικού της υποδοχής, αλλά και του κεντρικού εκθεσιακού χώρου είναι καθοριστικός. Συνήθως είναι το τελευταίο τμήμα που επισκέπτονται, κάτι που όπως είδαμε προωθείται και ως αντίληψη από τη σύλληψη του Ερευνότοπου ως συμπληρωματικής εμπειρίας που έρχεται να προστεθεί και να επεκτείνει την εμπειρία της επίσκεψης στον κεντρικό εκθεσιακό χώρο, εκτός αν πρόκειται για επαναλαμβανόμενους επισκέπτες που μπορεί να επιλέξουν διαφορετικά.

Ο Ερευνότοπος είναι δομημένος με τη λογική του ανοικτού σχεδιασμού. Μέσα στα 250 τ. μ. όπου αναπτύσσεται, υπάρχουν εσωτερικές διαρρυθμίσεις για τη δημιουργία μικροπεριβαλλόντων ή χωρίσματα από γυψοσανίδα, τα οποία όμως φέρουν ανοίγματα που επιτρέπουν τη μερική εποπτεία

του υπόλοιπου χώρου. Μικρή κλίμακα οδηγεί σε ημιώροφο. Οι εκθεσιακές ενότητες που περιλαμβάνει είναι οι εξής:⁷

- A) Χώρος εισόδου-εξόδου
- B) Τα μουσικά της γης
- Γ) Μια νύχτα στην κατασκήνωση
- Δ) Σινεμά «Ο πλάτανος»
- E) Υγρότοπος
- ΣΤ) Ακτές
- Z) Φίλοι του περιβάλλοντος
- H) Κουκλοθέατρο
- Θ) Ποιο δέντρο είμαι;
- I) Τα συρτάρια της φύσης
- ΙΑ) Βουνό-θαμνότοπος
- ΙΒ) Θέα θάλασσας-Βιβλιοθήκη

Ως προς τη στελέχωση, σύμφωνα με την υπεύθυνη εκθεσιακών χώρων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ε8 συνέντευξης), το ιδανικό θα απαιτούσε τρία άτομα, ένα στο γεωλογικό κομμάτι (Τα μουσικά της γης) και την κατασκήνωση, ένα στον πάγκο του ερευνητή (Τα συρτάρια της φύσης) και ένα στον ημιώροφο, αλλά κάτι τέτοιο είναι σπάνια εφικτό. Η εύρυθμη λειτουργία απαιτεί τη μόνιμη ύπαρξη ενός τουλάχιστον στελέχους στον εκθεσιακό χώρο που υποδέχεται τον κόσμο, δίνει πληροφορίες για το τι μπορούν να κάνουν, προσφέρει τεχνική βοήθεια και είναι διαθέσιμο για οποιαδήποτε απορία προκύψει.

5.2.5. Παρουσίαση της προωθούμενης χρήσης του Ερευνότοπου από τη σκοπιά της οικολογικής ψυχολογίας

Η προηγούμενη παρουσίαση έδωσε έμφαση στο είδος και τη χωροθέτηση των εκθεσιακών ενότητων του Ερευνότοπου ώστε ο αναγνώστης να αποκτήσει μια σαφέστερη εικόνα του. Στην παρούσα ενότητα θα εξετάσουμε τις δομικές και λειτουργικές συζεύξεις που προωθούνται από το σύνολο των εκθεσιακών μονάδων του Ερευνότοπου κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με αυτό. Προς τον σκοπό αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης από την αποτύπωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος με χρήση της κλειδας ταξινόμησης. Η ανάλυση βάσει της ταξινόμιας προσφερόμενων δυνατοτήτων επιτρέπει μια λειτουργική περιγραφή των ιδιοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος, αφού βασίζεται στην αναλυτική καταγραφή των συμπεριφορικών δυνατοτήτων σε σχέση με τους τύπους δραστηριότητας που προωθούνται ή λαμβάνουν χώρα κατά τη συναλλαγή του παιδιού με τα στοιχεία του. Τα δεδομένα από την αποτύπωση κάθε εκθεσιακής ενότητας εισήχθησαν σε ενιαίο πίνακα διπλής εισόδου, προκειμένου να είναι εφικτό να εξεταστούν όχι μόνο μεμονωμένα, αλλά και συγκεντρωτικά οι προωθούμενες προσφερόμενες δυνατότητες σε όλες τις εκθεσιακές μονάδες (Παράρτημα Ε.3).

⁷ Παρατίθεται κάτοψη στο Παράρτημα Ε.2.α. «Κάτω όροφος Ερευνότοπου» και Ε.2.β. «Ημιώροφος Ερευνότοπου», καθώς και αναλυτική παρουσίαση των εκθεσιακών ενότητων με συνοδεία φωτογραφικού υλικού στο Παράρτημα Ε.2.γ.

5.2.5.1. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες

Εξετάζοντας αρχικά τις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες ως προς τον **άξονα της εξερεύνησης ποικιλόμορφων χώρων**, διαπιστώνεται ότι ο Ερευνότοπος διακρίνεται από υψηλού βαθμού πολυμορφία. Οι επιφάνειες εδάφους είναι όλες επίπεδες και υποστηρίζουν ένα μεγάλο εύρος σωματικών κινήσεων, που σχετίζεται με τη χωροθέτηση και τη μορφή των εκθεσιακών μονάδων του. Οι φαρδείς διαδρόμοι επιτρέπουν την περιφορά και την άνετη μετάβαση από μονάδα σε μονάδα, κάτι που ενισχύεται από τον ανοιχτό σχεδιασμό του χώρου, ο οποίος κάνει εφικτή μια καλή εποπτεία ενός μεγάλου μέρους των εκθεσιακών μονάδων ή αυτών που έπονται. Στις 9 από τις 12 εκθεσιακές μονάδες προσφέρεται δυνατότητα για κάθισμα. Στην περίπτωση της κατασκήνωσης το κάθισμα καταγράφεται ως μοναδική προωθούμενη επιλογή, όχι γιατί ένα παιδί δεν μπορεί να σταθεί όρθιο ή σε οκλάζουσα στάση, αλλά γιατί, όπως προτείνεται και από το προσωπικό, είναι ο πιο άνετος τρόπος για να παρακολουθήσει κανείς την αφήγηση της ιστορίας μέσα στο μισοσκόταδο. Στον υγρότοπο (θόλος χελωνών) και στον πλάτανο (χαμηλή κουφάλα δέντρου) προωθείται επίσης η γονατιστή ή οκλάζουσα στάση προκειμένου το παιδί να εισχωρήσει ή να δει από κοντά το περιεχόμενο τους. Αυτές οι εναλλαγές παρέχουν ευκαιρίες διέγερσης του ενδιαφέροντος του παιδιού και υποστήριξης της εξερευνητικής συμπεριφοράς, ενώ η προσφερόμενη δυνατότητα καθισμάτων, παράλληλα με τις όρθιες στάσεις, επιτρέπει στο παιδί να επιλέξει να μειώσει τους ρυθμούς μετακίνησης και να συγκεντρωθεί στη δραστηριότητα καθιστό. Σε τρεις εκθεσιακές μονάδες προβλέπεται επίσης η εργασία σε πάγκο, ως σταθερή επιφάνεια για δραστηριότητες παρατήρησης ή δημιουργικές δραστηριότητες. Τέλος, στον χώρο της βιβλιοθήκης, η ύπαρξη μοκέτας και μεγάλων μαξιλάρων παρέχει τη δυνατότητα για ξάπλωμα, προωθώντας τη χρήση του χώρου για εμπειρίες αναζωογόνησης.

Ως προς τα στοιχεία ανάβασης, ο Ερευνότοπος διαθέτει σε κάποιες εκθεσιακές του μονάδες σκαλάκια που επιτρέπουν στα κοντύτερα παιδιά να έχουν πρόσβαση στη δραστηριότητα. Επίσης, η σκάλα που οδηγεί στον ημιώροφο, εκτός από πρόσβαση, προσφέρει θέα και διαφορετική οπτική διαπέραση του μεγαδιωράματος του βουνού, τόσο από την κορυφή της όσο και κατά την ανάβαση.

Όπως προαναφέρθηκε, λόγω ανοιχτού σχεδιασμού, ο χώρος διαθέτει επαρκή ανοίγματα για να κοιτούν τα παιδιά ή να αντιλαμβάνονται τι γίνεται στα γειτονικά μέρη. Επιπλέον, οι μισές εκθεσιακές μονάδες διαθέτουν ειδικά ανοίγματα για είσοδο σε μικροπεριβάλλοντα, που στις περισσότερες περιπτώσεις, λόγω του μικρού τους μεγέθους, ωθούν τα παιδιά σε αλλαγή της στάσης σώματος (θα πρέπει να σκύψουν ή ακόμη και να μπουσουλήσουν για να μπουν σε κάποια από αυτά), κάτι που συντελεί στην αύξηση του μυστηρίου και της πρόκλησης και προωθεί την εξερευνητική συμπεριφορά. Στην περίπτωση του πλατάνου, μάλιστα, προσφέρονται ανοίγματα στον φλοιό με τη μορφή μικρών κουφάλων που λειτουργούν ως προθήκη για τα ζώα που φωλιάζουν στον πλάτανο, τα οποία είναι τοποθετημένα σε τέτοια σημεία ώστε τα παιδιά να τα ανακαλύπτουν απρόσμενα. Το στοιχείο της έκπληξης είναι κάτι που έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία ως πολύ θετικό για τα παιδιά, όπως έχουμε δει στο θεωρητικό μέρος. Επιπλέον, η μεγάλη τζαμαρία του ημιώροφου είναι ένα άνοιγμα που ενσωματώνει τη θέα του Κρητικού πελάγους στο εκθεσιακό περιβάλλον. Η θέα δε λειτουργεί μόνο αποφορτιστικά, αλλά αξιοποιείται και σε δραστηριότητα παρατήρησης. Τέλος, το άνοιγμα του θόλου μέσα στο ενυδρείο προσφέρει μια διαφορετική θέαση του βιοτόπου των χελωνών που χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, ενώ τα ανοίγματα που υπάρχουν στο καράβι επιτρέπουν στα παιδιά την εύκολη μετακίνηση, αλλά και την επικοινωνία με όσους βρίσκονται γύρω από το καράβι ή στο ανοιχτό κατάστρωμα του πίσω μέρους του.

Ο Ερευνότοπος έχει επενδύσει πάρα πολύ στη λογική των μικροπεριβαλλόντων, δεδομένου ότι αυτή η επιλογή υποστηρίζει με τον καλύτερο τρόπο την παρουσίαση των διαφορετικών

οικοσυστημάτων που απαντούν στη Μεσόγειο και δη στην Κρήτη. Έτσι οι μισές εκθεσιακές του μονάδες έχουν δημιουργηθεί εξ ολοκλήρου ή τμηματικά ως καλυμμένοι, σχεδόν περικλειστοί χώροι μέσα στους οποίους μπορούν να εισέλθουν τα παιδιά για να βιώσουν κατά κύριο λόγο το μικροκλίμα (μιας σπηλιάς, της κουφάλας ενός πλατάνου κ.ο.κ.), αλλά και για να απολαύσουν την αίσθηση ιδιωτικότητας ή να κρυφτούν (απαραίτητη συνθήκη στο κουκλοθέατρο) ή να παρατηρήσουν κάτι από διαφορετικό σημείο θέασης (θόλος χελωνών). Κάποια μικροπεριβάλλοντα, όπως το βουνό ή οι ακτές, προσφέρονται αποκλειστικά για θέαση, χωρίς να περιλαμβάνουν καλυμμένα τμήματα.

Ως προς τον **άξονα του χειρισμού αντικειμένων**, στις 8 από τις 12 εκθεσιακές του μονάδες προσφέρονται αδέσμευτα αντικείμενα για χειρισμό (αν και η δραστηριότητα των φύλλων του υγρότοπου δεν ήταν διαθέσιμη την περίοδο της έρευνας). Η πιο συνήθης κατηγορία ενεργειών σχετίζεται με την αλλαγή της θέσης ενός αντικείμενου, κυρίως μέσα από το άδραγμα και τη μεταφορά του κάπου αλλού, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας ή για να τοποθετηθεί προς αποθήκευση σε κουτί ή συρτάρι. Ανάλογα στα προσαρτημένα αντικείμενα, οι δραστηριότητες αλλαγής της θέσης ενός αντικείμενου, όπως π.χ. το ανέβασμα/κατέβασμα των διχτύων ή το άνοιγμα/κλείσιμο μιας «ανάποδης» πινακίδας (flip panel) είναι οι πιο συνήθεις.

Μεγάλο εύρος ενεργειών χαρακτηρίζει τον χειρισμό αντικειμένων με στόχο τη διερεύνηση των ιδιοτήτων τους ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης. Καταρχάς θα πρέπει να τονίσουμε ότι ενώ σχεδόν σε όλες τις εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου το άγγιγμα είναι επιτρεπτό, εκτός από τα ζωντανά εκθέματα, η αξιοποίηση του αγγίγματος και του ψηλαφίσματος και ενίοτε του αδράγματος, είναι αναπόσπαστο τμήμα της προτεινόμενης δραστηριότητας στις μισές από τις μονάδες (τόσο με αδέσμευτα όσο και με προσαρτημένα αντικείμενα). Σε λίγες περιπτώσεις παρέχεται η δυνατότητα για χειρισμούς με έντονες κινήσεις, όπως στην περίπτωση της ανασκαφής ή κατά την περιστροφή του τιμονιού του καραβιού. Η χρήση οργάνου μέτρησης (χάρακας) προβλέπεται στα συρτάρια της φύσης και η αντιπαραβολή αντικειμένων στον υγρότοπο και στους κορμούς. Μια δραστηριότητα που προωθείται ως βασική σε τρεις εκθεσιακές μονάδες είναι αυτή της παρατήρησης με χρήση οργάνου (με μεγεθυντικό φακό, στερεοσκόπιο, κιάλια και διαφανοσκόπιο ακτινογραφιών). Σε κάποιες περιπτώσεις το παιδί μπορεί να ρυθμίσει το όργανο παρατήρησης, ενώ άλλη μια περίπτωση όπου υπάρχουν όργανα με κουμπιά και μοχλοί χειρισμού ή ρύθμισης είναι το καράβι, τα οποία όμως είναι μη λειτουργικά αντίγραφα, οπότε οι χειρισμοί του παιδιού δεν επιφέρουν κάποια αλλαγή. Σε μερικές περιπτώσεις όλο το σώμα ή κάποιο μέλος του πέρα από τα χέρια μπορούν να αξιοποιηθούν για την επιτέλεση ενεργειών που εμπλέκουν αντικείμενα, όπως στην περίπτωση του σκαψίματος, της τοποθέτησης εξοπλισμού πάνω στο σώμα (π.χ. κράνος, μάσκα, ακουστικά) ή στο καθρέπτισμα.

Αντίθετα, ο Ερευνότοπος προωθεί ελάχιστες δυνατότητες για δημιουργικές δραστηριότητες μέσα από κατασκευές ή χρήση εργαλείων γραφής, ενώ υπάρχουν λίγα διφορούμενα αντικείμενα που επιτρέπουν μια πιο ελεύθερη ή με πολλαπλούς τρόπους χρήση. Τα πραγματικά κοχύλια στις ακτές είναι ένα τέτοιου είδους αντικείμενο, όμως η δομή του εκθέματος έχει τον χαρακτήρα προθήκης (απομίμηση βραχώδους ακτής με μια επιφάνεια άμμου υπερυψωμένη από το έδαφος στο ύψος του στήθους ή της μέσης του παιδιού, πάνω στην οποία είναι τοποθετημένα τα κοχύλια και οι αστερίες), προωθώντας κυρίως συμπεριφορές παρατήρησης και ψηλαφίσματος και όχι δραματικού ή άλλου είδους παιχνιδιού. Στα συρτάρια της φύσης υπάρχουν επίσης προβλεπόμενες δημιουργικές δραστηριότητες σε κάποια από αυτά, με υλικά όπως κορδέλες ή υλικά ανακύκλωσης που μπορούν να έχουν πολλαπλή χρήση, είτε όμως δεν προωθούνται ιδιαίτερα από το προσωπικό είτε απουσιάζουν τα υλικά από το συρτάρι.

Ως προς τον τελευταίο **άξονα** των φυσικών προσφερόμενων δυνατοτήτων, αυτόν του **χειρισμού εύπλαστων και υγρών ουσιών**, το τρεχούμενο νερό στην εκθεσιακή μονάδα του Υγρότοπου είναι ένα πολύ δυνατό χαρακτηριστικό που γεμίζει με τον ήχο του όλο τον κεντρικό χώρο του Ερευνότοπου. Η

δραστηριότητα όμως της επίπλευσης αντικειμένων (με τα φύλλα) δεν είναι διαθέσιμη, το άγγιγμα του νερού δεν προωθείται λόγω της ύπαρξης ψαριών μέσα στο νερό, οπότε το παιδί περιορίζεται μόνο στη δυνατότητα παρακολούθησης της ροής του.

5.2.5.2. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες

Ως προς τον **άξονα των γενικών κοινωνικο-συναισθηματικών προσφερόμενων δυνατοτήτων**, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο Ερευνότοπος παρέχει στο παιδί φυσική ασφάλεια, καθώς και τη δυνατότητα να αυτονομηθεί και να απολαύσει ελευθερία κινήσεων και ανεξαρτησία στην έκφραση, με τη μέριμνα που υπάρχει στην εργονομία των επιμέρους μονάδων, την εποπτεία που προσφέρει ο ανοιχτός σχεδιασμός, την εγγύτητα και τη σαφή εννοιολογική οργάνωση των εκθεσιακών ενοτήτων (οι οποίες σημαίνονται με ξεχωριστό τίτλο και γραφικό σε πινακίδα). Η ύπαρξη φιλικού προσωπικού που καλωσορίζει και προσανατολίζει τους επισκέπτες συντελεί επίσης ως προς τη συναισθηματική ασφάλεια σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω. Κάπως προβληματική, ιδίως για τα μικρά παιδιά, φαίνεται να είναι η νυχτερινή κατασκήνωση, λόγω του σκοταδιού που αρχικά επικρατεί. Η παρουσία του προσωπικού καθώς και η δυνατότητα να μοιραστούν την εμπειρία ταυτόχρονα με άλλους, μπορεί να λειτουργήσει κατευναστικά.

Ο Ερευνότοπος διαθέτει ακόμη χώρους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για απόσυρση και αναζωογόνηση, με προεξέχοντα τον χώρο της βιβλιοθήκης και της τζαμαρίας προς τη θάλασσα και επικουρικά όλους τους χώρους των μικροπεριβαλλόντων. Το άκουσμα και η θέα του τρεχούμενου νερού έχει επίσης χαλαρωτικές ιδιότητες.

Ως προς τον **άξονα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, ο Ερευνότοπος προσφέρει εν δυνάμει τη δυνατότητα κοινωνικής συναναστροφής γιατί μπορεί να φιλοξενήσει ταυτόχρονα πολλά παιδιά και τους συνοδούς τους και όλοι μαζί να λειτουργήσουν παράλληλα ή συνεργατικά στις εκθεσιακές μονάδες. Συγκεκριμένα, η δομή εννέα εκθεσιακών μονάδων παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας για την επίτευξη των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, χωρίς όμως η συνεργασία να είναι προαπαιτούμενο. Όλες, επίσης, μπορούν να φιλοξενήσουν παράλληλο ή συντροφικό παιχνίδι/δράση, ενώ κάποιες είναι πιο επιτυχημένες ως προς αυτό, γιατί περιλαμβάνουν περισσότερες θέσεις και χώρο δραστηριοποίησης. Η παρατήρηση τόσο του παιδιού προς άλλους όσο και του γονέα/συνοδού προς το παιδί είναι εφικτή σε όλες τις μονάδες, ενώ το ατομικό παιχνίδι/δράση λειτουργεί ως επιλογή παντού, αν και στην εκθεσιακή μονάδα του κουκλοθεάτρου η έννοια της παράστασης προϋποθέτει την ύπαρξη θεατή και κουκλοπαίκτη. Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι η χρήση των οργάνων παρατήρησης, του πάνελ της εισόδου-εξόδου, του θόλου των χελωνών, των παπουτσιών στους φίλους του περιβάλλοντος ή η ανακαλυπτική δραστηριότητα των κορμών, αποτελούν στην ουσία ατομικές δραστηριότητες, με βάση τον προβλεπόμενο χώρο δραστηριοποίησης, χωρίς να αποκλείουν τη δυνατότητα παράλληλου παιχνιδιού/δράσης.

Αφήσαμε τελευταίο τον σχολιασμό της αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Παρόλο που το προσωπικό μπορεί να έρθει σε αλληλεπίδραση με το κοινό σε οποιοδήποτε σημείο του Ερευνότοπου κρίνεται απαραίτητο, υπάρχουν ορισμένα σημεία που είναι πιο κρίσιμα, όπως ο χώρος της εισόδου και της πρώτης εκθεσιακής μονάδας, στα οποία συνήθως το κοινό συναντά για πρώτη φορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, ή στα συρτάρια της φύσης που κάποιες φορές το προσωπικό μπορεί να επιτελέσει μια δραστηριότητα επίδειξης ή να εστιάσει την προσοχή των παιδιών σε κάποιες από τις πολλές διαθέσιμες επιλογές. Η τεχνική βοήθεια του προσωπικού είναι επίσης επιθυμητή έως και απαραίτητη σε τρεις εκθεσιακές μονάδες και αφορά τη χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού ή την ένδυση με τον κατάλληλο εξοπλισμό (π.χ. κράνος, μάσκα).

5.2.5.3. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες

Περνώντας στον πρώτο **άξονα** των πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων, που αφορά τους **πόρους του μουσείου**, οι οποίοι δημιουργούν **πρωτογενή βιώματα**, ο Ερευνότοπος προσφέρει πληθώρα αυθεντικών αντικειμένων, αλλά και ζωντανών οργανισμών για παρατήρηση στις 9 από τις 12 εκθεσιακές του μονάδες και για αφή στις 4 από αυτές. Σε μια περίπτωση μάλιστα δίνεται η δυνατότητα όσφρησης ενώ η κιναισθητική εμπειρία στα συρτάρια της φύσης ενισχύεται από την ύπαρξη πληθώρας αντικειμένων πάνω στον πάγκο, τα οποία το παιδί μπορεί να εξετάσει μετακινούμενο εφόσον το επιθυμεί και χρησιμοποιώντας μια σειρά εργαλείων (μεγεθυντικοί φακοί, στερεοσκόπιο, λαβίδα, χάρακας).

Ως προς τον **άξονα των πόρων των δευτερογενών βιωμάτων**, το εκθεσιακό περιβάλλον του Ερευνότοπου αξιοποιεί μόνο σε δύο περιπτώσεις αντίγραφα για παρατήρηση, αφή και δράση. Διαθέτει ικανό αριθμό διαδραστικών εκθεμάτων σε έξι εκθεσιακές ενότητες, τα οποία συνολικά επιτρέπουν τη χρησιμοποίηση όλων των αντιληπτικών συστημάτων του ανθρώπου, πλην της γεύσης. Στα πλαισιοθετημένα μικροπεριβάλλοντά του υπερισχύει η λογική της ανακατασκευής εν είδει μεγαδιωράματος, μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να κινηθούν και/ή να παρατηρήσουν. Σε δύο περιπτώσεις έχουν δημιουργηθεί θεματικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν δράσεις που σχετίζονται όχι μόνο με την παρατήρηση και την αφή, αλλά και με τη χρήση του σώματός τους για εξερεύνηση, προσφέροντας μια διαφορετική, κιναισθητική αντίληψη του χώρου. Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού επιστρατεύεται σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις για να ενισχύσει την πλαισιοθέτηση της εμπειρίας και να προσφέρει πληροφορίες μέσω της αφήγησης ως πιο φιλικής μεθόδου για τα παιδιά.

Ο Ερευνότοπος διαθέτει στο σύνολο των εκθεσιακών του μονάδων επεξηγηματικές πινακίδες που τις ονοματίζουν και στις περισσότερες περιπτώσεις δίνουν σύντομες οδηγίες χρήσης. Σε πέντε περιπτώσεις δίνονται και απλές πληροφορίες, βοηθητικές για την εκτέλεση της δραστηριότητας ή ως επιβεβαίωση για την επίτευξη του στόχου της. Οι περισσότερες πινακίδες είναι πολυτροπικές και ενσωματώνουν φωτογραφίες και εικόνες, σε μία περίπτωση μάλιστα υπάρχει ενσωματωμένο ένα αυθεντικό αντικείμενο (καβούκι χελώνας) για να μπορούν τα παιδιά να το ψηλαφίσουν. Ο Ερευνότοπος χρησιμοποιεί τις εικόνες και ανεξάρτητα από τη συνοδεία κειμένου, ως στοιχείο των πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων και των ανακατασκευών ή ως διακοσμητικό στοιχείο (π.χ. οι ζωγραφίες παιδιών στη βιβλιοθήκη).

Τέλος, ο Ερευνότοπος διαθέτει φύλλα εργασίας και συρτάρια δραστηριοτήτων σε δύο εκθεσιακές μονάδες⁸, ενώ ως χώρος δημιουργικής έκφρασης λειτουργεί το κουκλοθέατρο, η βιβλιοθήκη και εν μέρει ο χώρος εξόδου με τον πίνακα εντυπώσεων.

Η εξέταση του τρίτου και τελευταίου **άξονα**, αυτού των **ερμηνευτικών και παιδαγωγικών συστημάτων του μουσείου**, κάνει αμέσως εμφανή τη δεσπόζουσα θέση της επιστημικής συμπεριφοράς έναντι της καθαρά παιγνιώδους μέσα στον Ερευνότοπο. Η ύπαρξη πολλών επιμέρους χώρων με διαφορετική διαμόρφωση, η ανακάλυψη εκθεμάτων σε απρόσμενες θέσεις, η παρουσία αξιοπερίεργων αντικειμένων, τα περισσότερα αυθεντικά, για ψηλάφισμα και διερεύνηση, υποστηρίζει την εξερευνητική/διερευνητική συμπεριφορά, ενώ οι συνοδευτικές πινακίδες ή ο τρόπος έκθεσης ή παρουσίασής τους προωθούν δραστηριότητες ευρετικού τύπου. Οι παραγωγικές δραστηριότητες που

⁸ Τα συρτάρια στον πάγκο των ορυκτών είναι υπό αναδιαμόρφωση και δεν έχουν επί του παρόντος περιεχόμενο.

προωθούνται είναι λιγότερες και εγγράφονται κυρίως στην κατεύθυνση της εξάσκησης δεξιοτήτων π.χ. στην οδήγηση του Καραβιού ή στην κατασκευή ιστού αράχνης στα Συρτάρια της φύσης.

Ως προς την ενίσχυση της παιγνιώδους συμπεριφοράς, ο Ερευνότοπος δίνει ευκαιρίες στις μισές περίπου εκθεσιακές του μονάδες για παιχνίδι μίμησης ή φαντασίας, κυρίως με τη δυνατότητα, μέσα από τη χρήση επιβοηθημάτων (ένδυση και χρήση ειδικού εξοπλισμού) και/ή τη βοήθεια του πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος, να φανταστεί το παιδί τον εαυτό του κάπως αλλιώς, π.χ. ως ορνιθολόγο, σπηλαιολόγο, καπετάνιο κτλ. Σε μόνο δύο περιπτώσεις η εκθεσιακή μονάδα είναι έτσι δομημένη ώστε να επιτρέπει την ανάπτυξη δραματικού παιχνιδιού και πιο έντονο παιχνίδι ρόλων: τόσο το Καράβι όσο και το Κουκλοθέατρο χαρακτηρίζονται από μικρότερη εξάρτηση σε προδιαγεγραμμένες δραστηριότητες, κάτι που ενδέχεται να αφήνει στα παιδιά μεγαλύτερο περιθώριο να δημιουργήσουν το δικό τους σενάριο μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και αντικείμενα με τα οποία μπορούν να δράσουν. Το κατασκευαστικό παιχνίδι προβλέπεται μόνο σε μερικές προτεινόμενες δραστηριότητες των Συρταριών της φύσης, ενώ το λειτουργικό παιχνίδι για τα μικρότερα παιδιά προωθείται καλύτερα στο Σκάμμα και στο Καράβι.

Σε ό, τι αφορά τις γνωστικές σκαλωσιές που παρέχει ο Ερευνότοπος για την ενδυνάμωση των ερμηνευτικών ικανοτήτων των επισκεπτών, οι πιο ισχυρές είναι η σύνδεση των εκθεσιακών μονάδων με οικείες εμπειρίες των παιδιών και η προσφορά πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων που χαρακτηρίζονται από πολύ προσεγμένη αισθητική.⁹ Οι μιμητικές δραστηριότητες και η εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών προωθούνται σε τέσσερις εκθεσιακές ενότητες, ενώ η παρακολούθηση επιτελεστικής δραστηριότητας αποτελεί βασική χρήση του χώρου στο Κουκλοθέατρο μεταξύ των επισκεπτών, ενώ σπάνια προβλέπεται η χρήση επίδειξης από το προσωπικό στα Συρτάρια της φύσης. Σε σχέση με τον γραπτό λόγο, οι σκαλωσιές που παρέχονται είναι κυρίως με τη μορφή οδηγιών με ερωτήσεις και προτροπές. Τα φύλλα εργασίας αξιοποιούνται σε δύο εκθεσιακές μονάδες, ενώ τα Συρτάρια της φύσης είναι σχεδιασμένα με τη λογική των κουτιών δραστηριοτήτων που συναντά κανείς στις αίθουσες ανακάλυψης (βλ. Ενότητα 1.4.3), κρίθηκε όμως απαραίτητο να βγει στις περισσότερες περιπτώσεις το περιεχόμενό τους πάνω στον πάγκο λόγω της διαπίστωσης ότι οι επισκέπτες σπάνια έμπαιναν στη διαδικασία να ανοίξουν τα συρτάρια. Σε σχέση, τέλος, με τις δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης, υπάρχει ποικιλία στον τρόπο που δίνονται οι πληροφορίες: άλλοτε με τη μορφή παιγνιώδους δραστηριότητας (π.χ. ως σενάριο στο Κουκλοθέατρο ή ως επιβράβευση, λύση ή βοηθητικό στοιχείο στις ανακαλυπτικές δραστηριότητες), άλλοτε ως πολυμεσικό κείμενο ή με τη μορφή αφήγησης σε οπτικοακουστικές εφαρμογές, και, τέλος, στον χώρο της βιβλιοθήκης με την κλασική προσέγγιση των βιβλίων.

Ως προς την τελευταία κατηγορία των πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων, αυτή της ενδυνάμωσης της προσωπικής ταυτότητας και των προσωπικών αφηγήσεων, καταρχάς θα επισημάνουμε τα πεδία που καλύπτονται σε όλες τις εκθεσιακές μονάδες, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Η ύπαρξη ποικίλων θεματικών και ειδών δραστηριότητας αυξάνει την πιθανότητα ανεύρεσης συνδέσεων με προσωπικά ενδιαφέροντα και στυλ μάθησης, ενώ η σαφήνεια στην εννοιολογική οργάνωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, που προάγει την αλληλοσύνδεση διατηρώντας ταυτόχρονα την αυτοτέλεια των εκθεσιακών μονάδων, προωθεί τη δυνατότητα επιλογής και ελέγχου της εμπειρίας από τη μεριά του επισκέπτη. Ανάλογα, η ύπαρξη σαφούς αποτελέσματος ως επακόλουθο της δράσης του παιδιού και η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης είτε από το ίδιο το έκθεμα (τέσσερις περιπτώσεις)

⁹ Στην κατηγορία των πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων ως γνωστική σκαλωσιά εντάσσονται τόσο οι εγκαταστάσεις ολοκληρωμένων εκθετικών περιβαλλόντων, όσο και οι ανακατασκευές. Το Κουκλοθέατρο, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί ότι προσφέρει σημαντική πλαισιοθέτηση από τη στιγμή που το σκηνικό του συνδέεται άμεσα με την εκθεσιακή ενότητα του Υγρότοπου, ιδιαίτερα αν ισχύσει η πρόβλεψη να αλλάζει ανάλογα με την εποχή.

είτε από το προσωπικό υποστηρίζει τον προσωπικό έλεγχο της διάδρασης και την ικανοποίηση από την εμπειρία, αλλά και την εκτίμηση των προσωπικών ικανοτήτων που επιστρατεύει το παιδί κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Τέλος, στο πεδίο της αισθητικής απόλαυσης, ο Ερευνότοπος διαθέτει τις προϋποθέσεις να λειτουργήσει πολύ θετικά, αφού χαρακτηρίζεται από πολυμορφία στο οπτικό ερέθισμα, ποικιλία χρωμάτων και αισθητικές και λειτουργικές συζεύξεις με περιβάλλοντα που συναντά κανείς στη φύση.

Επιπλέον, σε αρκετές εκθεσιακές μονάδες, ιδίως όσες έχουν τη μορφή πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων, το παιδί μπορεί να διερευνήσει διαφορετικούς ρόλους, λειτουργώντας κυρίως ως μικρός επιστήμονας ή μικρός εξερευνητής. Σε μικρότερο βαθμό, προσφέρεται η δυνατότητα οικειοποίησης της μουσειακής εμπειρίας μέσα από τη δημιουργική έκφραση, την παραγωγή ενός δικού του έργου και την έκθεση του στον χώρο της βιβλιοθήκης ή την κατάθεση της γνώμης του στον πίνακα εντυπώσεων του χώρου εισόδου-εξόδου.

5.2.5.4. Ο ρόλος του επισκέπτη στον Ερευνότοπο

Λαμβάνοντας υπόψη τις δραστηριότητες και τις σχέσεις που είναι δυνατό να αναπτύξει το παιδί ως επισκέπτης του Ερευνότοπου, όπως διαφάνηκαν από την περιγραφή τους με τη βοήθεια της ταξινόμιας, μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα συμπερασματικό σχόλιο για τον ρόλο του επισκέπτη που προωθεί ο Ερευνότοπος, σύμφωνα με το μοντέλο ανάλυσης του Bronfenbrenner ως προς το μικροσύστημα, και τον τύπο μάθησης και μανθάνοντα με βάση την πρόταση της Vergeront (2002).

Ο κυρίαρχος ρόλος υποστηρίζει τον διερευνητικό τύπο μάθησης. Η διαρρύθμιση του εκθεσιακού περιβάλλοντος με το διαφοροποιημένο οπτικό ερέθισμα και την ποικιλία ενσώματων εμπειριών στοχεύουν στη διέγερση της περιέργειας του παιδιού και την παροχή κινήτρων ώστε να εξερευνησει τους επιμέρους χώρους και να βιώσει τη νέα πληροφορία. Βασική μέθοδος διερεύνησης είναι η προσεκτική παρατήρηση, η οποία προωθείται με την πληθώρα αυθεντικών αντικειμένων που υπάρχουν ενσωματωμένα σε ανακατασκευές και ολοκληρωμένα εκθετικά περιβάλλοντα, ενίοτε σε απρόσμενες θέσεις ή ορατά μέσα από πρωτότυπα ανοίγματα. Σε τέσσερις εκθεσιακές μονάδες το παιδί καλείται να πιάσει και να εξετάσει από κοντά αυθεντικά αντικείμενα, χρησιμοποιώντας και ειδικά όργανα παρατήρησης εφόσον το επιθυμεί. Ένας άλλος τρόπος που συνδυάζει παρατήρηση και απτική ή/και κιναισθητική εμπλοκή είναι οι ανακαλυπτικού τύπου δραστηριότητες, στις οποίες το παιδί παροτρύνεται να παρατηρήσει και να χειριστεί, συνήθως με ήπιες κινήσεις, εποπτικό υλικό και αυθεντικά αντικείμενα ή αντίγραφα, προκειμένου να συλλέξει δεδομένα και να βρει τη λύση. Ο Ερευνότοπος παρέχει τη δυνατότητα, επίσης, για συγκέντρωση και αναστοχασμό, απαραίτητα μετά από κάθε διανοητική προσπάθεια, μέσα σε περιβάλλοντα που προσφέρουν ιδιωτικότητα, επαφή με στοιχεία της φύσης που λειτουργούν αναζωογονητικά, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τη βιωματική εμπειρία, και άνετους χώρους στους οποίους το παιδί μπορεί να σκεφτεί, να μελετήσει ή να δημιουργήσει κάτι δικό του, όπως η βιβλιοθήκη.

Παράλληλα, σαν ένα υπόγειο νήμα που συνδέει τις επιμέρους δραστηριότητες, προωθείται ο αφηγηματικός τύπος μάθησης. Σχεδόν οι μισές εκθεσιακές μονάδες ενσωματώνουν κάποια μορφή αφήγησης σε οπτικοακουστική προβολή, στις οποίες μερικές φορές πρωταγωνιστούν παιδιά, γεγονός που κάνει ευκολότερη την ταύτιση. Πέρα από αυτό, όμως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η χωροταξική και μουσειογραφική διαρρύθμιση του χώρου παρακινεί το παιδί να νιώσει ότι παίρνει μέρος σε μια ιστορία με πρωταγωνιστή τον ίδιο στον ρόλο του εξερευνητή και του ειδικού επιστήμονα. Το παιδί καλείται να επιλέξει να βιώσει διαφορετικούς επιστημονικούς ρόλους, χρησιμοποιώντας σε αρκετές περιπτώσεις ειδικό εξοπλισμό ως βοήθημα (π.χ. κράνος, μεγεθυντικός φακός, λαβίδα, πινέλο

κτλ.) και να επιτελέσει μιμητικές δραστηριότητες. Στην περίπτωση του κουκλοθέατρου μπορεί επίσης να αφηγηθεί τις δικές του ιστορίες.

Τέλος, ο Ερευνότοπος υποστηρίζει την άποψη του παιδιού ως αυτόνομου υποκειμένου με ικανότητες. Όπως έχει προαναφερθεί, η σαφής δομική και εννοιολογική οργάνωση, η εργονομία των εκθεσιακών μονάδων, η ενσωμάτωση οικείων χαρακτηριστικών και στοιχείων της φύσης, η καλή εποπτεία του χώρου και η ύπαρξη φιλικού προσωπικού, είναι σημαντικά στοιχεία ενίσχυσης της αυτενέργειας και της ανεξάρτητης κίνησης. Επιπλέον, η ύπαρξη δραστηριοτήτων με σαφές αποτέλεσμα, οι οποίες ενσωματώνουν παιχνίδια προσποίησης και δυνατότητα χειρισμού του περιβάλλοντος, αλλά και κρυψώνες και χώρους για εξερεύνηση, ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών της προσχολικής, της πρώτης και μέσης παιδικής ηλικίας, όπως τις αναφέρει η Chawla (1992: 68-69), ενώ η όλη οργάνωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος καλύπτει το σύνολο των κριτηρίων που συντελούν στην ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να συνδιαλέγονται αποτελεσματικά με το περιβάλλον, σύμφωνα με τους Trancik & Evans (1995, βλ. Ενότητα 2.3.3.3: 130).

5.2.6. Αντιλήψεις της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ερευνότοπου

Αν και στο πλαίσιο της οικολογικής παρουσίασης του Ερευνότοπου σχολιάστηκε η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, για μια πληρέστερη παρουσίαση της οικολογίας του μουσείου ως μικροσυστήματος, είναι σημαντικό να εξετάσουμε τις αντιλήψεις του προσωπικού σε θέματα οργάνωσης και χρήσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος, όπως διασαφηνίστηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (Ενότητα 3.3.3).

Τα δεδομένα που θα παρατεθούν προέρχονται από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα τέσσερα μόνιμα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Ερευνότοπου, την υπεύθυνη εκθεσιακών χώρων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών, και σε ορισμένα πεδία με τον διευθυντή του μουσείου (Παράρτημα Γ.5.Α, ομάδα ερωτήσεων Β-Ε, Παράρτημα Γ.5.Β, ομάδα ερωτήσεων Α-Δ). Καλύπτουν τους εξής τομείς: α) προσωπικές αντιλήψεις για το παιδί και τον εκπαιδευτικό ρόλο του προσωπικού, β) αντιλήψεις για τις προσδοκίες των παιδιών από το μουσείο και τον βαθμό ικανοποίησής τους, γ) αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση του Ερευνότοπου από τα παιδιά, δ) αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος. Τα σχόλια του διευθυντή του μουσείου αφορούν στα σημεία β, γ και δ. Παρόλο που ο διευθυντής δεν εμπλέκεται στην καθημερινή λειτουργία του Ερευνότοπου ή την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η αποτύπωση της γνώμης του στα παραπάνω ζητήματα είναι πολύτιμη, γιατί δίνει πληροφορίες για τη διάχυση της παιδοκεντρικής οπτικής στη συνολική κουλτούρα του οργανισμού.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι τα τέσσερα μόνιμα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού έχουν μακρόχρονη επαγγελματική σχέση με τον φορέα, οι περισσότεροι όχι μόνο στο εκπαιδευτικό τμήμα αλλά και σε άλλες υπηρεσίες (εργαστήρια, ευρωπαϊκά προγράμματα κ.ά.). Στο εκπαιδευτικό τμήμα απασχολούνται άνω της πενταετίας, με μόνο ένα στέλεχος να απασχολείται για ένα χρόνο την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Έχουν σπουδές θετικών επιστημών, εκτός από ένα μέλος που είναι απόφοιτος παιδαγωγικής σχολής και είναι και η μοναδική που συμμετείχε στον σχεδιασμό τμημάτων του Ερευνότοπου.¹⁰ Ηλικιακά καλύπτουν το φάσμα 25-44 ετών και ένας εξ αυτών είναι άνδρας.

¹⁰ Η συγκεκριμένη υπάλληλος έχει επίσης παρακολουθήσει το διετές επιμορφωτικό σεμινάριο «Εκπαίδευση στα Μουσεία» του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, στο οποίο και εργάστηκε για κάποια χρόνια ως ερμηνεύτρια.

Προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης προσωπικών απόψεων από τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, δόθηκε η υπόσχεση ανωνυμίας κατά την παρουσίαση των δεδομένων. Για τον λόγο αυτό, στις αναφορές που συμπεριλαμβάνονται, ο κάθε συνεντευξιζόμενος αναφέρεται με έναν κωδικό από το Π1 ως το Π6.

5.2.6.1. Προσωπικές αντιλήψεις για το παιδί και τον εκπαιδευτικό ρόλο του προσωπικού

Η κατάθεση των προσωπικών αντιλήψεων για το παιδί έγινε με τη μορφή καταιγισμού ιδεών με σκοπό την ανίχνευση της παιδαγωγικής γνώσης και των προσωπικών ευαισθησιών, οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν το παιδαγωγικό στυλ που υιοθετεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 5.1,¹¹ τα περισσότερα μέλη του προσωπικού εστιάζουν στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του παιδιού, κυρίως στον αυθορμητισμό, τη ζωντάνια και τη χαρά, η οποία συνδέεται με το θετικό συναίσθημα που χαρακτηρίζει συνήθως το παιδί στην επαφή του με τον κόσμο. Μεμονωμένα αναφέρθηκαν επίσης η ανεμελιά και η ειλικρίνεια, αλλά και η παρορμητικότητα και η επιζήτηση προσοχής ως εν δυνάμει αρνητικά χαρακτηριστικά.



Σχήμα 5.1. Σύννεφο λέξεων από τους καταιγισμούς ιδεών του εκπαιδευτικού προσωπικού του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης σχετικά με τη λέξη «Παιδί».

Μία άλλη κατηγορία είναι αυτή των γνωστικών λειτουργιών και ικανοτήτων, με προεξάρχουσα τη φαντασία. Μεμονωμένα αναφέρθηκαν η ύπαρξη μεγάλης ποσότητας γνώσεων σε θέματα που το ενδιαφέρουν, η έφεση για μάθηση, ιδίως για οτιδήποτε αληθινό, και ικανότητες όπως η κριτική σκέψη, η ικανότητα να ψυχολογούν σωστά, η παρατηρητικότητα και η συνδυαστικότητα.

Στην κατηγορία των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς και στρατηγικών αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, το παιχνίδι εντοπίστηκε ως το κατεξοχήν χαρακτηριστικό του παιδιού, ενώ μεμονωμένα αναφέρθηκαν η διάθεση για διασκέδαση, η περιέργεια και η δράση που συνδυάζεται με κινητικότητα,

¹¹ Το σχήμα αυτό δημιουργήθηκε με τη βοήθεια της διαδικτυακής εφαρμογής wordle, η οποία παρουσιάζει όλες τις λέξεις σε μορφή σύννεφου, ενώ εμφανίζει σε μεγαλύτερο μέγεθος αυτές που απαντούν πιο συχνά (www.wordle.net).

εξερεύνηση, ανακάλυψη, αλλά και αρνητικά χαρακτηριστικά όπως η υπερκινητικότητα και η πρόκληση ζημιών.

Τέλος, σχεδόν όλοι αναφέρθηκαν σε έννοιες που σχετίζονται με την οπτική του παιδιού από τη σκοπιά του ενήλικου, όπως παιδικότητα (οριζόμενη ως «όμορφη αφέλεια», «που σου κάνει μια ερώτηση και σ'αφήνει άναυδο»), αγάπη-τρυφερότητα, ευχάριστα πράγματα και ελπίδα για το μέλλον, για μια αλλαγή στον κόσμο.

Διακρίνουμε, λοιπόν, ότι υπάρχει αναγνώριση των χαρακτηριστικών του παιδιού που συνδέονται με τη δυναμική, παιγνιώδη και γεμάτη ενεργητικότητα, αυθορμητισμό και φαντασία προσέγγιση του περιβάλλοντος και με γνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται κυρίως με την κριτική σκέψη. Παράλληλα, η οπτική του ενήλικου υποδηλώνει θαυμασμό και σεβασμό για την παιδική ηλικία.

Ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και το παιδαγωγικό στυλ που υιοθετούν, εμφανίζονται ορισμένες διαφοροποιήσεις. Όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφέρονται στον αρχικό ενημερωτικό/καθοδηγητικό-προσανατολιστικό τους ρόλο. Σε κάποιους είναι πιο εμφανής η διάθεση για διακριτική υποβοήθηση με χρήση της μαιευτικής μεθόδου:

P3: προσπαθώ να μη δίνω πληροφορίες, αλλά να ρωτάω και να βάζω τα παιδιά στη διαδικασία να προβληματίζονται και να δίνουν απαντήσεις πάνω σ'αυτό.

P4: {Προτιμώ να παρατηρώ ή να συνεργάζομαι με τα παιδιά} στον πάγκο του ερευνητή [...]. Νομίζω εκεί σου δίνεται η ευκαιρία κι έτσι με ερωτησούλες να ανακαλύψει το παιδί πολλά πράγματα.

Κάποιοι εμφανίζουν μια τάση για μετάδοση γνώσεων, εξηγήσεων, εστίαση της προσοχής σε αυτά που θεωρούν σημαντικά ή περισσότερο επεμβατική καθοδήγηση, ώστε η επίσκεψη να γίνεται όσο το δυνατόν με μια συγκεκριμένη σειρά για την καλύτερη κατανόηση της λογικής των οικοσυστημάτων:

P5: όταν είναι πράγματα που τα ξέρω και μ'αρέσει και θεωρώ ότι είναι ενδιαφέρον, δε θέλω ο άλλος να το χάσει και να μη τ'ακούσει. [...] Δεν είναι κρίμα να μπεις κι επειδή δεν πρόσεξες να'χεις χάσει κάτι σημαντικό;

P6: Κάποια παιχνίδια για παράδειγμα έχουνε μια λογική σειρά. [...] Δε θα'θελα να πάω σ'ένα μουσείο και εντάξει, να τα δω όλα, αλλά να τα δω με λάθος σειρά. Γιατί είναι δύσκολο στο να αντιληφθείς μετά, να καταλάβεις κάποια πράγματα. Ή να καταλάβεις μάλλον αυτό που θέλουμε να σου δείξουνε. Εντάξει, θα καταλάβω ότι αυτό είναι ένα ρυάκι ή αυτό είναι ποτάμι ή αυτό είναι θάλασσα, αλλά στο σύνολό τους μπορεί να μην τα καταλάβω.

Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις που υπάρχει διάθεση για μεγαλύτερη επεμβατικότητα και διδασκισμό, υπάρχει παιδαγωγικό τακτ και αναγνώριση της διαφορετικής ψυχολογίας που μπορεί να έχουν τα παιδιά (λόγω ιδιοσυγκρασίας ή και λόγω ηλικίας) ως προς τον βαθμό επέμβασης ή παρουσίας του προσωπικού, με ανάλογη διαχείριση εκ μέρους τους:

P5: Λίγα παιδιά είναι που θέλουν την ησυχία τους, ούτε να τους ρωτάμε, ό,τι δούνε και ό,τι καταλάβουνε. Φαντάζομαι μπορεί να μην είναι τα ίδια κίνητρα, άλλα γιατί είναι συνεσταλμένα, άλλα γιατί μπορεί να νομίζουν ότι// δεν εξετάζονται, δεν ψάχνουμε να δούμε αν ξέρουν κι αν δεν ξέρουν, αλλά ανάλογα με το τι έχει ζήσει το κάθε παιδάκι νομίζω ότι αντιδράει και διαφορετικά.

Υπήρξε επίσης αναφορά για τον ρόλο τους στη δημιουργία άνεσης και θετικού ψυχολογικού κλίματος, στην ευθύνη φροντίδας του χώρου και στη μετάφραση των πληροφοριών και των οδηγιών σε ξένους επισκέπτες (δεν υπάρχει αγγλική μετάφραση στον Ερευνότοπο).

5.2.6.2. Αντιλήψεις για τις προσδοκίες των παιδιών από το μουσείο και τον βαθμό ικανοποίησής τους

Οι τρεις συχνότεροι λόγοι που αναφέρθηκαν ως προσδοκίες των παιδιών είναι η διασκέδαση, η μάθηση και η ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων:

P4: Νομίζω ότι προσδοκούν να περάσουν καλά, να περάσουν ωραία, ευχάριστα, να διασκεδάσουν, να ψυχαγωγηθούν και βέβαια να μάθουν.

P5: γνωρίζουν πολλά πράγματα και περιμένουν να τα δούνε και θεωρώ και να εντυπωσιάσουν και τους άλλους λίγο με τις γνώσεις τους, έτσι εγώ το βλέπω. Χαίρονται να μπούνε, σα να έχουν ένα χώρο που μπορούν να κάνουν αυτό που τους αρέσει.

Υπήρξε επίσης διαχωρισμός των προσδοκιών ανάλογα με το αν πρόκειται για πρώτη φορά ή επαναλαμβανόμενους επισκέπτες και ανάλογα με την ηλικία:

P6: Είναι υποψιασμένα καταρχήν τα παιδιά που έρχονται εδώ, γιατί είτε έχουν έρθει τα ίδια ξανά, είτε αδέρφια τους είτε φίλοι τους, ξέρουν λοιπόν ότι θα σκάψουν. Τους αρέσει πάρα πολύ η ανασκαφή. Τους αρέσει ο σεισμός, ε, προσδοκούν να κάνουν πράγματα δηλαδή. Ήδη ξέρουν ότι στο μουσείο αυτό, δε θα είναι απλά ακροατές, αλλά θα συμμετέχουν σε πράγματα.

P5: Κάποια ψιλοφοβούνται, πραγματικά σ' αυτές τις ηλικίες μου'χει τύχει και να φοβούνται: τα μεγάλα ζώα, τα πουλιά που πετάνε από πάνω. Άλλα που έχουν ξανάρθει ή έχουν ακούσει από πιο μεγάλα αδελφάκια, περιμένουν με λαχτάρα. Πάντα είναι κάτι πολύ μεγάλο, οι προσδοκίες τους είναι μεγάλες, είτε καλές είτε κακές, έρχονται με ένα δέος να το πω για το μουσείο. Τα πολύ μικρά.

Κάποιοι τονίζουν τη δυσκολία των επισκεπτών πρώτης φοράς να φανταστούν τη διαφορετικότητα αυτού του μουσείου από τα μουσεία που συνήθως επισκέπτονται στην Ελλάδα και την ανατροπή των αντιλήψεων που προκαλεί το ΜΦΙΚ και ο Ερευνότοπος:

P1: Τα παιδιά περιμένουν να δουν ζώα, εκθέματα σε ντουλάπες με κάποιους αριθμούς και ονόματα και τίποτε άλλο. Βλέποντας κάτι διαφορετικό τους κεντρίζει το ενδιαφέρον κι εκεί νομίζω ότι κερδίζουμε το παιχνίδι.

P2: Ε, τα παιδιά καταρχήν ερχόμενα στο μουσείο, δεν μπορούν να φανταστούν ότι το μουσείο αυτό διαφέρει από τα υπόλοιπα. Γι' αυτούς είναι ένας άλλος χώρος. Ειδικά όταν μπαίνουν στον Ερευνότοπο πολύ συχνά γράφουν στον πίνακα των εντυπώσεων που έχουμε ότι αυτό δεν ήταν το μουσείο που νόμιζα, αυτό είναι ένα άλλο μουσείο//. Θέλουν να πουν ότι είναι ένα ωραίο μουσείο που μου άρεσε. Έτσι; Που μπόρεσα να παίξω, που μπόρεσα να πιάσω, που μπόρεσα να κάνω πράγματα για μένα, για να μάθω// Αυτό δεν το βρίσκουν συνήθως μέσα στα μουσεία.

Ενδιαφέρον έχει, επίσης, το παρακάτω σχόλιο για τους επαναλαμβανόμενους επισκέπτες, που αποτυπώνει την αίσθηση του τόπου και τη σχέση που κάποια παιδιά αποκτούν σταδιακά με το μουσείο:

P2: Αυτά, κοίταξε αυτά πιστεύω ότι είναι αυτό που λέμε ότι όσο καλύτερα γνωρίζεις κάτι, τόσο πιο πολύ το αγαπάς. Δηλαδή αυτά, ναι μεν, ξέρουν ότι θα πάνε στον Ερευνότοπο και θα σκάσουν στο δεινοθήριο, τους αρέσει όμως αυτή η διαδικασία. [...] Τους αρέσει αυτό, ότι ξέρουν τι θα βρουν. Ή αν ανακαλύψουν κάτι, θα πουν α, κοίτα αυτό δεν το είχα δει, μου αρέσει αυτό, θα το ξαναδώ την άλλη φορά. Πιστεύω ότι είναι και στον χαρακτήρα του παιδιού. Κάποια παιδιά βαριούνται, θέλουν συνεχώς να ανακαλύπτουν καινούρια πράγματα, κάποια τους αρέσει να ανακαλύπτουν και να ξαναανακαλύπτουν και να γνωρίζουν ακριβώς τη διαδικασία. Τους αρέσει, είναι ένας γνώριμος χώρος τέλος πάντων.

Τέλος, όλοι θεωρούν ότι το μουσείο καταφέρνει και ικανοποιεί τις προσδοκίες των παιδιών, έχοντας ως σημαντικότερο τεκμήριο το γεγονός ότι τα παιδιά επαναλαμβάνουν την επίσκεψή τους με τις οικογένειές τους και τονίζοντας ότι τα περισσότερα παιδιά ενθουσιάζονται με το γεγονός ότι μπορούν να κάνουν πράγματα.

P3: κάποια από αυτά τα παιδιά δεν είναι η πρώτη φορά, έχουν έρθει και έχουν ξανάρθει, υπάρχουνε στο μουσείο αυτή τη στιγμή πάρα πολλά πράγματα που είναι διαδραστικά, οπότε αυτό είναι κάτι που τους αρέσει ιδιαίτερα, και τους αρέσει και να το επαναλαμβάνουνε, δεν κουράζονται.

P2: έχουμε παιδιά τα οποία έρχονται κάθε Σ/Κ στον Ερευνότοπο, δηλαδή δεν τον χορταίνουν, βρίσκουν πάντα πράγματα να κάνουν. Θεωρώ δηλαδή ότι από αυτά που έγραψα για ένα παιδί, ας πούμε τη ζωντανία, την περιέργειά του, ότι ικανοποιεί ένα πολύ μεγάλο ποσοστό από τις ανάγκες ενός παιδιού.

5.2.6.3. Αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση του Ερευνότοπου από τα παιδιά

Ερωτηθέντες για το αν ο Ερευνότοπος έχει χρήση σύμφωνα με τον σχεδιασμό, η πλειονότητα του προσωπικού απάντησε θετικά, επισημαίνοντας βέβαια ότι υπήρξαν τροποποιήσεις σε κάποια σημεία για πρακτικούς λόγους και ότι κάποιες φορές τα παιδιά «κάνουν κι άλλα πράγματα, διαφορετικά, που δεν ήταν στο πρόγραμμα» (P3).

Σε μια περίπτωση, όμως, τονίστηκε η διαφορετικότητα της αρχικής φιλοσοφίας σχεδιασμού του Ερευνότοπου με τις ιδιαιτερότητες στη χρήση όπως υπαγορεύονται από το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονται στον τρόπο που συνηθίζει να λειτουργεί το ελληνικό κοινό στα μουσεία:

P4: Ο Ερευνότοπος σχεδιάστηκε με τα πρότυπα των ξένων discovery center, δηλαδή ο άνθρωπος που επιβλέπει τον Ερευνότοπο δε συμμετέχει ούτε κατευθύνει, απλά ο επισκέπτης, το παιδί, του ζητάει ένα παιχνίδι, μια δραστηριότητα, του το δίνει, και μόνος του διαβάζει οδηγίες και κάνει (.). Εδώ δε συμβαίνει αυτό. Ε, άλλαξε αρκετά γιατί είδαμε, επειδή η νοοτροπία των Ελλήνων είναι διαφορετική, για να μπορέσουν να λειτουργήσουν και να αποδώσουν αυτές οι δραστηριότητες έπρεπε να τους βοηθήσουμε αρκετά. Δεν έχουν μάθει να λειτουργούν με αυτό τον τρόπο οι Έλληνες, και τους ήτανε τελείως, δεν ήξεραν πώς να ψάξουν, πώς να ανακαλύψουν, να κάτσουν// Ότι θα πρέπει με ένα συρτάρι από τον Ερευνότοπο να κάτσουν να ασχοληθούν μισή ώρα. Ε, βιάζονται. Θέλουν να δουν πολλά πράγματα σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα.

Συμπληρωματικά στο παραπάνω σχόλιο, αναφέρθηκε επίσης η καθοριστική επίδραση του γονέα στον τρόπο χρήσης του χώρου:

P4: Θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι και οι γονείς στο «ψάχνω και ανακαλύπτω». Όταν δεν έχουν μάθει να λειτουργούν έτσι, συμβαίνει ανάλογα και με τα παιδιά.

Ζητήματα προβληματικής συνομορφίας περιβάλλοντος-συμπεριφοράς αναδείχθηκαν επίσης κατά τον σχολιασμό των δημοφιλών και λιγότερο δημοφιλών σημείων. Συγκεκριμένα, το παλιότερο κομμάτι των ακτών ήταν περισσότερο δημοφιλές, λόγω των ζωντανών ψαριών που τα παιδιά ήθελαν όμως να αγγίζουν, μια τάση που δεν εμφανίζεται με τα τωρινά ψάρια στο ποτάμι, μάλλον γιατί είναι πολύ μικρά και όχι εύκολα ορατά, με αποτέλεσμα να προσπερνούν γρήγορα.

P5: Εκεί που έχουμε τώρα την αμμουδιά, ήταν θάλασσα. Ήταν θαλασσινό νερό με ψάρια.

Ερ.: Πέρσι, το θυμάμαι. Και τους άρεσε εκεί [τι, να παρατηρούν τα ψάρια;]

P5: [Πάρα πολύ τους άρεσε]. Μα, καταρχήν, όταν ερχόντουσαν τα παιδιά, ήθελαν όχι μόνο να παρατηρήσουν, ήθελαν και τα χέρια τους να βάλουν μέσα, είχαμε συνέχεια αυτό το θέμα με τα χέρια μέσα, είναι αυτό ότι αρρώσταιναν μετά τα ψάρια και φοφούσανε, αλλά τους άρεσε πάρα πολύ. Ναι. Την ώρα που τους λέγαμε για τις χελώνες, παρόλο που τους αρέσουν οι χελώνες, ο καημός τους ήταν να έρθουν στα ψάρια. Τα πολύ μικρούλια πρέπει εγώ να τους τονίσω για να τα ψάξουνε. Δεν τα βλέπουν, τα κουνουπόψαρα που έχουμε στο ποτάμι. [...] Ναι, η αλήθεια είναι ότι κρύβονται. Είναι και μικρούλια, κολυμπάνε και πάρα πολύ γρήγορα, δεν είναι και πολύ τα χρώματα.

Η απουσία ενεργητικών δραστηριοτήτων και η παρατήρηση ως μοναδική προσφερόμενη δυνατότητα, είναι ο συχνότερος λόγος που αναφέρθηκε για τη χαμηλότερη δημοφιλία κάποιων σημείων του Ερευνότοπου, όπως το κομμάτι των ακτών ή του υγρότοπου, στον οποίο έχει ουσιαστικά καταργηθεί εδώ και καιρό η δραστηριότητα με τα χαμένα φύλλα:

P3: ο δρόμος του νερού, είναι κάτι που αρέσει ως εικόνα, αλλά δεν στέκεσαι και πάρα πολλή ώρα, γιατί δεν έχεις πάρα πολλά πράγματα, δεν έχεις καμία δραστηριότητα συγκεκριμένη να κάνεις σ'αυτά τα σημεία. Θα παρατηρήσεις, θα μπεις κάτω από τη λίμνη να δεις τις χελώνες, αλλά ως εκεί πέρα. Σε ό,τι έχουνε στηθεί διαδραστικές δραστηριότητες, πιστεύω ότι λειτουργεί πιο καλά.

Η πρόσβαση στον ημιώροφο είναι επίσης ένα σημείο που θίχτηκε ως προβληματικό. Υπάρχουν οικογένειες που πιθανότατα δεν προσέχουν την ύπαρξή του και δεν ανεβαίνουν. Επιπλέον, στη δραστηριότητα με τις μυρωδιές και τα αρώματα, σχολιάστηκε ότι παρόλο που αρέσει, δεν είναι εύκολα κατανοητό, ιδίως στα μικρά παιδιά, πως μπορούν να ανοίξουν τα πορτάκια, ή αν το κατανοήσουν μπορεί να μείνουν μόνο στο να τα ανοιγοκλείνουν, χωρίς να μπαίνουν στη διαδικασία να μυρίσουν. Τέλος, η δραστηριότητα των κορμών θεωρήθηκε από έναν υπάλληλο ότι εμφανίζει χαμηλή προσέλκυση, χωρίς να εντοπίζεται ο λόγος.

Ως πιο δημοφιλή κρίθηκαν από όλους, η ανασκαφή του δεινοθήριου και η νυχτερινή κατασκήνωση. Σε σχέση με την ανασκαφή, ο πιο συχνός λόγος δημοφιλίας που ειπώθηκε είναι η αγάπη των παιδιών για τη σωματική δραστηριότητα του σκαψίματος. Αναφέρθηκε, επίσης, το ενδιαφέρον των παιδιών για την παλαιοντολογία και τους δεινοσαύρους, η χαρά της ανακάλυψης και το βίωμα του ρόλου του παλαιοντολόγου. Αντίστοιχα, σε σχέση με την κατασκήνωση, το άκουσμα της ιστορίας είναι ο

συχνότερος λόγος δημοφιλίας, ενώ αναφέρθηκε επίσης το βίωμα του μικροπεριβάλλοντος και το μυστήριο που αποπνέει. Το σκοτάδι επισημάνθηκε ως αρνητικό στοιχείο για κάποια παιδιά, η υπερνίκηση του φόβου όμως θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει και ως πρόκληση και προσωπική ενδυνάμωση, κάτι που αναφέρθηκε και για την περίπτωση της σπηλιάς. Η ανασκαφή του δεινοθήριου και η κατασκήνωση θεωρείται ότι έχουν μια καλή απήχηση σε όλες τις ηλικίες κάτω των 12, με μεγαλύτερη δημοφιλία στις μικρότερες ηλικίες. Το καράβι είναι επίσης ένα έκθεμα που αναφέρθηκε από πολλούς ως δημοφιλές για τα μικρά παιδιά, εξαιτίας του παιχνιδιού ρόλων που εμπνέει, τη δυνατότητα παραγωγικής δραστηριότητας (εξάσκηση στην οδήγηση) και την παρακολούθηση του ναυαγίου στο βίντεο. Τα μικρά παιδιά συγκινούνται επίσης με τις ζωντανές χελώνες και τη δυνατότητα να μπαίνουν στον θόλο. Ως προς τα μεγαλύτερα παιδιά, οι μισοί ερωτηθέντες θεωρούν ότι ο πάγκος του ερευνητή («Τα συρτάρια της φύσης») είναι δημοφιλής λόγω της δυνατότητας παρατήρησης στο στερεοσκόπιο και του αγγίγματος των ζώων, ενώ για τα πιο επιμελή παιδιά η συμπλήρωση των φυλλαδίων του λειτουργεί θετικά γιατί τα ωθεί να λειτουργήσουν ως μικροί επιστήμονες.

Ως προς τις βελτιώσεις που θα πρότειναν, σχεδόν όλοι τόνισαν την αναγκαιότητα να αυξηθεί στον μέγιστο βαθμό η αυτενέργεια, ενσωματώνοντας δραστηριότητες στα σημεία που δεν έχει:

P3: Θεωρώ ότι οι βελτιώσεις που μπορούν να γίνουν στον Ερευνότοπο, έτσι όπως είναι στημένος αυτή τη στιγμή, έχουν να κάνουν μόνο με επιπλέον διαδραστικές δραστηριότητες που μπορούν να μπουν.

Η δυνατότητα να λειτουργήσει αυτόνομα ο Ερευνότοπος και με ομάδες 20 παιδιών ειπώθηκε επίσης ως στόχος, όπως και η ιδέα να συνδεθούν μεταξύ τους οι δραστηριότητες των συρταριών στο γεωλογικό τμήμα, οι οποίες είναι υπό διαμόρφωση, μέσα από ένα σύστημα κινήτρων και στόχων που αν επιτευχθούν θα δίνουν το κλειδί για την επόμενη δραστηριότητα. Σε μια περίπτωση, θεωρήθηκε ότι δε χωράει κάτι άλλο να γίνει στον Ερευνότοπο και αρκεί ως βελτίωση να λειτουργούν όλα όσα υπάρχουν. Τέλος, σχολιάστηκε ότι η είσοδος θα μπορούσε να γίνει πιο ελκυστική.

Αποτιμώντας την πρόσληψη της παιδικής πτέρυγας από το κοινό και την επιτυχημένη ή όχι παρουσία της μετά από τέσσερα χρόνια λειτουργίας, θίχτηκαν τέσσερα διαφορετικά σημεία. Καταρχάς, η παιδική πτέρυγα θεωρείται ότι λειτουργεί συμπληρωματικά με το υπόλοιπο μουσείο γιατί ικανοποιεί την ανάγκη για άγγιγμα που έχουν όχι μόνο τα παιδιά, αλλά και οι μεγάλοι, οι οποίοι ενίοτε εμφανίζουν τέτοια συμπεριφορά και στον κεντρικό εκθεσιακό χώρο, και προσφέρει ένα πλαίσιο αναφοράς σε σχέση με τη γνώση της ιστορίας της ανακάλυψης ορισμένων εκθεμάτων, όπως το δεινοθήριο, ή των επιστημονικών εργασιών που προηγούνται της έκθεσης. Δεύτερον, ο Ερευνότοπος μπορεί να λειτουργήσει και ως κίνητρο για να έρθουν οι μεγάλοι πιο κοντά στο μουσείο, αν και αναγνωρίζεται το γεγονός ότι οι οικογένειες που έρχονται, έχουν μια ευαισθησία στο θέμα του περιβάλλοντος και δεν είναι η επιθυμία του παιδιού να επισκεφτεί ξανά τον Ερευνότοπο το αποκλειστικό κίνητρο. Τρίτον, εκτιμάται ότι κάποιες οικογένειες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν όλες τις παράλληλες υπηρεσίες, να εξοικειωθούν με τη διαφορετική χρήση τους και να τροποποιήσουν αντιλήψεις, αργά ή γρήγορα όμως συμβαίνει και η αποδοχή από τον κόσμο είναι ενθουσιώδης, όπως φαίνεται και από τα σχόλια που κάνουν:

P3: Και πολλές φορές χρειάζεται και κάποιος χρόνος για να τα επεξεργαστείς όλα αυτά τα παράλληλα πράγματα, δηλαδή έχω πετύχει κάποιες οικογένειες που μπορεί, λίγες, μια δυο φορές, που θυμάμαι, «α, έχουμε ακούσει ότι στο μουσείο υπάρχει κι ένας χώρος για να παίζουν τα παιδιά. Ποιος είναι αυτός ο χώρος;»

Ερ.: Όταν μπαίνουν εννοείς;

Π3: Όταν μπαίνουν. Όπου τους λες υπάρχει ένας χώρος για παιδιά, είναι ο Ερευνότοπος που είναι ένας χώρος όμως τους εξηγείς, δεν είναι ένας παιδότοπος που πάω και=

Ερ.: =τ'αφήνω και τα παίρνω σε δυο ώρες @@

Π3: @ Υπάρχει και αυτό, το συναντάς. Θεωρώ αν κάποιος έχει περάσει από τον Ερευνότοπο, λογικά αν είναι λιγάκι σκεπτόμενος, ότι θα πρέπει λίγο να αλλάξει τη γνώμη ως προς αυτό.

Τέλος, σχολιάστηκε ότι παρά τη σταθερή ζήτηση που εξακολουθεί να υπάρχει για τον Ερευνότοπο, αν και είναι πιο ισορροπημένη σε σχέση με τα πρώτα χρόνια που υπολειπούν ο κεντρικός εκθεσιακός χώρος, για μια πραγματική εκτίμηση της λειτουργίας της παιδικής πτέρυγας θα πρέπει να αναμένουμε την ολοκλήρωση του μουσείου, οπότε και θα ενσωματωθούν περισσότερες δραστηριότητες για τα παιδιά στον κεντρικό χώρο, που προφανώς θα επηρεάσουν τη βαρύτητα που έχει τώρα:

Π1: Είναι από τα πιο σημαντικά και είναι κι από το θέμα ότι λειτούργησε και πρώτο απ'όλα, αλλά την απόδοση θα τη δούμε όταν θα έχει ολοκληρωθεί το μουσείο. Τώρα δεν είναι ολοκληρωμένο, είναι ουσιαστικά το ένα τρίτο. Όταν θα ολοκληρωθεί η σπηλιά, το τεράριουμ που θα μπαίνεις μέσα και θα είναι γεμάτο ζωντανούς οργανισμούς, θα δούμε την πραγματική διάστασή του. Τώρα είναι ο Ερευνότοπος συν κάτι άλλο. Όταν θα είναι πολλά τα άλλα, θα δούμε, θα έχει την ίδια αξία ή θα αρχίσει να τραβάει το ενδιαφέρον του κοινού; Τώρα είναι σίγουρα κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, μια φτιαγμένη δραστηριότητα σε σχέση με τις άλλες που δεν είναι.

5.2.6.4. Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος

Ερωτηθέντες ως προς τους τύπους δραστηριοτήτων, συμπεριφορών ή δεξιοτήτων που κατά τη γνώμη τους προωθεί ως επί το πλείστον το εκθεσιακό περιβάλλον του Ερευνότοπου, το προσωπικό αναφέρθηκε κυρίως στην παρατήρηση, την ενεργητική συμμετοχή και την ανακαλυπτική μάθηση, ενώ σχολιάστηκε επίσης το βίωμα ρόλων, η αφή, η ακρόαση, η κριτική σκέψη, η φαντασία και η αυτενέργεια. Ως προς τη δημιουργική έκφραση (π.χ. ζωγραφική ή αυτοσχεδιασμός στο κουκλοθέατρο), αναφέρθηκε μεν ως δυνατότητα, υπήρξε όμως και η άποψη ότι δεν προωθείται ιδιαίτερα στον Ερευνότοπο, γιατί απουσιάζει εντελώς το κατασκευαστικό κομμάτι.

Τέλος, ζητήθηκε από το σύνολο των ερωτηθέντων να προσδιορίσουν με βάση την εμπειρία τους από τον Ερευνότοπο τα κρίσιμα σημεία του σχεδιασμού ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος που πρέπει κανείς να έχει υπόψη του.

Μια ομάδα σχολίων αφορούσε τα εργονομικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών, αλλά και με ψυχολογικές λειτουργίες. Συγκεκριμένα έγινε λόγος για την ασφάλεια, την ευκολία πρόσβασης και χρήσης, αλλά και την άνεση:

Π1: Σίγουρα να είναι ένας χώρος άνετος. Δηλαδή, κάτι το οποίο κριτικάρω εγώ στο δικό μας τον χώρο είναι ότι δεν του έχουμε δώσει τον χώρο που θα έπρεπε να του είχαμε δώσει. Δηλαδή ένας διπλάσιος χώρος, θα ήταν ό, τι ιδανικότερο για τη δική μας τη δραστηριότητα. Σ' εμάς είναι στριμωγμένο. Κι αυτό είναι ένα αρνητικό στοιχείο. Θα μπορούσε να είναι πολύ πιο παραγωγικός, αν είχαν τα παιδιά πολύ περισσότερη δυνατότητα να γυρίζουν.

Η δυνατότητα να εισχωρήσουν και να βιώσουν ένα μικροπεριβάλλον κρίθηκε επίσης σημαντική.

Π4: Νομίζω πολύ σημαντικό είναι να είναι προσιτά τα εκθέματα στα παιδιά, να μπορούν να καθίσουν άνετα, να πιάσουν χωρίς να φοβάσαι ότι θα το σπάσουν, θα το καταστρέψουν, να μπουν μέσα σ' αυτό, δηλαδή είναι ωραίο το ότι μπαίνουν σε μία κατασκήνωση και βγαίνουν σε μια νυχτερινή κατασκήνωση, τα ζώα είναι τριγύρω, μέσα από την ιστορία τούς μιλάνε, τους λένε πληροφορίες, ε, είναι το περιβάλλον, όλη αυτή η ατμόσφαιρα που δημιουργείται. Νομίζω πρώτα απ' όλα αυτό.

Μια άλλη ομάδα σχολίων είχε να κάνει με τις παιδαγωγικές μεθόδους που αξιοποιούνται στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος και αφορούν στην ανακαλυπτική μέθοδο, το παιχνίδι εννοούμενο ως καθοδηγούμενη εξερεύνηση που προάγει τη γνώση και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την προσωπική ενδυνάμωση:

Π3: Όταν στήνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή ένας εκθεσιακός χώρος όπως ο Ερευνότοπος, αυτό που θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας πάνω απ' όλα είναι το παιδί και πώς μπορούμε να ενισχύσουμε όλα αυτά που συζητήσαμε πιο πριν. Πρέπει να ενισχύουμε την αυτοπεποίθησή του, να μην το αποθαρρύνουμε, να μη του παρέχουμε απλά πληροφορίες αλλά να το βάζουμε σε μία λογική κριτικής σκέψης και (.) το παιδί να οδηγηθεί σε κάποια συμπεράσματα άλλα, από πράγματα που αγγίζει, βλέπει.

Η τελευταία ομάδα σχολίων σχετίζεται με την αναγκαιότητα προσεκτικής μελέτης, εναλλαγής, αξιολόγησης και τροποποίησης των δραστηριοτήτων που ενσωματώνονται στο εκθεσιακό περιβάλλον:

Π3: Και φυσικά, το θέμα είναι όταν στήνεις κάτι, να είσαι ανοιχτός στο να το αλλάξεις.

Π2: Δηλαδή καλό είναι να υπάρχει μια εναλλαγή δραστηριοτήτων, να αξιολογούνται πάντα οι δραστηριότητες, ούτως ώστε ό,τι δεν πάει καλά να διορθώνεται, και το βασικότερο, ό,τι έντυπο υπάρχει μέσα εκεί, πρέπει να είναι πολύ καλά δουλεμένο.

5.3. Μέρος Β': Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ - Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

5.3.1. Προφίλ των παιδιών και των οικογενειών τους που συμμετείχαν στην έρευνα κοινού

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε για 12 συνεχόμενες ημέρες κατά το διάστημα 28/7-8/8/11, καθόλη τη διάρκεια του ωραρίου λειτουργίας του μουσείου, μέχρι να συμπληρωθεί ο αριθμός των 30 παιδιών σύμφωνα με τη στρωματοποίηση που είχε αποφασιστεί (Πίνακας 5.1).¹² Τα δημογραφικά στοιχεία που παραθέτουμε αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς στο μουσείο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1. Διαστρωμάτωση δείγματος Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης

Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
4-6 ετών	A110, A112, A117, A122, A129	K104, K113, K118, K125, K126	π.10
7-9 ετών	A103, A108, A115, A127, A128	K101, K102, K106, K116, K124	π.10
10-12 ετών	A107, A109, A114, A119, A130	K105, K111, K120, K121, K123	π.10
Σύνολο	π.15	π.15	N.30

Ως προς τον τόπο προέλευσης, από τις 30 οικογένειες που συμμετείχαν, οι 10 ήταν από το Ηράκλειο, οι 14 από την Αθήνα, οι 3 από τη Θεσσαλονίκη, και μία οικογένεια αντιστοίχως από τα Χανιά, τα Γιαννιτσία και τη Λιβαδειά. Ως προς τις οικογένειες της Αθήνας υπήρξε διασπορά σε όλο το λεκανοπέδιο και στην υπόλοιπη Αττική (από 2 έως 4 οικογένειες σε κάθε περιοχή), με την εξαίρεση των ανατολικών περιοχών.

Το γεγονός ότι η τοπική κοινότητα δεν αποτελεί την πλειονότητα σίγουρα επηρεάζεται από το ότι η έρευνα διεξήχθη την καλοκαιρινή περίοδο σε ένα νησί που αποτελεί τόπο διακοπών. Για τον ίδιο λόγο 17 στις 30 οικογένειες ήταν επισκέπτες πρώτης φοράς (από τις οποίες μόνο δύο ήταν από το Ηράκλειο και αυτές είχαν παιδιά προσχολικής ηλικίας). Δέκα οικογένειες επισκέπτονται το μουσείο 1-2 φορές ετησίως (ανάμεσα στις οποίες βρίσκονται και τέσσερις οικογένειες από τα Χανιά, τη Λιβαδειά, τα Γιαννιτσία και την Αθήνα -κάτι που συνδέεται με την επαγγελματική ενασχόληση των γονέων ή την κρητική τους καταγωγή). Δύο οικογένειες από το Ηράκλειο επισκέπτονται το μουσείο πάνω από 3 φορές τον χρόνο, ενώ μια οικογένεια από την Αθήνα δε συμπλήρωσε το εν λόγω πεδίο στο ερωτηματολόγιο, προέκυψε όμως από την παρατήρηση και τη συνέντευξη του παιδιού ότι έχουν ξανάρθει στο μουσείο.

Οι 34 από τους 55 γονείς για τους οποίους είχαμε συμπληρωμένα στοιχεία, ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 35-44 ετών, ενώ ακολουθούσε η κατηγορία των 45-54 ετών (15 γονείς) και η κατηγορία των 25-34 ετών (5 γονείς). Ένας γονέας είχε αποβιώσει.

¹² Προκειμένου να προστατευτεί η ανωνυμία των παιδιών, στη θέση των ονομάτων τους αναφέρουμε το φύλο τους, χρησιμοποιώντας το γράμμα **A** για τα αγόρια και το **K** για τα κορίτσια, συνοδευόμενα από αύξοντες αριθμούς από το **101** έως και το **130**.

Το μορφωτικό τους επίπεδο ήταν εξαιρετικά υψηλό. Οι 27 ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, ένας ήταν φοιτητής ΑΕΙ και άλλοι 19 είχαν μεταπτυχιακές σπουδές πρώτου και δεύτερου κύκλου. Τέλος, 8 άτομα ήταν απόφοιτοι Λυκείου και 3 απόφοιτοι ΙΕΚ/ΚΕΚ.

Ως προς την επαγγελματική απασχόληση, 19 στους 57 γονείς ήταν εκπαιδευτικοί (βαθμίδες νηπιαγωγείου έως και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), 3 ήταν καθηγητές Πανεπιστημίου και 15 ασκούσαν κάποιο επιστημονικό επάγγελμα. Υπήρχαν επίσης 6 Δημόσιοι/Δημοτικοί Υπάλληλοι, 6 Ιδιωτικοί, 1 Τραπεζικός Υπάλληλος, 5 επιτηδευματίες και 2 ασχολούμενες με οικιακά. Είναι ενδιαφέρον ότι ουσιαστικά στις 19 από τις 30 οικογένειες ένας τουλάχιστον από τους δύο γονείς ασκούσε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, η πλειονότητα των οικογενειών (21 στις 30) είχε ως συνήθεια να επισκέπτεται μουσεία και χώρους πολιτιστικής αναφοράς. Ακόμη όμως και στις 9 οικογένειες που δεν είχαν τη συγκεκριμένη συνήθεια, οι 8 είχαν επισκεφτεί τα δύο τελευταία χρόνια με το παιδί τους κάποιο μουσείο, κυρίως για εκπαιδευτικούς λόγους (4 στις 8 οικογένειες) ή γιατί ενδιέφερε τα παιδιά (2 στις 8 οικογένειες).¹³ Ως προς τα μουσεία που συνηθίζουν να επισκέπτονται, τα περισσότερα είναι αρχαιολογικά και μουσεία φυσικής ιστορίας/ενυδρεία/ζωολογικός κήπος (12 στις 30 οικογένειες). Επιπλέον, η πλειονότητα των οικογενειών είχε ένα πλούσιο πολιτιστικό προφίλ. Εμπλέκεται δηλαδή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που σχετίζονται με τον πολιτισμό, όπως η παρακολούθηση καλλιτεχνικών εκδηλώσεων (26 στις 30), το διάβασμα (25 στις 30), τα ταξίδια (20 στις 30), αλλά και η ενεργητική ενασχόληση με κάποια μορφή τέχνης (παραστατικές ή αναπαραστατικές τέχνες: 9, μουσική: 11 και δημιουργική γραφή: 1). Υψηλή προτίμηση πήραν επίσης η κοινωνική συνεύρεση με φίλους (25 στις 30), η τηλεόραση (22 στις 30) και τα σπορ/φυσικές δραστηριότητες (21 στις 30). Αν μαζί με την τηλεόραση, υπολογίσουμε και την προτίμηση στον Η/Υ (18 στις 30) και στα βιντεοπαιχνίδια (9 στις 30), διαφαίνεται ότι η ηλεκτρονική διασκέδαση αποτελεί έναν ισχυρό πόλο έλξης κατά τον ελεύθερο χρόνο, κάτι που επιβεβαιώνουν και τα παιδιά.

Συγκεκριμένα στην τελευταία ερώτηση της ατομικής τους συνέντευξης, τα παιδιά ερωτήθηκαν πώς τους αρέσει να περνούν τον ελεύθερο τους χρόνο (Πίνακας 5.2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2. Προτιμήσεις παιδιών για τον ελεύθερό τους χρόνο (ΜΦΙΚ)

Δραστηριότητα Ελεύθερου Χρόνου	Αριθμός παιδιών
Σπορ/Φυσική δραστηριότητα	10
Παιχνίδι	9
Παιχνίδι με φίλους/συγγενείς	9
Τηλεόραση	7
Η/Υ	8
Διάβασμα	5
Ζωγραφική	3
Χορός	3
Παίζω μουσική	2
Ακούω μουσική	1
Δημιουργικές κατασκευές	1
Θάλασσα	1
Κοιμάμαι	1
Δε ρωτήθηκε	3

¹³ Οι ίδιοι λόγοι ισχύουν και στις οικογένειες που έχουν τη συγκεκριμένη πολιτιστική συνήθεια.

Διαφάνηκε ισχυρή προτίμηση στο παιχνίδι και στο παιχνίδι με φίλους/συγγενείς (ιδίως στις ηλικίες 7-9), στα σπορ (ιδίως στις ηλικίες 10-12), και κατόπιν στην ηλεκτρονική διασκέδαση (τηλεόραση και Η/Υ). Το διάβασμα, η ζωγραφική, ο χορός, το παίξιμο ή το άκουσμα μουσικής ακολουθούν με διαφορά, και με την εξαίρεση του διαβάσματος, εντοπίζονται αποκλειστικά στις μεγαλύτερες ηλικίες (10-12). Για τις ηλικίες 4-6 ετών είχαμε λιγότερα στοιχεία (απαντήσεις από 7 στα 10 παιδιά), από τις οποίες διαφάνηκε μεγαλύτερη τάση για παιχνίδι και τηλεόραση. Πρόκειται λοιπόν για δραστηριότητες που ως επί το πλείστον διεξάγονται στο εσωτερικό του σπιτιού, στη γειτονιά ή σε συγγενικά/φιλικά σπίτια και αποτυπώνουν την ανάγκη των παιδιών για δράση, κίνηση, παιχνίδι, αλλά και την υψηλή προτίμησή τους στα ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και διασκέδασης.

5.3.2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από την παρατήρηση χρήσης του Ερευνότοπου: ενεργοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες

Στο μέρος αυτό θα γίνει μια συγκεντρωτική αναφορά στα δεδομένα της παρατήρησης από το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως κωδικοποιήθηκαν με τη βοήθεια της κλείδας ταξινόμησης (Παράρτημα Γ.11). Στόχος είναι να διαπιστωθεί ποιες προσφερόμενες δυνατότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος αντιλαμβάνονται και ενεργοποιούν τα παιδιά, καθώς επίσης εάν διαμορφώνουν νέες προσφερόμενες δυνατότητες με τη δράση τους ή αξιοποιούν διαφορετικά τις εν δυνάμει προσφερόμενες δυνατότητες στο πλαίσιο της ελεύθερης δράσης τους (Kyttä 2002, 2004). Με τον τρόπο αυτό θα αποτυπωθεί η πραγματική χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, η οποία μπορεί να αντιπαραβληθεί με την προωθούμενη χρήση που εξετάστηκε στην Ενότητα 5.2.5 του παρόντος κεφαλαίου.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η κατηγοριοποίηση σε μικρή, μεγάλη και μεσαία χρήση των προσφερόμενων δυνατοτήτων από τα παιδιά, έγινε με βάση τον αριθμό των παιδιών που ενεργοποίησαν κάθε μια από αυτές έστω και μία φορά (Παράρτημα Ε.4). Συνεπώς δεν αποτυπώνει το αν μια προσφερόμενη δυνατότητα είχε μεγάλη ή μικρή χρήση από το κάθε παιδί ξεχωριστά, αλλά το πόσα παιδιά την αντιλήφθηκαν και επέλεξαν να τη ενεργοποιήσουν. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τα δεδομένα υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς που συνδέονται με τη μέθοδο παρατήρησης. Η νατουραλιστική παρατήρηση καταφέρνει να αποτυπώσει πιο εύκολα όσες ενέργειες του παιδιού είναι ορατές και συνήθως δεν είναι στιγμιαίες. Έτσι αν ένα παιδί κοιταχτεί φευγαλέα στον καθρέπτη, αυτό ενδέχεται να μην καταγραφεί, σε αντίθεση με ένα παιδί που θα σταθεί εμφανώς μπροστά στον καθρέπτη και θα κοιταχτεί πιο επίμονα.

Η παρουσίαση θα γίνει για το σύνολο των παιδιών, ενώ στην επόμενη ενότητα (5.3.3) θα εστιάσουμε στα τρία ηλικιακά στρώματα προκειμένου να διαφανεί η βαρύτητα που μπορεί να έχουν οι διάφορες κατηγορίες προσφερόμενων δυνατοτήτων σε σχέση με την παράμετρο της ηλικίας.

5.3.2.1. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες

Εξετάζοντας τις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες ως προς τον **άξονα της εξερεύνησης ποικιλόμορφων χώρων**, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά λειτούργησαν ως επί το πλείστον εστιασμένα, χωρίς άσκοπες περιφορές πέραν από τις απαραίτητες για να εξερευνήσουν τις δυνατότητες που υπάρχουν στον χώρο.¹⁴ Τα σημεία που εμφανίζεται συχνότερα η περιφορά ως συμπεριφορά, είναι

¹⁴ Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στο πεδίο 1.1 (Περπάτημα/Περιφορά), δεν έχουν σημειωθεί οι περιπτώσεις που το παιδί περπατά απλώς για να αλλάξει εκθεσιακή μονάδα, αλλά μόνο εκείνες οι περιστάσεις που ένα παιδί περπατά/περιφέρεται χωρίς να εμπλέκεται ή επανέρχεται πολλές φορές και σε διάφορα σημεία της εκθεσιακής μονάδας.

εκείνα στα οποία δεν υπάρχει δραστηριότητα που να εμπλέκει ενεργητικά τα παιδιά πέραν της παρατήρησης (υγρότοπος, ακτές) ή η προβλεπόμενη δραστηριότητα ωθεί τα παιδιά στην περιφορά για να συλλέξουν στοιχεία (φύλλο εργασίας πλατάνου). Επίσης, είναι συνήθης στον ημιώροφο του Ερευνότοπου, πιθανότατα γιατί είναι ένας χώρος στον οποίο δεν έχουν εποπτεία από τον κεντρικό χώρο, λόγω της θέσης του και του εσωτερικού του χωρίσματος, οπότε επιθυμούν να τον εξερευνήσουν. Επιπλέον, δεδομένου ότι συνήθως τον επισκέπτονται τελευταίο, η επιλογή της απλής περιφοράς και μη εμπλοκής στις δραστηριότητές του από κάποια παιδιά, μπορεί να συνδέεται με επερχόμενη κούραση ή κορεσμό. Σε κάποιες περιπτώσεις, τέλος, συνδέονται με ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, όπως θα σχολιαστεί στην Ενότητα 5.3.3.

Σε λίγες περιπτώσεις τα μικρότερα παιδιά έτρεξαν προς την εκθεσιακή μονάδα που τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο τον ενθουσιασμό τους. Το θέμα της εκθεσιακής μονάδας σχετιζόταν με οικείες εμπειρίες ή καταστάσεις παιχνιδιού (καράβι, κουκλοθέατρο) ή αποτελούσε αγαπημένη τους απασχόληση στον Ερευνότοπο (ανασκαφή δεινοθηρίου, πάγκος ερευνητή). Το τρέξιμο ως συμπεριφορά δεν προωθείται ούτε όμως και περιορίζεται στον Ερευνότοπο. Αποτελεί μια εν δυνάμει προσφερόμενη δυνατότητα, την οποία κάποια παιδιά ενεργοποίησαν κατά τη διάρκεια της ελεύθερης δράσης τους (Reed 1996, Kytä 2004).

Σε όλες τις εκθεσιακές μονάδες τα παιδιά έδειξαν ισχυρή προτίμηση στην όρθια στάση, παρόλο που στις 9 από τις 12 μονάδες υπήρχε δυνατότητα καθίσματος, πιθανώς γιατί η όρθια στάση τους επέτρεπε καλύτερη θέαση, πρόσβαση και δυνατότητα γρήγορης μετακίνησης σε άλλο σημείο. Σε δύο μόνο περιπτώσεις η καθιστή στάση υπερτερούσε: στην περίπτωση της κατασκήνωσης λόγω της δομής και της λειτουργίας της μονάδας (όπου οι ελάχιστες όρθιες στάσεις εμφανίστηκαν σε παιδιά που δεν βρήκαν τον τρόπο μόνα τους, απουσία του προσωπικού, να ενεργοποιήσουν μέσα στο σκοτάδι την Ο/Α προβολή και αποχώρησαν ή έφυγαν σχεδόν αμέσως γιατί η προβολή δεν τα ενδιέφερε), και στον πάγκο του ερευνητή, που τόσο η δομή του εκθέματος όσο και οι προβλεπόμενες δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν εστίαση της προσοχής και προσφέρουν πολλαπλά ερεθίσματα, ωθούν τα παιδιά στην επιλογή καθιστών στάσεων παράλληλα με τις όρθιες. Η ποικιλία των ερεθισμάτων του πάγκου του ερευνητή φαίνεται να είναι επίσης ο κύριος λόγος της συχνότερης χρήσης του σε σχέση με τους δύο άλλους πάγκους του Ερευνότοπου. Τέλος, στην περίπτωση του караβιού, τα παιδιά ως επί το πλείστον αρέσκονταν να κάθονται για να οδηγήσουν, λόγω της δημοφιλίας όμως του εκθέματος, συχνά έπρεπε να περιμένουν όρθια τη σειρά τους ή να επανέρχονται μέχρι να το βρουν διαθέσιμο, ασχολούμενα στο ενδιάμεσο με άλλες δραστηριότητες του караβιού ή του Ερευνότοπου. Ενδιαφέρον έχει επίσης το γεγονός ότι στον θόλο των χελωνών όπου η γονατιστή/οκλάζουσα στάση είναι η προωθούμενη προσφερόμενη δυνατότητα ως προς τη στάση σώματος, δύο παιδιά προτίμησαν την καθιστή, αξιοποιώντας τον θόλο ως φωλιά για μεγαλύτερη αίσθηση ιδιωτικότητας.

Τα παιδιά είχαν μια μέση χρήση των στοιχείων ανάβασης (σκάλα ημιώροφου¹⁵ και κινητές βαθμίδες) προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε κάποιες εκθεσιακές μονάδες και σε μερικές περιπτώσεις διαφορετική οπτική διαπέραση. Τα σκαμνάκια του πάγκου του ερευνητή χρησιμοποιήθηκαν επίσης για την καλύτερη πρόσβαση (σε γονατιστή στάση) των μικρότερων παιδιών στα όργανα παρατήρησης. Λίγα παιδιά, όλα κάτω των 9 ετών, στο πλαίσιο της ελεύθερης δράσης τους, σκαρφάλωσαν πάνω στα βράχια του υγρότοπου και των ακτών και πάνω στον κορμό του πλατάνου για να έχουν πρόσβαση και να παρατηρήσουν καλύτερα τα εκτιθέμενα αντικείμενα. Οι κινήσεις αυτές είναι κινήσεις που τα παιδιά αρέσκονται να κάνουν και στο φυσικό περιβάλλον, κάτι που καθιστά τη συγκεκριμένη διαμορφωμένη

¹⁵ Η έρευνα επιβεβαίωσε το σχόλιο του προσωπικού για μειωμένη χρήση του ημιώροφου (15 από τις 30 οικογένειες του δείγματος δεν έκαναν χρήση του κατά τη διάρκεια της παρατήρησης).

προσφερομένη δυνατότητα ψυχολογικά σημαντική τόσο για την οικειοποίηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος μέσα από σωματικές κινήσεις που τα παιδιά βρίσκουν ελκυστικές, όσο και για τους συνειρμούς που προκαλεί με το πραγματικό φυσικό περιβάλλον που αναπαρίσταται.

Εξαιρετικά μεγάλη χρήση είχαν τα κάθε είδους ανοίγματα που διαθέτει ο Ερευνότοπος για κίνηση προς και από τα μικροπεριβάλλοντά του, τεκμηριώνοντας ότι κατάφεραν να κεντρίσουν την περιέργεια των παιδιών. Τα παιδιά τα χρησιμοποίησαν α) για να βιώσουν το μικροπεριβάλλον στο οποίο τα οδηγούσε το άνοιγμα (ιδίως στην περίπτωση της σπηλιάς, της κατασκήνωσης και του καραβιού), β) για να κρυφτούν, όπως προβλέπει η προτεινόμενη δραστηριότητα (κουκλοθέατρο) ή προσφέρεται εν δυνάμει ως δυνατότητα (κλείσιμο πόρτας στον πλάτανο, διαμόρφωση «φωλιάς» στον θόλο). Σε λίγες περιπτώσεις τα ανοίγματα ως προσφερόμενη δυνατότητα ενεργοποιήθηκαν για να κοιτάζουν ή να ακούσουν τα παιδιά ένα γειτονικό μέρος, ενώ στον πλάτανο η ύπαρξη ανοιγμάτων σε σημεία του κορμού μέσα στα οποία συναντούσαν απρόσμενα αυθεντικά αντικείμενα προς θέαση αξιοποιήθηκε από τα μισά περίπου παιδιά. Τέλος, τα παιδιά έδειξαν μεγάλη αγάπη για κάθε καλυμμένο χώρο και μικροπεριβάλλον, κυρίως για να το βιώσουν εισχωρώντας μέσα σε αυτό, όπως προείπαμε, ή για να το παρατηρήσουν από μικρή απόσταση (καταρράκτης, θαμνότοπος, βουνό). Τα μικροπεριβάλλοντα που χρησιμοποιήθηκαν λιγότερο ήταν αυτά στα οποία τα παιδιά μπορούσαν μόνο να παρατηρήσουν αντικείμενα, π.χ. το ποτάμι, όπως είχε σχολιάσει και το προσωπικό, ή να παρακολουθήσουν οπτικοακουστική προβολή που δεν διέπεται από μυστήριο ή θεατρικότητα και δεν πλαισιώνεται από βιωματικές δραστηριότητες (πλάτανος).

Στον επόμενο **άξονα του χειρισμού αντικειμένων**, οι πιο συνήθεις χειρισμοί αδέσμευτων αντικειμένων ήταν αυτοί του αδράγματος με σκοπό τη χρήση (π.χ. το φτυαράκι του σκάμματος, ο μεγεθυντικός φακός του πάγκου) και η ψηλάφηση ή το άδραγμα με σκοπό τη διερεύνηση ιδιοτήτων. Αντίστοιχα, στα προσαρτημένα αντικείμενα, η ψηλάφηση και το άγγιγμα, καθώς και το ανοιγοκλείσιμο μικρών θυρών και ανάποδων πινακίδων ήταν οι πλέον συνήθεις δράσεις προκειμένου να περιεργαστούν ένα αντικείμενο ή να εκτελέσουν την προβλεπόμενη δραστηριότητα. Θα πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι αρκετά παιδιά δεν ενεπλάκησαν στην εκτέλεση της προβλεπόμενης ευρετικού τύπου δραστηριότητας, αλλά έμειναν στην πράξη της διερεύνησης του «μυστηρίου» που μπορεί να κρύβεται πίσω από την πόρτα. Η παρατήρηση με χρήση οργάνου ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής όπου προβλεπόταν. Η συμμετοχή όλου του σώματος ή κι άλλων μελών πέραν των χεριών μέσω της κίνησης, καθώς και της ένδυσης ή της τοποθέτησης εξοπλισμού πάνω στο σώμα είχε επίσης μεγάλη συχνότητα. Λίγα παιδιά αξιοποίησαν τα ελάχιστα αντικείμενα που προβλέπονται, ούτως ή άλλως, για κατασκευαστικές ή εικαστικές δραστηριότητες.

Ενδεικτικό της σημασίας που έχει η δυνατότητα χειρισμού ποικιλόμορφων αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους είναι το γεγονός ότι οι εκθεσιακές μονάδες με τη μεγαλύτερη συχνότητα ενεργοποιημένων προσφερόμενων δυνατοτήτων είναι αυτές που προωθούσαν το μεγαλύτερο εύρος χειρισμών, δηλαδή τα Μυστικά της Γης με τα ποικίλα διαδραστικά εκθέματα, τα Συρτάρια της Φύσης με την πληθώρα των αυθεντικών αντικειμένων για παρατήρηση και χειρισμό και το Καράβι. Στο πλαίσιο της διερευνητικής συμπεριφοράς που προωθεί ο Ερευνότοπος, αλλά και της εγγενούς περιέργειας του παιδιού, υπήρξαν λίγες περιπτώσεις που τα παιδιά χειρίστηκαν αντικείμενα με μη προβλεπόμενο ή προωθούμενο τρόπο π.χ. η επτάχρονη K102 ανασήκωσε μια πέτρα από το ποτάμι, ο επτάχρονος A128 επιχείρησε να ανοίξει το στόμα του κρανίου ενός ζώου και η τετράχρονη K118 άγγιξε το ποντικάκι του διοράματος του θαμνότοπου. Η πιο σοβαρή περίπτωση που παρέκαμψε τον περιορισμό της δράσης στο συγκεκριμένο σημείο από το μουσείο, είναι η επτάχρονη K106, η οποία έβγαλε με πίεση το τζάμι της κλειστής προθήκης-κουφάλας του πλατάνου προκειμένου να πιάσει το εκτιθέμενο ταριχευμένο φίδι και ύστερα επανατοποθέτησε το τζάμι, χωρίς να την αντιληφθούν οι γονείς ή το προσωπικό.

Τέλος, ως προς τον **άξονα του χειρισμού εύπλαστων/υγρών ουσιών**, αν και όλα τα παιδιά αντιλήφθηκαν την παρουσία του ποταμού και άκουγαν τον διάχυτο ήχο της ροής του στον χώρο, λίγα στάθηκαν για αρκετή ώρα να παρακολουθήσουν τη ροή του νερού και δύο από αυτά τόλμησαν να το αγγίξουν, δράση που όμως περιορίστηκε αμέσως από τους γονείς και το προσωπικό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οκτώ παιδιά θέλησαν να κάνουν τη δραστηριότητα της επίπλευσης φύλλων, απογοητεύτηκαν όμως από τη μη διαθεσιμότητά τους.

5.3.2.2. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες

Περνώντας στις **γενικές κοινωνικο-συναισθηματικές προσφερόμενες δυνατότητες**, διαπιστώθηκε ότι όλα τα παιδιά ένιωθαν ελεύθερα να κινηθούν και να εκφραστούν σύμφωνα με την επιθυμία τους και τα ενδιαφέροντά τους, με ελάχιστες περιπτώσεις περιορισμού, όπως π.χ. στην περίπτωση της τετράχρονης K118, που καταπιέστηκε λίγο ως προς το πότε μπορεί να πάει στην κατασκήνωση ή η επτάχρονη K102 που δεν χρησιμοποίησε κάποιες από τις εκθεσιακές μονάδες λόγω πολυκοσμίας. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, υπήρχε επίσης πίεση από τους γονείς, με λιγότερο ή περισσότερο έντονο τρόπο, να επισπευτεί η επίσκεψη λόγω περιορισμένου χρόνου. Η δημοφιλία ορισμένων εκθεμάτων είχε μερικές φορές ως αποτέλεσμα να χρειαστεί τα παιδιά να αναμένουν τη σειρά τους (κυρίως στον θόλο και στο καράβι), όμως αυτό σπάνια δημιούργησε εντάσεις. Γενικά τα παιδιά είχαν την πρωτοβουλία έναρξης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5.3 που ακολουθεί. Μόνο τρία παιδιά άφησαν την πρωτοβουλία έναρξης ή διεξαγωγής στον μεγαλύτερο αδελφό/ή ή στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ τέσσερα από αυτά λειτούργησαν ομαδικά επιλέγοντας αυτό που θα ασχοληθούν μαζί με την οικογένειά τους (έναρξη δραστηριότητας από κοινού). Σε δύο περιπτώσεις υπήρξε ισόβαθμη πρωτοβουλία έναρξης από το παιδί και τον συνομήλικό ή την οικογένειά του.

Κατά συνέπεια, τα παιδιά (αλλά και οι συνοδοί ενήλικοι) ένιωσαν τη φυσική και συναισθηματική ασφάλεια να εξερευνήσουν αυτόνομα τον χώρο, με την εξαίρεση τεσσάρων παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοβήθηκαν κάποια από τα πιο σκοτεινά καλυμμένα μέρη (κατασκήνωση, πλάτανος, σπηλιά) και είχαν αναστολές στο να τα χρησιμοποιήσουν, όπως είχε επισημάνει και το προσωπικό. Τέλος, στις εμπειρίες αναζωογόνησης, ο πίνακας του Παραρτήματος Γ.4 καταγράφει μόνο τις περιπτώσεις χρήσης της βιβλιοθήκης και της θέας της θάλασσας για αποφόρτιση και χαλάρωση και όχι άλλες εμπειρίες, οι οποίες ενδέχεται να λειτούργησαν έτσι, αλλά αυτό δεν μπορεί να καταστεί εμφανές και βέβαιο μόνο με τη νατουραλιστική παρατήρηση. Η χρήση της κατασκήνωσης από 29 παιδιά, η πιο μακρόχρονη παραμονή στον πλάτανο από 9 παιδιά και το συνεχές άκουσμα του ήχου του νερού από όλα, θα μπορούσε πάντως να υποστηριχθεί με σχετική βεβαιότητα ότι συνέβαλε προς αυτή την κατεύθυνση. Επανερχόμενοι στην επιλογή της βιβλιοθήκης και της τζαμαρίας προς τη θάλασσα, η χρήση της από το 1/3 των παιδιών δείχνει ότι αποτελεί μια δυνατότητα που εκτιμάται και ενεργοποιείται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τον διαθέσιμο χρόνο και τη διάθεσή τους.

Ως προς τον **άξονα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, η κοινωνική συναναστροφή ήταν παρούσα σε λιγότερο ή περισσότερο βαθμό σε όλα τα παιδιά. Ο Ερευνότοπος ήταν εντελώς άδειος από άλλους επισκέπτες μόνο σε τρεις περιπτώσεις, ενώ η συνηθέστερη πυκνότητα του κόσμου ήταν κάτω από 5 άτομα (15 στις 30 περιπτώσεις). Τα 23 από τα 30 παιδιά του δείγματος ήρθαν με συνοδεία ομηλικών, ενώ τα 6 από αυτά που ήρθαν μόνα τους δεν ήρθαν σε επαφή με άλλα παιδιά είτε γιατί το επέλεξαν είτε γιατί δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα. Οι συνηθέστερες μορφές κοινωνικής συμμετοχής που εκδηλώθηκαν ήταν η παράλληλη/συντροφική δράση/παιχνίδι με τους ομηλικούς ή τα ενήλικα μέλη της οικογένειας. Ως προς τη συνεργασία, διαφάνηκε μια προτίμηση συνεργασίας με τους γονείς, στις περισσότερες όμως περιπτώσεις δεν επρόκειτο για ολοκληρωμένη μορφή συνεργασίας, αφού πήρε

κυρίως τη μορφή συνομιλίας, δηλαδή πληροφοριών, διευκρινίσεων και οδηγιών από τον ενήλικα ή τεχνικής βοήθειας (π.χ. ανασήκωμα παιδιού, φωτογράφιση στο σημείο που επιλέγει), παρά ενεργητικής εμπλοκής του στη δραστηριότητα. Παιδιά και γονείς ενεργοποίησαν επίσης τη δυνατότητα παρατήρησης των άλλων από μακριά πριν ή χωρίς εμπλοκή στη δραστηριότητα, ενώ δεν έλειψε και το ατομικό/μοναχικό παιχνίδι/δράση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3. Συχνότερα εμφανιζόμενη πρωτοβουλία έναρξης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων στον Ερευνότοπο

ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΝΑΡΞΗ ΔΡΑΣ/ΤΑΣ 1	ΕΝΑΡΞΗ ΔΡΑΣ/ΤΑΣ 2	ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΡΑΣ/ΤΑΣ
A110	04-6	Ομήλικος	Γονέας	Κατευθ/νη από άλλο παιδί
A112	04-6	Παιδί	Εκπαιδ.προσωπικό	Ελεύθερη
A122	04-6	Παιδί	Εκπαιδ.προσωπικό	Ελεύθερη
A117	04-6	Παιδί	Ομήλικος	Ελεύθερη
A129	04-6	Παιδί	Από κοινού	Ελεύθερη
K104	04-6	Παιδί/Ομήλικος	0	Κατ/νη από άλλο παιδί/Ενηλ.
K113	04-6	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη
K125	04-6	Παιδί	Ομήλικος	Ελεύθερη
K126	04-6	Παιδί	Από κοινού	Ελεύθερη
K118	04-6	Από κοινού	Παιδί	Ελεύθερη
A103	07-9	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη
A108	07-9	Παιδί	Εκπαιδ.προσωπικό	Ελεύθερη
A115	07-9	Παιδί	Από κοινού	Ελεύθερη
A127	07-9	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη
A128	07-9	Παιδί	Εκπαιδ.προσωπικό	Ελεύθερη
K101	07-9	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη
K102	07-9	Ομήλικος	Παιδί	Κατευθ/νη από άλλο παιδί
K106	07-9	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη
K116	07-9	Εκπαιδ.προσωπικό	Παιδί	Ελεύθερη
K124	07-9	Παιδί	Εκπαιδ.προσωπικό	Ελεύθερη
A107	10-12	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη
A109	10-12	Παιδί	Από κοινού	Ελεύθερη
A114	10-12	Παιδί	Εκπαιδ.προσωπικό	Ελεύθερη
A119	10-12	Παιδί	Από κοινού	Ελεύθερη
A130	10-12	Από κοινού	Παιδί	Ελεύθερη
K105	10-12	Παιδί	0	Ελεύθερη
K111	10-12	Παιδί/από κοινού	Ομήλικος	Ελεύθερη
K120	10-12	Από κοινού	Ομήλικος	Ελεύθερη
K121	10-12	Από κοινού	Παιδί	Ελεύθερη
K123	10-12	Παιδί	Από κοινού	Ελεύθερη

Σημ. Ως προς την έναρξη της δραστηριότητας αποτυπώνεται και η δεύτερη συχνότερα εμφανιζόμενη πρωτοβουλία για συγκριτικούς λόγους.

Η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό αξιοποιήθηκε από 25 παιδιά (σε τέσσερις περιπτώσεις δεν υπήρχε διαθέσιμο προσωπικό στον Ερευνότοπο κατά τη διάρκεια της επίσκεψης), συνήθως με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο κατά κύριο λόγο έδινε πληροφόρηση για τις δυνατότητες που υπάρχουν στον χώρο ή σχετικά με το παρουσιαζόμενο θέμα. Σε ελάχιστες περιπτώσεις συμμετείχε ως συνεργάτης για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, ενώ συχνή

ήταν η τεχνική βοήθεια για την ενεργοποίηση των οπτικοακουστικών προβολών, τη ρύθμιση του στερεοσκοπίου, το ανασήκωμα του παιδιού για να έχει οπτική πρόσβαση κ.ά. Η παρατήρηση επιβεβαίωσε ότι το κοινό δεν μπορεί από μόνο του να ενεργοποιήσει την οπτικοακουστική εφαρμογή στην κατασκήνωση και αναζητά βοήθεια ή απομακρύνεται, ενώ δεν ισχύει το ίδιο έντονα αυτό στη σπηλιά. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, όμως, το προσωπικό άφηνε το κοινό στη διακριτική του ευχέρεια να εξερευνήσει καταρχάς μόνο του, αλλά πρότεινε αμέσως όλες τις προσφερόμενες επιλογές. Εντοπίστηκαν επίσης διαφορές στην παιδαγωγική προσέγγιση, όπως διαφάνηκε και από τις συνεντεύξεις του προσωπικού. Εκτός από το μόνιμο προσωπικό, μερικές φορές ήταν παρόν ως αποκλειστικά υπεύθυνο για τη λειτουργία του Ερευνότοπου εθελοντικό προσωπικό, φοιτητές σε πρακτική ή εξωτερικοί συνεργάτες, οι οποίοι ακολουθούσαν τη γενική γραμμή της παροχής ενημέρωσης και οδηγιών, με τάσεις για μεγαλύτερο παρεμβατισμό ή διδακτισμό ανάλογα με τα ιδιοσυγκρασιακά τους χαρακτηριστικά και την παιδαγωγική τους εμπειρία.

5.3.2.3. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες

Περνώντας στις πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες και στον πρώτο **άξονα των μουσειακών πόρων που δημιουργούν πρωτογενή βιώματα**, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά ενεπλάκησαν σε μεγάλη χρήση των αυθεντικών αντικειμένων, όπου αυτά είναι διαθέσιμα. Όπως προωθεί το εκθεσιακό περιβάλλον, αξιοποίησαν την παρατήρηση ως τον κυρίαρχο τρόπο προσέγγισης, και στη συνέχεια την αφή, την οποία σε δύο περιπτώσεις χρησιμοποίησαν παρά τους περιορισμούς που υπάρχουν από το μουσείο. Λίγα παιδιά χρησιμοποίησαν το διαδραστικό έκθεμα που αξιοποιεί την όσφρηση ή συνδύασαν παρατήρηση και αφή με μια πιο έντονη κιναισθητική εμπειρία μετατόπισης του σώματος ή διερεύνησης με τη βοήθεια εργαλείου στα συρτάρια της φύσης.

Ως προς τον **άξονα των δευτερογενών βιωμάτων**, τα παιδιά αξιοποίησαν όλες τις προσφερόμενες δυνατότητες, με μεγάλη χρήση των πλαισιοθετημένων εγκαταστάσεων και των ανακατασκευών των φυσικών περιβαλλόντων, καθώς και μεσαία ως μεγάλη χρήση των περισσότερων διαδραστικών εκθεμάτων, συχνά κιναισθητικά και όχι μόνο μέσω παρατήρησης ή αφής. Σε μία μάλιστα περίπτωση, ένα επτάχρονο παιδί εισχώρησε και σε μη επιτρεπτό χώρο της σπηλιάς για εξερεύνηση. Τα αντίγραφα που υπήρχαν ενσωματωμένα στις εν λόγω εγκαταστάσεις χρησιμοποιήθηκαν ευρέως, σε μια περίπτωση όμως ένα παιδί απογοητεύτηκε που η δραστηριότητα με το ξεψάρισμα στο καράβι δεν περιλάμβανε αυθεντικά οστρακοειδή και ψάρια.

Ως προς τις εικόνες και τις φωτογραφίες, δεν ήταν πάντα εφικτό από την παρατήρηση να γίνει αντιληπτό αν τα παιδιά κοιτούσαν έστω και φευγαλέα τις εικόνες που ήταν ενσωματωμένες π.χ. στα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα των ακτών ή της κατασκήνωσης. Στην καταμέτρηση ενσωματώθηκαν μόνο οι περιπτώσεις στις οποίες παρατηρούσαν εμφανώς ή σχολίαζαν το οπτικό υλικό. Ως προς τις επεξηγηματικές πινακίδες, υπήρξε μικρή χρήση, κυρίως εκείνων που το κείμενό τους συνδεόταν αναπόσπαστα με τη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Αρκετές φορές, επίσης, το προσωπικό αναλάμβανε τον ρόλο της παροχής των οδηγιών και των πληροφοριών που αναγράφονταν στις πινακίδες.

Οι οπτικοακουστικές εφαρμογές είχαν ευρεία απήχηση, ιδίως αυτές στη σπηλιά, την κατασκήνωση και το καράβι που χρησιμοποιήθηκαν από τα 2/3 των παιδιών. Το βίντεο του πλατάνου παρακολουθήθηκε εν μέρει από το 1/3 των παιδιών, ενώ το βίντεο που συνόδευε την ανασκαφή του δεινοθήριου παρακολουθήθηκε ενεργητικά από ένα μόνο παιδί. Το γεγονός βέβαια ότι ο ήχος του ήταν διάχυτος στον χώρο, κάνει πιθανό ότι αρκετά παιδιά θα άκουγαν τις πληροφορίες που έδινε καθώς έκαναν τη δραστηριότητα. Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι αρκετά παιδιά αναζητούσαν ισχυρότερη σύνδεση της εμπειρίας που προσφέρει το βίντεο του καραβιού (πλοήγηση στο λιμάνι του Ηρακλείου

και στον βυθό της θάλασσας) με τη δραστηριότητα της οδήγησης. Εκφράζανε δηλαδή την απορία ή έκαναν αρνητικά σχόλια, εφόσον το καταλάβαιναν, για το γεγονός ότι η κατεύθυνση της κάμερας του βίντεο δεν ανταποκρινόταν στις κινήσεις του τιμονιού που έκαναν.

Τα φύλλα εργασίας είχαν μικρή χρήση και προωθούνταν στα παιδιά ως επί το πλείστον από το προσωπικό και κατά δεύτερον από τους γονείς. Τα κουτιά/συρτάρια δραστηριοτήτων δεν ενεργοποιήθηκαν ως προς τις πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητές τους, όχι μόνο γιατί το ελληνικό κοινό δεν έχει συνηθίσει να ψάχνει στο μουσείο, οπότε σπανίως έμπαινε στη διαδικασία να ανοίξει τα συρτάρια, όπως έχει διαπιστώσει και το προσωπικό, αλλά και γιατί τα ίδια τα συρτάρια είτε δεν είχαν τίποτε μέσα είτε είχαν λίγα ή ελλιπή υλικά.

Τέλος, ο χώρος δημιουργικής έκφρασης που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν αυτός του κουκλοθέατρου (μεσαία χρήση). Ελάχιστα παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν ή να γράψουν τις εντυπώσεις τους.

Ως προς τον τρίτο **άξονα των ερμηνευτικών και παιδαγωγικών συστημάτων του μουσείου**, τα παιδιά ανέπτυξαν ως επί το πλείστον επιστημική συμπεριφορά, κυρίως μέσω των «υποστηριγμάτων» διερεύνησης αντικειμένων και πλακισιοθετημένων περιβαλλόντων, και λιγότερο μέσα από την εμπλοκή σε ευρετικού τύπου δραστηριότητες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το προσωπικό ενέπλεκε αρκετές φορές τα παιδιά σε ευρετικές δραστηριότητες ζητώντας τους να ταυτίσουν ή να συσχετίσουν δεδομένα του εκθεσιακού περιβάλλοντος πέρα από τις μόνιμες προτεινόμενες δραστηριότητες που υπάρχουν διαθέσιμες στον Ερευνότοπο.

Αντίθετα, η παιγνιώδης συμπεριφορά διατηρήθηκε σε χαμηλότερα επίπεδα και εκδηλώθηκε κατά τα προβλεπόμενα κυρίως με παιχνίδι μίμησης/φαντασίας στις εκθεσιακές μονάδες που πρόσφεραν «υποστηρίγματα», τα οποία τα παιδιά μπορούσαν να φορέσουν ή να χρησιμοποιήσουν για να φανταστούν τον εαυτό τους κάπως αλλιώς. Λίγα παιδιά ανέπτυξαν δραματικό παιχνίδι στις εκθεσιακές μονάδες που προωθούσαν αυτή τη δυνατότητα και μόνο ένα ενεπλάκη σε κατασκευαστικό παιχνίδι, που έτσι κι αλλιώς προωθείται ελάχιστα.

Ως προς τις σκαλωσιές, οι περισσότερο ενεργοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες ήταν αυτές των πλακισιοθετημένων περιβαλλόντων και της εμπλοκής σε μιμητικές δραστηριότητες ειδικών. Τα παιδιά είχαν μια μέση χρήση των πινακίδων με ερωτήσεις/προτροπές και πολύ χαμηλή χρήση των φύλλων εργασίας και των δευτερογενών πηγών πληροφόρησης. Τέλος, ο πίνακας του παρατήματος αποτυπώνει το πόσες φορές κατέστη εμφανής από τα λεγόμενα των παιδιών κάποια μορφή σύνδεσης με οικείες τους εμπειρίες. Πιθανόν να υπήρξαν κι άλλες συνδέσεις μη εμφανείς κατά την παρατήρηση, αφού το εκθεσιακό περιβάλλον αξιοποιεί αρκετά στοιχεία οικεία για τα παιδιά.

Το παραπάνω σχόλιο ισχύει και για τις συνδέσεις με προσωπικά ενδιαφέροντα των παιδιών που σχετίζονται με την τελευταία κατηγορία πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων, αυτή της προσωπικής ενδυνάμωσης. Για τα δύο αυτά πεδία, καθώς και για το πεδίο της αισθητικής απόλαυσης, περισσότερα στοιχεία θα προκύψουν από τη φωτογράφιση και τις συνεντεύξεις των παιδιών, που επιτρέπουν ως μέθοδος στα παιδιά να αποτυπώσουν ή να επισημάνουν τις προσωπικά σημαίνουσες προσφερόμενες δυνατότητες.

Όπως φάνηκε και στον Πίνακα 5.3, τα παιδιά είχαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τη δυνατότητα επιλογής και ελέγχου της διάδρασης σε όλες τις εκθεσιακές μονάδες, με την εξαίρεση των Φύλων του περιβάλλοντος που δεν λειτουργούσε πλήρως. Εκτός από τη μεσαία χρήση της ανατροφοδότησης, η οποία υποστηριζόταν από τη δομή των εκθεσιακών μονάδων, το προσωπικό αναλάμβανε αρκετά συχνά αυτό τον ρόλο, αλλά η συστηματική καταμέτρηση των λεκτικών τους συνεισφορών ήταν πέρα από τους σκοπούς αυτής της μελέτης. Το βίωμα ρόλων ήταν αυτό που είχε τη μεγαλύτερη χρήση για την ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας και των προσωπικών αφηγήσεων, ενώ

στην οικειοποίηση της εμπειρίας λίγο αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες για εικαστική ή θεατρική έκφραση. Πιο συχνά, αλλά πάντα σε χαμηλά επίπεδα, αξιοποιήθηκε η φωτογράφιση ως μια διαμορφωμένη προσφερόμενη δυνατότητα αποτύπωσης του εαυτού μέσα στο εκθεσιακό περιβάλλον. Τέλος, σε ελάχιστες περιπτώσεις τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία να καταθέσουν προσωπικές απόψεις δημοσίως. Ενδιαφέρον έχει ότι στην κατασκήνωση, η δομή της αφήγησης με τις ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται, ώθησε κάποια παιδιά να πάρουν θέση φωναχτά για τα ζητήματα περιβαλλοντικής προστασίας που τίγονται.

Συμπερασματικά, λοιπόν, η παρατήρηση τεκμηρίωσε ότι τα παιδιά ενεργοποίησαν σχεδόν όλες τις προσφερόμενες δυνατότητες κατά τον προβλεπόμενο τρόπο, με ελάχιστες περιπτώσεις διαμόρφωσης νέων ή ενεργοποίησης εν δυνάμει, αλλά μη προωθούμενων προσφερόμενων δυνατοτήτων. Διαπιστώθηκε δηλαδή συνομορφία προωθούμενης και πραγματικής χρήσης, σε ένα περιβάλλον που μπορεί να ενταχθεί στον τύπο Bullerby της Kytä (2004),¹⁶ με τον περιορισμό βέβαια ότι πρόκειται για ένα δομημένο από ενήλικες περιβάλλον για παιδιά, στο οποίο μπορούν μεν να κινηθούν και να το χρησιμοποιήσουν ελεύθερα, αλλά όχι να το τροποποιήσουν δραστικά ή να αναλάβουν μέσα σε αυτό κι άλλους ρόλους πέραν αυτού του επισκέπτη.

5.3.3. Συγκριτικές επισημάνσεις ως προς τα ηλικιακά στρώματα (4-6/7-9/10-12 ετών) με βάση τα δεδομένα της παρατήρησης

Στην ενότητα αυτή, θα εξετάσουμε τα δεδομένα της παρατήρησης σε σχέση με την ηλικία για να διαπιστώσουμε τη βαρύτητα που μπορεί να έχουν οι προσφερόμενες δυνατότητες με βάση αυτή την παράμετρο, αλλά και να σχολιαστούν κάποια μοτίβα που αναδείχθηκαν ανεξάρτητα από τη χρήση της ταξινομίας. Η παράμετρος του φύλου θα εξεταστεί αργότερα, μαζί με τα δεδομένα της φωτογράφισης.

5.3.3.1. Μοτίβα κίνησης

Λαμβάνοντας υπόψη τον χρόνο ενασχόλησης που είχε σε κάθε εκθεσιακή μονάδα, τον ρυθμό εναλλαγής και τις κινήσεις και στάσεις του σώματος που κάθε παιδί υιοθετεί, εντοπίστηκαν τέσσερα διαφορετικά μοτίβα κίνησης (Παράρτημα Ε.5). Δεδομένου ότι τα μοτίβα αναδύθηκαν από τη μελέτη του υλικού της διατριβής, θα προχωρήσουμε σε μια αναλυτικότερη εξήγηση του πώς οριοθετούνται. Το «μοτίβο της πεταλούδας» περιλαμβάνει γρήγορες εναλλαγές από δραστηριότητα σε δραστηριότητα (κάθε ένα με δύο λεπτά), κυρίως όρθιες στάσεις και εισχώρηση σε ανοίγματα. Το «μοτίβο της μέλισσας» αφορά εστιασμένη ενασχόληση με υψηλό βαθμό συγκέντρωσης στις επιλεγμένες δραστηριότητες (μεγαλύτερης των τριών λεπτών) και ως επί το πλείστον καθιστές στάσεις και εργασία σε πάγκο. Τα δύο επόμενα μοτίβα είναι συνδυαστικά: το «μοτίβο του μπουκαλιού» περιλαμβάνει στην αρχή εστιασμένη δραστηριότητα (μοτίβο μέλισσας) και στη συνέχεια εναλλαγή (μοτίβο πεταλούδας), ενώ το «μοτίβο του χωνιού» περιλαμβάνει στην αρχή εναλλαγή (μοτίβο πεταλούδας) και στη συνέχεια εστιασμένη δραστηριότητα (μοτίβο μέλισσας).

Τα παιδιά **4-6 ετών**, εξερευνώντας τους ποικιλόμορφους χώρους του Ερευνητόπου, εμφάνισαν ως επί το πλείστον έναν ισότιμο αριθμό όρθιων και καθιστών στάσεων, κάτι που σε συνδυασμό με τα μοτίβα κίνησης υποδεικνύει ότι το εκθεσιακό περιβάλλον, παρά την έντονη κινητικότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας, προφανώς παρείχε τα κατάλληλα ερεθίσματα για να συγκρατήσει το ενδιαφέρον

¹⁶ Πρόκειται για την ονομασία του ιδανικού παιδοκεντρικού περιβάλλοντος κατά την Kytä. Η συνοπτική παρουσίαση των τεσσάρων τύπων περιβαλλόντων που πρότεινε, έγινε στο Κεφάλαιο 2, Ενότητα 2.3.3.2 της παρούσας διατριβής (σ.126).

τους και να προκαλέσει αυξημένο βαθμό συγκέντρωσης σε αρκετές περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, τέσσερα στα δέκα παιδιά ανέπτυξαν το «μοτίβο της μέλισσας», ενώ άλλα τέσσερα εντάσσονται στο «μοτίβο του μπουκαλιού».

Τα περισσότερα παιδιά **7-9 ετών** εντάσσονται σε μοτίβα συνδυασμού εστιασμένης δραστηριότητας και εναλλαγών (μοτίβα «μπουκαλιού», «χωνιού» ή συνδυασμός τους), που αποτυπώνουν την ανάγκη των παιδιών για εξερεύνηση του χώρου προκειμένου να εντοπίσουν τα σημεία που τα ενδιαφέρουν περισσότερο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τρία ακόμη παιδιά εντάσσονται στο μοτίβο της «μέλισσας», μπορούμε να πούμε ότι ο Ερευνότοπος εμπνέει εστιασμένες συμπεριφορές σχεδόν σε όλα τα παιδιά της ομάδας 7-9 ετών, οι οποίες έχουν ως μέση τιμή τα 4 λεπτά. Η μοναδική εξαίρεση με μοτίβο γρήγορων εναλλαγών σχετίζεται με ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά (η K101 είναι ένα ιδιαίτερο κινητικό παιδί, όπως διευκρινίζει και η μητέρα προφορικά), βάσει των οποίων ο κυρίαρχος τρόπος αλληλεπίδρασης στηρίζεται στη μετατόπιση του σώματος και τη βίωση του περιβάλλοντος κυρίως μέσα από αλλαγές στις στάσεις σώματος και στα σημεία παρατήρησης.¹⁷

Τα παιδιά **10-12 ετών** είχαν σχεδόν στο σύνολό τους πιο σύντομο ρυθμό επίσκεψης (μέση τιμή τα 24 λεπτά). Τα περισσότερα λειτούργησαν με έντονη εξερευνητική διάθεση, αντιλαμβανόμενα σχεδόν όλες τις εκθεσιακές μονάδες και επιλέγοντας να επισκεφτούν τις περισσότερες, συνήθως με ένα μοτίβο σύντομων εναλλαγών στην αρχή και εστίασης (μέση τιμή εστιασμένης συμπεριφοράς τα 2,5 λεπτά) σε κάποιες από αυτές προς το τέλος ή και ενδιάμεσα (επαναλαμβανόμενο μοτίβο «χωνιού»), ενώ έχουμε και τη μεγαλύτερη συχνότητα του σπάνιου μοτίβου της «πεταλούδας» σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία. Οι πιο σύντομες εναλλαγές μπορεί να είναι μια ένδειξη δυσκολίας εντοπισμού σημείων με ικανοποιητικά επίπεδα πρόκλησης για την ηλικία τους, ενδέχεται όμως να οφείλονται και σε συγκυριακούς λόγους (π.χ. στις πέντε περιπτώσεις υπήρξε γονική πίεση για επίσπευση του χρόνου επίσκεψης). Μόνο ένα παιδί ανέπτυξε ένα ισχυρό μοτίβο «μέλισσας» (A107), εξαιτίας του μεγάλου προσωπικού του ενδιαφέροντος για τα απολιθώματα και την απορρόφηση του στο σκάμμα του δεινοθήριου για 18 λεπτά, που είναι και η μεγαλύτερη τιμή διάρκειας ενασχόλησης σε εκθεσιακή μονάδα.

5.3.3.2. Δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες

Οι πιο δημοφιλείς εκθεσιακές μονάδες από άποψη συνολικού χρόνου ενασχόλησης για τα παιδιά **4-6 ετών**, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.4, είναι αυτές που κυρίως φιλοξενούν αυθεντικά αντικείμενα, η προσέγγιση των οποίων υποστηρίζεται είτε μέσω της πλαισιοθέτησης και της αφήγησης μέσα σε μικροπεριβάλλοντα (δηλ. κατασκήνωση και σπηλιά), είτε μέσω της άμεσης επαφής ή/και παρατήρησης εκ του σύνεγγυς (δηλ. πάγκος ερευνητή, σπηλιά).

Η έντονη σωματική δραστηριότητα και το βίωμα ρόλων υπερτερούν στις δύο τελευταίες εκθεσιακές ενότητες (καράβι, σκάμμα). Ως προς τα αυθεντικά αντικείμενα, εννέα στα δέκα παιδιά χρησιμοποίησαν και τα διαθέσιμα όργανα παρατήρησης εκτός από το γυμνό μάτι, δείχνοντας μια τάση προτίμησης προς τους μεγεθυντικούς φακούς κι όχι το στερεοσκόπιο, ίσως γιατί τους ήταν πιο οικείοι και εύκολοι στη χρήση.

¹⁷ Αυτός ο τρόπος αλληλεπίδρασης ταιριάζει απόλυτα με την αγαπημένη ασχολία της οκτάχρονης K101 στον Ερευνότοπο, όπως την καταθέτει στην ατομική της συνέντευξη: «Συνήθως μου αρέσει να εξερευνάω και να βλέπω πράγματα». Το ρήμα «εξερευνώ» επανέρχεται επτά φορές ως προσδιοριστικό της δράσης της στον Ερευνότοπο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 4-6 ετών

Είδος εκθεσιακής μονάδας	Συνολικός χρόνος ενασχόλησης (σε λεπτά)
1. Κατασκήνωση	50,5'
2. Πάγκος ερευνητή	47'
3. Σπηλιά	42'
4. Καράβι	41'
5. Σκάμμα δεινοθηρίου	39'

Οι υπόλοιπες εκθεσιακές ενότητες υπολείπονται κατά πολύ σε χρόνο (άνω των 20 λεπτών διαφορά), είναι ενδιαφέρον να αναφέρουμε όμως ότι, παρά τη μεγάλη απόσταση σε χρόνο ενασχόλησης, ακολουθούν το κουκλοθέατρο και ο χώρος της βιβλιοθήκης, τον οποίο τέσσερα παιδιά αξιοποίησαν για να ζωγραφίσουν. Πρόκειται για χώρους δημιουργικής έκφρασης που υποστηρίζουν οικείες εμπειρίες των παιδιών, φαίνεται όμως ότι παρά την ευχαρίστηση και τις θετικές συναισθηματικές συνδέσεις που δημιουργούν στα παιδιά, όπως θα φανεί στη συνέχεια από τις φωτογραφίες και τη συνέντευξη, τα παιδιά διαλέγουν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες και περιβάλλοντα που έχουν περισσότερα νεωτερικά στοιχεία ή στοιχεία έκπληξης και μυστηρίου.

Είναι σημαντικό, πάντως, να συνυπολογίσουμε διάφορους παράγοντες που μπορεί να οδήγησαν τα παιδιά στις επιλογές που αποτυπώνονται στον Πίνακα 5.4. Η προβολή οπτικοακουστικού υλικού μέσα σε καλυμμένους χώρους-μικροπεριβάλλοντα, τα οποία παρέχουν παράλληλα ποικίλα ερεθίσματα και κυρίως κάποιου είδους σωματική δραστηριότητα, όπως η σπηλιά ή το καράβι, ή περιλαμβάνουν αφήγηση που διέπεται από έντονη θεατρικότητα, όπως η κατασκήνωση, φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην προσέλκυση και συγκράτηση του ενδιαφέροντος για αρκετό διάστημα, συνήθως μέχρι το τέλος της οπτικοακουστικής προβολής (κάτι που δε συμβαίνει π.χ. στην περίπτωση του πλατάνου, ο οποίος δε διαθέτει ως εκθεσιακή μονάδα αυτά τα χαρακτηριστικά). Στον πάγκο του ερευνητή ο παράγοντας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ιδίως με τους γονείς αλλά και με το εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι αυτός που κατεξοχήν συμβάλλει στη μακρόχρονη ενασχόλησή τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την περίπτωση της τετράχρονης Κ104, η οποία ξόδεψε στον πάγκο 14 λεπτά συνολικά από τα 38' της παρατήρησης, αλλά δεν τράβηξε από αυτόν στη συνέχεια καμία φωτογραφία, ούτε και τον ανέφερε στη συνέντευξη. Όπως αποκαλύπτει η παρατήρηση, η συχνή χρήση του πάγκου οφείλεται στη διαρκή παρουσία μελών της οικογένειάς της εκεί, με τα οποία ήθελε να βρίσκεται κοντά και να μοιράζεται τις δραστηριότητές της. Υπήρξε όμως και περίπτωση που το προσωπικό ενδιαφέρον και τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά έπαιξαν τον καθοριστικό ρόλο για τη μακρόχρονη ενασχόληση με τον πάγκο του ερευνητή. Ο εξάχρονος Α129 είχε ως κυρίαρχο τρόπο προσέγγισης των αντικειμένων την παρατήρηση, συχνά με χρήση όλων των διαθέσιμων οργάνων, ενώ το άγγιγμα και το άδραγμα γινόταν κατά βάση προς διευκόλυνση της εκ του σύνεγγυς παρατήρησης. Στη συνέντευξη φάνηκε ότι η παρατήρηση αυθεντικών αντικειμένων εμπίπτει στα βασικά προσωπικά του ενδιαφέροντα, αφού ήρθε στο μουσείο προσδοκώντας ότι θα δει πράγματα και ένιωσε ότι ο Ερευνότοπος υπολείπεται των προσδοκιών του, αφού «δεν έχει και πάρα πολλά πράγματα». Παρά ταύτα, στη φωτογράφιση αποτύπωσε εκθεσιακές μονάδες που ναι μεν, βασίζονται στην παρατήρηση ως βασικό τρόπο προσέγγισης των αντικειμένων (χελώνες, κατασκήνωση), για να γίνει όμως η

παρατήρηση, προβλέπεται εμβύθιση με όλο το σώμα σε ένα πλαισιοθετημένο περιβάλλον (κατασκήνωση) ή τοποθέτηση του σώματος με διαφορετικό τρόπο (χελώνες).

Οι πιο δημοφιλείς εκθεσιακές μονάδες από άποψη συνολικού χρόνου ενασχόλησης για τα παιδιά **7-9 ετών**, στις οποίες σημειώθηκαν ως επί το πλείστον και οι εστιασμένες συμπεριφορές, παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.5. Είναι οι ίδιες με αυτές που παρατηρήθηκαν στην προσχολική ηλικία, με ανακατάταξη όμως στην ιεράρχηση. Έχουμε λοιπόν και σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία, σαφή προτίμηση για πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα, που συνδυάζουν ποικιλία πολιτιστικών πόρων (αυθεντικά αντικείμενα, αντίγραφα, οπτικοακουστικό υλικό, διαδραστικά εκθέματα, ανακατασκευές κ.ά.) και επιτρέπουν στο παιδί να εμπλακεί ενεργητικά, αξιοποιώντας ποικίλα αντιληπτικά συστήματα και βιώνοντας ρόλους ή εμπειρίες. Σε έξι περιπτώσεις τα παιδιά ενδύθηκαν αυτοβούλως με τον διαθέσιμο εξοπλισμό (μάσκα στο σκάμμα και κράνος στη σπηλιά), προκειμένου να μιμηθούν και να βιώσουν καλύτερα τον ρόλο του ειδικού επιστήμονα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 7-9 ετών

Είδος εκθεσιακής μονάδας	Συνολικός χρόνος ενασχόλησης (σε λεπτά)
1. Πάγκος ερευνητή	62,5'
2. Κατασκήνωση	51'
3. Σκάμμα δεινοθηρίου	43'
4. Καράβι	39,5'
5. Σπηλιά	33,5'

Ενδιαφέρον έχει ότι στις εκθεσιακές μονάδες που έπονται αυτών που αναγράφονται στον Πίνακα 5.5, έχουν ανέβει στις προτιμήσεις τους οι δραστηριότητες ευρετικού τύπου, όπως η δραστηριότητα των κρυμμένων πουλιών στον πλάτανο με βάση το φύλλο εργασίας ή το διαδραστικό έκθεμα των κορμών και του θαμνότοπου. Από την παρατήρηση φαίνεται ότι τα παιδιά προσελκύονται ιδιαίτερα από τις ευρετικές/ανακαλυπτικές δραστηριότητες που διαθέτουν κρυμμένα στοιχεία, τα οποία θα πρέπει να ψάξουν π.χ. σκάβοντας ή ανοίγοντας πορτάκια, ενώ οι εμφανείς αντιστοιχίες ενδέχεται να μη τους συγκινήσουν το ίδιο. Π.χ. ο A115 κάνει δύο φορές τις διαδραστικές δραστηριότητες της σπηλιάς (πριν και μετά την οπτικοακουστική προβολή), αλλά στο καράβι, παρά την προτροπή των γονέων και τη συνεργασία τους, δεν ενδιαφέρεται για την αντιστοίχιση των ψαριών στην κατάλληλη κατηγορία του μαγνητικού πίνακα.

Ως προς τον πάγκο του ερευνητή, που τοποθετείται πλέον στην κορυφή του συνολικού χρόνου ενασχόλησης, η ύπαρξη ποικιλίας αυθεντικών αντικειμένων, και μάλιστα ζώων, για παρατήρηση εκ του σύνεγγυς και χειρισμό, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα κοινωνικής συναναστροφής και παράλληλης ή συνεργατικής δράσης με γονείς και ομήλικους φαίνεται να είναι οι βασικοί λόγοι προσέλκυσης και συγκράτησης του ενδιαφέροντος των παιδιών. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά ξεκαθαρίζουν επίσης τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και κατανοούν καλύτερα τι μπορούν να αναμένουν από ένα μουσείο. Όπως αναδείχθηκε στις συνεντεύξεις τους, επτά στα δέκα παιδιά αυτής της ηλικιακής κατηγορίας αναφέρθηκαν στην προσδοκία τους ότι θα έβλεπαν ζώα στη σημερινή τους επίσκεψη, κάτι που σε ορισμένες περιπτώσεις συνδέεται και με ισχυρά προσωπικά ενδιαφέροντα. Φαίνεται ότι η μακρόχρονη ενασχόληση με τον πάγκο του ερευνητή στον Ερευνότοπο συνδέεται με αυτές τις προσλαμβάνουσες.

Οι πιο δημοφιλείς εκθεσιακές μονάδες για τα παιδιά **10-12 ετών**, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.6, εμφανίζουν κάποιες ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις προηγούμενες ηλικιακές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι αυξάνεται η προτίμηση για τις ανακαλυπτικές/ευρετικές δραστηριότητες, μια τάση που είχε αρχίσει να διαφαίνεται και στην προηγούμενη ηλικιακή κατηγορία. Αυτό αποτυπώνεται στην ιεραρχική αναβάθμιση του σκάμματος και στο γεγονός ότι στη σπηλιά τα παιδιά ασχολήθηκαν κατά κύριο λόγο με τις διαδραστικές δραστηριότητες παρά με την παρακολούθηση του οπτικοακουστικού. Ως προς τον πλάτανο, η αύξηση του χρόνου ενασχόλησης συνδέεται κυρίως με τη δραστηριότητα των κρυμμένων πουλιών (φύλλο εργασίας) και δευτερευόντως με τη διερεύνηση της εκθεσιακής μονάδας (εξωτερικές και εσωτερικές κουφάλες) ή την παρακολούθηση του βίντεο. Η προτίμηση για τις δραστηριότητες ευρετικού τύπου είναι ξεκάθαρη και στις εκθεσιακές μονάδες που έπονται των όσων αναγράφονται στον Πίνακα 5.6. Οι διαδραστικές δραστηριότητες των μυρωδιών, των κορμών και του θαμνότοπου εμφανίζονται να καταλαμβάνουν ένα σημαντικό μέρος του συνολικού χρόνου ενασχόλησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 10-12 ετών

Είδος εκθεσιακής μονάδας	Συνολικός χρόνος ενασχόλησης
1. Πάγκος ερευνητή	51,5'
2. Σκάμμα δεινοθηρίου	46'
3. Κατασκήνωση	35,3'
4. Σπηλιά	28,5'
5. Πλάτανος	24,5'

5.3.3.3. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες

Εξετάζοντας τις επικρατέστερες φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες που ενεργοποίησαν τα παιδιά **4-6 ετών** στον άξονα της εξερεύνησης χώρων, διαπιστώνουμε έντονη χρήση όλων των ανοιγμάτων και μικροπεριβαλλόντων, τα οποία αξιοποίησαν κυρίως για το βίωμα του μικροκλίματος, αλλά και την αίσθηση της ιδιωτικότητας που τους πρόσφεραν σε τρεις περιπτώσεις. Σε ό, τι αφορά τον άξονα του χειρισμού των αντικειμένων, τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και όχι η ηλικία είναι αυτά που φαίνεται να συνδέονται με τις προτιμήσεις στον τρόπο χειρισμού τους. Υπάρχουν δύο βασικά μοτίβα: α) μοτίβο ήπιας δράσης: παιδιά που βασίζονται περισσότερο στην προσεκτική παρατήρηση με γυμνό μάτι ή με χρήση οργάνου, την οποία συνοδεύουν ως επί το πλείστον με λεπτές κινήσεις ψηλαφίσματος ή αδράγματος (6 στα 10 παιδιά) και β) μοτίβο δυναμικής δράσης: παιδιά που έχουν ανάγκη από περισσότερη σωματική κίνηση, αναζητώντας να βιώσουν την εμπειρία του περιβάλλοντος και των αντικειμένων που διαθέτει, μέσα από πιο έντονες κινήσεις των χεριών ή του σώματος (άδραγμα, περιστροφή, αλλαγή θέσης αντικειμένου, ανοίγματα, ανασηκώματα, σκαρφαλώματα κτλ. – 4 στα 10 παιδιά). Η εξοικείωση με τον χώρο μπορεί να παίζει ένα ρόλο σε αυτό, αφού τρία στα έξι παιδιά με τις πιο ήπιες κινήσεις είναι επισκέπτες πρώτης φοράς. Αντίστοιχα, μία από τις επαναλαμβανόμενες επισκέπτριες, εμφανίζει πιο έντονους χειρισμούς κυρίως σε δραστηριότητες που της είναι πιο οικείες, όπως το καράβι ή το κουκλοθέατρο, ενώ χρησιμοποιεί το άγγιγμα ως τον πρώτο διερευνητικό χειρισμό κάθε νέου στοιχείου που συναντά.

Ως προς τις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες που ενεργοποίησαν τα παιδιά **7-9 ετών**, το βίωμα του μικροκλίματος μέσα στα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα εξακολουθεί να είναι υψηλά στις

προτιμήσεις τους και επτά στα δέκα παιδιά εισχωρούν ή κοιτούν συστηματικά τα διαθέσιμα ανοίγματα για εξερεύνηση. Οι τρόποι αντιληπτικής προσέγγισης και χειρισμού των αντικειμένων εντάσσονται, όπως και στην προσχολική ηλικία, στα δύο βασικά μοτίβα. Σε αντίθεση με την προσχολική ηλικία όμως που προτιμά τους μεγεθυντικούς φακούς, όλα τα παιδιά αξιοποιούν έστω και στιγμιαία το στερεοσκόπιο, αποκλειστικά ή σε συνδυασμό με τους φακούς. Στις μισές περιπτώσεις είναι το αντικείμενο που καταρχάς προσελκύει το ενδιαφέρον τους στον πάγκο του ερευνητή.

Στην ηλικιακή κατηγορία των **10-12 ετών**, ο κυρίαρχος τρόπος αλληλεπίδρασης φαίνεται να είναι η προσεκτική παρατήρηση και δευτερευόντως η περαιτέρω σωματική και αισθητηριακή εμπλοκή, συνήθως όταν αυτή είναι απαραίτητη για την επιτέλεση της προτεινόμενης δραστηριότητας. Ο πλέον προσφιλής τρόπος παρατήρησης είναι με τη χρήση οργάνων, που χρησιμοποιούνται από όλα τα παιδιά με την εξαίρεση της K123, η οποία προφανώς για ιδιοσυγκρασιακούς λόγους αναζητά πιο σωματικούς και παιγνιώδεις τρόπους δραστηριοποίησης. Τα παιδιά επίσης εισχωρούν στα περισσότερα διαθέσιμα ανοίγματα (με την εξαίρεση του θόλου των χελωνών που εργονομικά έχει διαστάσεις που είναι καταλληλότερες για σχετικά κοντά παιδιά), σε αρκετές περιπτώσεις όμως φαίνεται ότι το κάνουν για να διερευνήσουν που οδηγεί το άνοιγμα και όχι τόσο για να βιώσουν το μικροκλίμα του πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος.

5.3.3.4. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες

Οι πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις και οι ανακατασκευές φυσικών περιβαλλόντων, απαρτίζουν τους δημοφιλέστερους πολιτιστικούς πόρους που επιλέγουν τα παιδιά **4-6 ετών**. Παρόλο που κάποια ασχολήθηκαν με τα διαδραστικά εκθέματα του Ερευνότοπου, οι ευρετικού τύπου δραστηριότητες δεν φαίνεται να ήταν ιδιαίτερα προτιμητέες σ' αυτή την ηλικία. Τα περισσότερα παιδιά αρέσκονται στην ελεύθερη εξερεύνηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, με τη βοήθεια των υποστηριγμάτων που τους προσφέρει και την εμπλοκή του σώματός τους και των λοιπών αντιληπτικών συστημάτων, ενώ προτίμησαν ως βασικό τρόπο ερμηνευτικής προσέγγισης το βίωμα ρόλων και τις μιμητικές δραστηριότητες που κάποια από τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα επιτρέπουν. Η μίμηση συνάδει και με την ανάγκη των παιδιών προσχολικής ηλικίας για παιχνίδι, το οποίο έπαιρνε συνήθως τη μορφή παιχνιδιού φαντασίας ή/και δραματικού παιχνιδιού, ως επί το πλείστον στο καράβι και το κουκλοθέατρο. Το παιχνίδι τους όμως ήταν στιγμιαίο ή περιορισμένης διάρκειας, καταλαμβάνοντας μόνο σε τέσσερις περιπτώσεις το 1/3 περίπου του συνολικού χρόνου παρατήρησης, όπως φαίνεται και από το σχετικό πεδίο του Παραρτήματος Ε.5, που αποτυπώνει την κυρίαρχη συμπεριφορά προσέγγισης του εκθεσιακού περιβάλλοντος (περιπτώσεις A117, A122, K113, K125).

Παρόλο που στον Ερευνότοπο φαίνεται να υπερτερεί η γενική επιστημική, διερευνητική συμπεριφορά, η παιγνιώδης διάθεση εκδηλώνεται σε σημαντικό βαθμό σε πέντε παιδιά **7-9 ετών**, με το δραματικό παιχνίδι ή το παιχνίδι φαντασίας στο καράβι και το κουκλοθέατρο να καταλαμβάνει το μισό χρόνο ενασχόλησης του A103 και το 1/3 του χρόνου τους στις άλλες τέσσερις περιπτώσεις (A115, K106, K116, K124), και να παρουσιάζει πιο συνεχόμενη ροή σε σχέση με την προσχολική ηλικία (βλ. Παράρτημα Ε.5).

Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι, αν και στην προσχολική ηλικία ήταν υψηλά ως προς τον χρόνο ενασχόλησης, κανένα παιδί της ηλικιακής ομάδας 7-9 ετών δεν ασχολήθηκε με εικαστική δραστηριότητα, ενώ η κατασκευαστική δραστηριότητα του ιστού της αράχνης προσέλκυσε το ενδιαφέρον μόνο της K124 και της K102.¹⁸

¹⁸ Η K102 παρακολούθησε μόνο την αδελφή της καθώς έκανε τη δραστηριότητα, αλλά δεν επιχείρησε η ίδια. Η παρακολούθηση της αδελφής της ή άλλων επισκεπτών ήταν συνήθης συμπεριφορά όμως για την K102.

Επτά παιδιά αξιοποίησαν αυτοβούλως τις πινακίδες και το λουπό εποπτικό υλικό που διαθέτει το εκθεσιακό περιβάλλον προκειμένου να βοηθηθούν στην επιτέλεση της δραστηριότητας που είχαν επιλέξει, ενώ οι Α108 και Α128 αξιοποίησαν το φύλλο εργασίας του πλατάνου, μετά από προτροπή του προσωπικού. Αντίθετα, η Κ124 αγνόησε την αντίστοιχη προτροπή της μητέρας της για ένα φύλλο εργασίας στον πάγκο του ερευνητή. Φαίνεται ότι τα κείμενα και οι εικόνες που συνδέονται άμεσα με τη διεξαγωγή μιας ενδιαφέρουσας ευρετικής δραστηριότητας παρακινούν τα παιδιά να τα αξιοποιήσουν, κάτι που αποτελεί στρατηγική επιλογή του φορέα, όπως είδαμε, ακόμη και σε περιπτώσεις όπως η Κ124 και ο Α128, που δεν τους αρέσει να διαβάζουν πινακίδες στο μουσείο σύμφωνα με τους γονείς τους. Θα πρέπει βεβαίως να σημειωθεί ότι στην περίπτωση του επτάχρονου Α128, η συμπλήρωση του φύλλου εργασίας έγινε συνεργατικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό: το προσωπικό εκφωνούσε και συμπλήρωνε το φύλλο, ενώ ο Α128 εκτελούσε τις οδηγίες και έβρισκε τις απαντήσεις. Στην περίπτωση, επίσης, της Κ106, που είχε τελειώσει την Α' Δημοτικού, οι πινακίδες των κορμών χρησιμοποιήθηκαν από τον πατέρα ως υλικό εξάσκησης της αναγνωστικής ικανότητας. Κατ' επέκταση, ο ρόλος του ενήλικα στη χρήση των γραπτών κειμένων του μουσείου εξακολουθεί να έχει δυναμική παρουσία, αλλά δεν είναι τόσο καθοριστικός όσο στην προσχολική ηλικία.

Με την εξαίρεση των χώρων δημιουργικής έκφρασης, τα παιδιά της ηλικιακής κατηγορίας **10-12 ετών** αξιοποίησαν όλους τους διαθέσιμους πολιτιστικούς πόρους. Αξιοσημείωτο είναι ότι ως προς τα αυθεντικά αντικείμενα παρατηρήθηκε μια αύξηση του ενδιαφέροντος για παρατήρηση και αφή στα ορυκτά και τα φυτά (κορμοί), πέρα από τα ζώα. Αντίθετα, ως προς το οπτικοακουστικό υλικό σημειώθηκε μια πτώση του ενδιαφέροντος, αφού τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν είτε να μην τα παρακολουθήσουν καθόλου είτε να παρακολουθήσουν μόνο ένα τμήμα. Τέλος, το εποπτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε αυτοβούλως από τα παιδιά και τα βοήθησε να επιλέξουν και να εκτελέσουν τις σχετιζόμενες δραστηριότητες, αν και τα παιδιά που αξιοποίησαν το φύλλο εργασίας, το έκαναν μετά από πρόταση του προσωπικού.

Κατ' επέκταση, οι πινακίδες με ερωτήσεις και προτροπές είναι μία από τις πλέον προτιμώμενες σκαλωσιές που χρησιμοποιούν τα παιδιά 10-12 ετών στο εκθεσιακό περιβάλλον, μαζί με την εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών και τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα. Μερικά από αυτά, επίσης, αξιοποιούν με προθυμία το προσωπικό ως πηγή συμπληρωματικών πληροφοριών.

Παρά την κυρίαρχη επιστημική συμπεριφορά τους, τέσσερα από τα παιδιά 10-12 ετών εμφάνισαν καθαρά παιγνιώδη συμπεριφορά σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, που δεν κατέλαβε όμως σε καμία περίπτωση πάνω από το 1/5 του χρόνου τους (βλ. Παράρτημα Ε.5). Προϋπόθεση για να εκδηλωθεί με μεγαλύτερη άνεση η παιγνιώδης συμπεριφορά (κυρίως στο καράβι και το κουκλοθέατρο) φαίνεται ότι ήταν η παρουσία μελών της οικογένειας που μοιράζονται την κουλτούρα του παιχνιδιού και η απουσία μικρότερων άγνωστων παιδιών. Π.χ. η δεκάχρονη Κ123 σε πρώτη φάση παρακολουθεί χαμογελαστή τον μεγάλο της αδελφό (μαθητή Λυκείου) να οδηγεί το καράβι, μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας με τα οποία συζητούν την εμπειρία της πλοήγησης, ενώ αργότερα επιστρέφει για να οδηγήσει κι εκείνη, δραστηριότητα που τη διακόπτει όμως μετά από ένα λεπτό για να παραχωρήσει τη θέση της σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας που έχει πλησιάσει και την παρακολουθεί. Ανάλογα, ο δωδεκάχρονος Α119 νιώθει άνετα να παίζει κουκλοθέατρο κάνοντας αστεία στον επτάχρονο αδελφό του ή οδηγεί το καράβι εναλλάξ με εκείνον. Ο κίνδυνος να χαρακτηριστεί παιδιάστικη η δραστηριότητα στην οποία θα εμπλακούν πρέπει να απασχολεί τα παιδιά αυτής της ηλικίας και να τα αποτρέπει από κάποιες δραστηριότητες που μπορεί να τα ενδιέφεραν. Π.χ. η δωδεκάχρονη Κ111 και ο δίδυμος αδελφός της βλέποντας στο σκάμμα του δεινοθήριου ένα κορίτσι 2,5 χρόνων, λένε φωναχτά «είναι για μικρά» και προχωρούν.

Τέλος, ως προς την ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας, αυτό έγινε κυρίως μέσα από την επιλογή και τον έλεγχο της δραστηριότητας από το παιδί και την ανατροφοδότηση από το μουσείο κατά την επιτέλεση μιας δραστηριότητας, με τη βοήθεια των οποίων επιβεβαίωσαν τις προσωπικές τους ικανότητες. Το βίωμα ρόλων μέσα από παιγνιώδεις καταστάσεις ατονεί, εμφανίζεται όμως πιο έντονη η οικειοποίηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος μέσα από τη χρήση της προσωπικής τους φωτογραφικής μηχανής.

5.3.3.5. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες

Ως προς τα παιδιά **4-6 ετών**, η κοινωνική αλληλεπίδραση φάνηκε να παίζει έναν ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο. Στην περίπτωση της K104, όπως επισημάναμε και παραπάνω κατά τον σχολιασμό των δημοφιλέστερων εκθεσιακών ενοτήτων, φάνηκε ότι αποτελούσε την κατεξοχήν προσφερόμενη δυνατότητα που καθόρισε τις επιλογές της κατά την εξερεύνηση του Ερευνότοπου. Επιπλέον, ως προς το θέμα της συναισθηματικής ασφάλειας, η συμπαράσταση των ενηλίκων ή των συνομηλίκων ήταν καθοριστική, κάτι πολύ εμφανές σε παραδείγματα που σχετίζονται με τον φόβο που συχνά δημιουργεί το σκοτάδι στα παιδιά αυτής της ηλικίας: π.χ. η K118 προσκαλεί δύο φορές την παρέα των άλλων παιδιών να μπει στον πλάτανο μαζί της, δεν καταφέρνει όμως να τους προσελκύσει κοντά της κι έτσι δεν εξερευνά ούτε η ίδια την κουφάλα. Ο A110 δείχνει μεγάλο φόβο να μπει στη σπηλιά και μπαίνει μόνο με τη διαβεβαίωση της μητέρας ότι θα είναι μαζί του. Κατά τη διάρκεια της οπτικοακουστικής προβολής κάθεται στην αγκαλιά της. Αντίστοιχα, ο A112, αν και γενικά ο τρόπος αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον δείχνει παιδί γεμάτο αυτοπεποίθηση, αρνείται αρχικά να μπει στην κατασκήνωση και τελικά το κάνει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αργότερα, μπαίνει στη σπηλιά θαρρετά και με δική του πρωτοβουλία.

Η διαμεσολάβηση του ενήλικα είναι επίσης κομβικής σημασίας για την αξιοποίηση των πινακίδων του μουσείου, αλλά και αρκετών υποστηριγμάτων διερευνητικής συμπεριφοράς. Π.χ. οι γονείς και το προσωπικό εστιάζουν την προσοχή της K104 και της K113 στο εποπτικό υλικό, το οποίο και επεξηγούν, ενώ το εκπαιδευτικό προσωπικό με τη βοήθεια σκαλωσιών βοηθάει στην επιλογή των δραστηριοτήτων και τη συγκράτηση της προσοχής των K126 και A122 με νέα ερεθίσματα και πληροφορίες. Συχνά παρατηρείται το μοτίβο όταν οι γονείς είναι πιο απόμακροι, να αναπληρώνει τον ρόλο τους στην παροχή τεχνικής βοήθειας ή επεξηγήσεων το εκπαιδευτικό προσωπικό ή το αντίστροφο, δηλαδή η έντονη παρουσία του εκπαιδευτικού προσωπικού να οδηγεί σε απόσυρση του γονέα. Τέλος, παρατηρήθηκε σε παιδιά που είχαν μεγάλη παρέα ομηλίκων (K125, K126), την οποία και προτιμούσαν, να υπάρχει αποσυρμένη συμπεριφορά των γονέων και ελάχιστη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, εντούτοις ο A117 είχε ένα ισορροπημένο μοτίβο διάδρασης με το συνομήλικό ξάδελφό του, τους συγγενείς ενήλικες και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Στην κατηγορία των **7-9 ετών**, αν και επτά στα δέκα παιδιά συνοδεύονταν από ομήλικους, διαφάνηκε μια τάση σε τέσσερα από αυτά να εξερευνούν μόνα τους τον χώρο ανεξάρτητα από την παρέα τους. Παράλληλα, σε κάποιες περιπτώσεις, τα ίδια παιδιά αναζήτησαν την προσοχή των ενηλίκων, ιδίως των γονέων, και δευτερευόντως του προσωπικού και σε δύο περιπτώσεις της ερευνήτριας, εφόσον δεν υπήρχε ανταπόκριση του γονέα. Εκτός από την αυτόνομη εξερεύνηση, ενδέχεται λοιπόν να υπάρχει μια τάση για μεγαλύτερη αναζήτηση της προσοχής ή της συντροφιάς των ενηλίκων σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία για διαφορετικούς λόγους: για να μοιραστούν την εμπειρία τους ή να περηφανευτούν για τα επιτεύγματά τους (A103, K101, K102, K106, K116, K124, A115), να ξεπεράσουν τον φόβο του σκοταδιού (A127) ή να αναζητήσουν βοήθεια στη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας (A108, A128). Η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό και με τους γονείς,

σχετίστηκε σε αρκετές περιπτώσεις με τροφοδότηση γνωστικών πληροφοριών, που σε κάποια παιδιά ήταν ιδιαίτερα επιθυμητό. Επίσης, η αναζήτηση της προσοχής ή της συντροφιάς των ενηλίκων στις περιπτώσεις δύο παιδιών που επισκέφτηκαν το μουσείο χωρίς τη συνοδεία ομήλικων, είχε χαρακτηριστικά εξάρτησης, αφού τα παιδιά έδειξαν συχνά μειωμένη πρωτοβουλία στην έναρξη της δραστηριότητας ή κατά τη διεξαγωγή, αναζητώντας τη συμβολή του προσωπικού και σε δεύτερο λόγο του γονέα (K116, A108).

Ως προς τα παιδιά **10-12 ετών**, στο πλαίσιο της συζήτησης για το παιχνίδι σχολιάστηκαν και ζητήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Χρήσιμο είναι να προσθέσουμε ότι τα παιδιά του δείγματος εμφάνισαν μια ισορροπημένη εναλλαγή μεταξύ ατομικής και παράλληλης ή συντροφικής δράσης με όλα τα μέλη της οικογένειάς τους.

5.3.4. Δεδομένα από τη φωτογράφιση και τις συνεντεύξεις των παιδιών ως προς τις προτιμήσεις τους στο εκθεσιακό περιβάλλον του Ερευνότοπου

Όπως είδαμε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, ο ρόλος των φωτογραφιών στην αποτύπωση της προσωπικής οπτικής είναι καθοριστικός για τα παιδιά γιατί τους παρέχει ένα εργαλείο έκφρασης που δεν εξαρτάται από λεκτικές διατυπώσεις και δεν απαιτεί ιδιαίτερες τεχνικές δεξιότητες. Επιπλέον, πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο που τα ενδυναμώνει και υποστηρίζει μια πιο ισότιμη συμμετοχή τους στη διαδικασία της έρευνας.

Ο συνολικός αριθμός των φωτογραφιών που τράβηξαν τα 30 παιδιά του δείγματος στον Ερευνότοπο είναι 327 φωτογραφίες. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν μια τάση να τραβούν περισσότερες φωτογραφίες (143 φωτογραφίες έναντι 98 και 86 στις ηλικιακές κατηγορίες 7-9 και 10-12 ετών αντίστοιχα). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην προσπάθειά τους να εστιάσουν καλύτερα λόγω των δυσκολιών που είχαν στον χειρισμό της μηχανής ή προκειμένου να δείξουν με την πολλαπλή φωτογράφιση την προτίμησή τους (βλ. και Ενότητα 3.3.4).

Οι εκθεσιακές μονάδες που αποτυπώθηκαν φωτογραφικά και βρίσκονται επάνω από το μέσο όρο του συνόλου τόσο από άποψη αριθμού παιδιών που τις φωτογράρισαν όσο και από άποψη αριθμού φωτογραφιών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.7.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.7. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου, από άποψη συνολικού αριθμού φωτογραφιών και αριθμού παιδιών

Είδος εκθεσιακής μονάδας	Αριθμός φωτογραφιών	Αριθμός παιδιών που φωτογράρισαν
1. Χελώνες	39	18 (5:7:6)
2. Πάγκος ερευνητή	85	17 (3:7:7)
3. Σκάμμα	18	14 (4:5:5)
4. Καράβι	20	12 (5:4:3)
5. Κατασκήνωση	26	11 (4:3:4)
6. Βουνό	15	9 (1:4:4)
7. Ορυκτά	21	8 (1:3:4)

Σημ. Σε παρένθεση είναι ο αριθμός των παιδιών ανά ηλικιακή κατηγορία (4-6:7-9:10-12 ετών).

Η ιεραρχική κατάταξη στον πίνακα έγινε, όμως, με βάση τον αριθμό των παιδιών και όχι με βάση τον αριθμό των φωτογραφιών, γιατί όπως ειπώθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (Ενότητα

3.3.4), ο αυξημένος αριθμός φωτογραφιών σε κάποιες εκθεσιακές μονάδες μπορεί να οφείλεται σε ένα μικρό αριθμό παιδιών και να μην αντικατοπτρίζει την πραγματική δημοφιλία τους.

Διατρέχοντας τον πίνακα, είναι εύκολο να εντοπίσουμε ότι εκτός από τις εκθεσιακές μονάδες που διαφάνηκε ήδη από την παρατήρηση ότι απασχολούν τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό, εμφανίζονται και άλλες, στις οποίες δεν είχε διαπιστωθεί ιδιαίτερη προσέλευση της προσοχής (π.χ. χελώνες, βουνό). Η κατανομή των παιδιών στις τρεις ηλικιακές κατηγορίες είναι αρκετά ισορροπημένη, όπως φαίνεται από την αναλογία που παρουσιάζεται σε παρένθεση στον Πίνακα 5.7, με την εξαίρεση του πάγκου του ερευνητή, του βουνού και των ορυκτών που είναι πιο δημοφιλή στα παιδιά 7-12 ετών. Οι μονάδες αυτές συνδέονται με την παρατήρηση ζώων και αυθεντικών αντικειμένων ως βασική ή μοναδική δραστηριότητα, κάτι που τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι ενδιαφέρει περισσότερο τα μεγαλύτερα παιδιά. Εξετάζοντας ευρύτερα τις αποκλίσεις που εντοπίζονται στο σύνολο των φωτογραφιών των διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών, διαπιστώνουμε ότι αποτυπώνουν προτιμήσεις που είχαν ήδη φανεί κατά την παρατήρηση των παιδιών, δηλαδή μεγαλύτερη αγάπη για το καράβι και το κουκλοθέατρο στην προσχολική ηλικία και γενικότερα για δραστηριότητες που τα εμπλέκουν σωματικά και σε βίωμα ρόλων ή ενδιαφέρον για παρατήρηση όχι μόνο ζώων αλλά και αψύχων (ορυκτά) και για ευρετικές δραστηριότητες στις ηλικίες 10-12 ετών (π.χ. κορμοί, θαμνότοπος, μυρωδιές).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι περιγραφικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν με τη μέθοδο της κατηγορικής συνάθροισης ως προς τη θεματική των φωτογραφιών και τα κριτήρια επιλογής τους.

Θεματικές κατηγορίες των φωτογραφιών

Οι φωτογραφίες των παιδιών, ανάλογα με το σημείο εστίασής τους και τα σχόλια των παιδιών, κατατάχθηκαν σε πέντε συνολικά περιγραφικές κατηγορίες: α) Ζώα/αυθεντικά αντικείμενα β) Στοιχεία δραστηριότητας γ) Στοιχεία πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος δ) Εποπτικό υλικό ε) Διακοσμητικά στοιχεία. Αν και σε λίγες φωτογραφίες εμφανίζονται άνθρωποι, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια αυτόνομη κατηγορία, δεν είναι αυτοί ο λόγος που τράβηξαν τη φωτογραφία, όπως προκύπτει από τα σχόλια των παιδιών. Η παρουσίαση των κατηγοριών ακολουθεί την ιεραρχική τους κατάταξη σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους (Παράρτημα Ε.6):

α) Ζώα/αυθεντικά αντικείμενα (23 στα 30 παιδιά, 149 φωτογραφίες)

Πρόκειται για την πολυπληθέστερη κατηγορία, τόσο από άποψη συνόλου φωτογραφιών, όσο και συνολικού αριθμού παιδιών. Τα παιδιά επιλέγουν πρωτίστως να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που τους δίνει το μουσείο για εποπτεία καταρχάς ζώων και δευτερευόντως άλλων αυθεντικών αντικειμένων, όπως φαίνεται και από το ότι στον Πίνακα 5.7, οι Χελώνες, ο Πάγκος του ερευνητή, το Βουνό και τα Ορυκτά είναι στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εκτιμούν ιδιαίτερα α) τα ζωντανά ζώα (13 παιδιά φωτογραφίζουν τις χελώνες, 3 αναφέρονται στα ψάρια που κολυμπάνε στο ποτάμι, ενώ 4 παιδιά αργότερα αναφέρουν ότι αυτό που τους άρεσε περισσότερο στο μουσείο είναι τα ζωντανά ζώα),¹⁹ β) τα μεγάλα σε μέγεθος ζώα, όπως το κρι-κρι και ο γυπαετός (13 παιδιά), κάτι που συνάδει με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Piscitelli & Anderson (2001) για την έλξη που ασκούν στα παιδιά τα μεγάλα σε μέγεθος αντικείμενα, και ιδιαιτέρως τα ζώα, γ) αυτά που έχουν ιδιαίτερες απτικές ποιότητες, όπως το απαλό τρίχωμα του κουναβιού ή της κουκουβάγιας, τα αγκάθια του σκαντζόχοιρου ή το καβούκι της χελώνας (12 παιδιά), δ) τα κρανία των ζώων, κυρίως λόγω της

¹⁹ Υπενθυμίζουμε ότι το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης διαθέτει την πτέρυγα «Ζωντανό Μουσείο» με μεγάλη ποικιλία ζώων σε τερράρια, στην οποία και αναφέρονται τα τέσσερα αυτά παιδιά (Ε6 συνέντευξης παιδιών). Τέσσερις, επίσης, γονείς αναφέρουν το Ζωντανό Μουσείο ως αγαπημένο σημείο των παιδιών, αν και τα παιδιά τους ανέφεραν άλλα σημεία (Ε7 ερωτηματολογίου γονέων).

ιδιαίτερης μορφολογίας τους,²⁰ αλλά και των συνειρμών που δημιουργούν με την παλαιοντολογία και την εποχή των δεινοσαύρων²¹ (7 παιδιά), ε) τα μικρά ζώα που υπάρχουν κρυμμένα σε διάφορα σημεία του Ερευνότοπου, όπως τα πουλιά που είναι στα κλαδιά του δέντρου, τα ποντικάκια στον θαμνότοπο ή το φίδι στην κουφάλα του πλατάνου (8 παιδιά). Ένας παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή τους, πέρα από τους αισθητικούς ή προσωπικούς λόγους, είναι και το γεγονός της απρόσμενης ανακάλυψης:

A109 [11 χρ.]: Α, εδώ είναι το φίδι εδώ πέρα που έχει κάτω, κάτω.

Ερ: Στο θαμνότοπο; Α, στην κουφάλα του δέντρου λες;

A109: Ναι. Που είναι το δέντρο και έχει (?) κάτω=

Ερ.: Κάτω χαμηλά έχει ένα φίδι.

A109: Ένα φίδι αλλά δε φαίνεται πολύ}.

Ερ.: Αυτό;

A109: Το δα και μου τράβηξε την προσοχή.

Τα μικρά ζώα και έντομα που είναι διαθέσιμα στον πάγκο του ερευνητή εμφανίζονται στις φωτογραφίες τεσσάρων μόνο παιδιών. Τέλος, τα άψυχα αντικείμενα, δηλαδή τα ορυκτά και τα κοχύλια στις ακτές, εμφανίζονται αποκλειστικά στις φωτογραφίες των παιδιών 7-12 ετών (10 παιδιά).

Εξετάζοντας πιο επισταμένα τα κριτήρια επιλογής που αναφέρουν σε σχέση με τη θεματική κατηγορία των ζώων, αυτά συνδέονται κατά συχνότητα εμφάνισης με

α) αισθητικούς λόγους (17 παιδιά) π.χ.

A114 [10 χρ.]: Γιατί έχει κίτρινο σώμα, ε, αυτό. {πουλί πλατάνου}

A107 [11 χρ.]: Ε, μου άρεσε πάρα πολύ το χρώμα κι έτσι όπως λάμπει πάνω στα φώτα. {ορυκτό}

β) ενδιαφέροντα και ιδιαίτερα γνωρίσματα (14 παιδιά), κυρίως μορφολογικά, υπήρχε όμως μια περίπτωση παιδιού (Κ101) που αναφέρθηκε πολλαπλώς στη σπανιότητα, την παλαιότητα ή την αυθεντικότητα των αντικειμένων, π.χ.

K121 [10 χρ.]: Εμένα μου έκανε περισσότερη εντύπωση από αυτά τα τρία, αυτό. Ναι, γιατί είχε περισσότερο μυστήριο μέσα, ας πούμε δηλαδή είχε περισσότερα μέρη να κοιτάξεις {το ορυκτό}.

A108 [7 χρ.]: Μ' αρέσει που έχει μεγάλα κέρατα, που είναι μεγάλος και (.) αυτά. Δεν ξέρω τίποτε άλλο γι' αυτόν {κρι-κρι}.

K101 [8 χρ.]: Τα διαμάντια τα τράβηξα, επειδή είναι τόσο σπάνια και πολύ ωραία. Εδώ είναι όλα τα διαμάντια. {ορυκτά} [...] Αυτό δε ξέρω τι είναι. Εμένα μου θυμίζει κατσίκια, αλλά ό, τι κι αν είναι μ' αρέσει γιατί είναι έτσι σαν άγαλμα, κι είναι αληθινό, βαλσαμωμένο κι είναι ωραίο όταν έχεις αληθινά πράγματα στο μουσείο σου. {κρι-κρι}

²⁰ Π.χ. η εντεκάχρονη Κ121 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «μπορούσαμε να παρατηρούμε πώς είναι από μέσα, τα δόντια, τα κόκαλα», κάτι που προσπάθησε πιο ενεργητικά να κάνει ο 7χρονος Α128 κατά την παρατήρηση, επιχειρώντας να ανοίξει τη σιαγόνα ενός κρανίου. Ο τετράχρονος Α122 φωτογράφησε 10 φορές και από πολύ κοντά τα δόντια, επισείοντας την προσοχή μας στις φωτογραφίες αυτές λέγοντας «Τράβηξα και το δόντι».

²¹ Συγκεκριμένα, ο οκτάχρονος Α108 διευκρινίζει ότι «Μ' αρέσει γιατί μου θυμίζει σαν δεινόσαυρο και μου αρέσει, μου αρέσουν τα κόκαλα, και των δεινοσαύρων», ενώ η οκτάχρονη Κ101 τα συγχέει: «Αυτά τα κόκαλα τα τράβηξα επειδή ήταν δεινοσαύρων, και παλιά δεν, και δεν υπάρχουν πια και μ' άρεσαν τόσο πολύ και γι' αυτό».

γ) οικείες εμπειρίες, πρότερες γνώσεις ή προσωπικό ενδιαφέρον (10 παιδιά) π.χ.

A117 [5 χρ.]: Είχε τις ίδιες [χελώνες] και η θεία μου.

K105 [11 χρ.]: Η κουκουβάγια είναι ζώο της νύχτας και είναι ζώο που τρώει κι άλλα ζώα, ε (.) και επέλεξα να το τραβήξω επειδή μ' αρέσουνε γενικότερα τα πουλιά, είχα καναρίνι στο παλιό μου το σπίτι [...] Αυτό το έχω δει σε ταινία [...], μ' έχει εντυπωσιάσει που έχει αυτό το μεγάλο σακουλάκι που αποθηκεύει τα ψάρια μέσα. {πελεκάνος}

δ) απτικές ποιότητες και γενικότερα τη δυνατότητα της εποπτείας με ασυνήθιστους τρόπους (5 παιδιά), όπως η αφή, η παρατήρηση από κοντά και/ή με χρήση οργάνου, η ακοή. Π.χ.

K113 [5 χρ.]: Μου αρέσει να χαϊδεύω τα ζωάκια, μου αρέσει να βλέπω μ' αυτό, που έβλεπα με τον μπαμπά μου. {στερεοσκόπιο}

A127 [8 χρ.]: Και τέλος, μου άρεσαν και αυτά τα ζώα που με άφησε μια κυρία να τα αγγίξω και ένιωσα σα να είμαι στο δάσος [...] Άγγιξα σκαντζόχοιρους και νυφίτσες, (.) σχεδόν ό,τι ζώο υπάρχει στο δάσος. Εκτός βέβαια απ' τα μεγάλα. Και όλα αυτά τα πράγματα μου άρεσαν, γιατί τα συναντούσα κι έτσι εντυπωσιάστηκα. Όχι όπως το προηγούμενο μουσείο που είχα πάει, που ήταν όλα σε (.) κλειστούς χώρους. {πάγκος ερευνητή}

K102 [7 χρ.]: Εκεί μου άρεσε που έβλεπα από πολύ κοντά τα ζώα. {πάγκος ερευνητή}

K105 [11 χρ.]: Το έβαλα στο αυτί μου, άκουσα τον ήχο της θάλασσας. Το μεγάλο. Άκουγα τον ήχο (.) είναι σα να ταξιδεύεις, σε ταξιδεύει στη θάλασσα. Στον ήχο της θάλασσας (.) {κοχύλι ακτών}.

ε) τη θέαση του ζώου μέσα σε ένα πλακισιοθετημένο περιβάλλον (4 παιδιά) και ενίοτε με την εξερεύνηση που τα οδήγησε να το ανακαλύψουν, όπως είδαμε νωρίτερα στο παράδειγμα με τα μικρά ζώα. Π.χ.

K121 [10 χρ.]: Εδώ τον αετό δεν πρόλαβα να τον δω, όμως, άκουγα, εκεί, ήτανε κοντά στο ρυάκι, φαινότανε επιβλητικός κάπως γιατί ήταν και ψηλά, ε:, ήταν ωραίο κι αυτό.

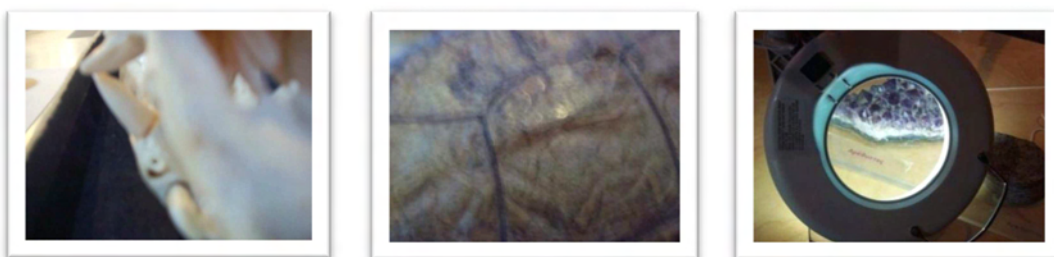
στ) την πρωτοτυπία της εμπειρίας (2 παιδιά), π.χ.

K124 [9 χρ.]: Γενικώς φωτογράφισα τα ζώα εκεί, γιατί δεν τα είχα ξαναδεί ποτέ στη ζωή μου, δηλαδή πρώτη μου φορά τα έβλεπα εκείνη τη στιγμή. {κατασκήνωση}

K120 [11 χρ.]: Είναι τα ζώα εκεί που μπορούσες να τ' αγγίξεις κιόλας τα πεθαμένα και μπορούσα, μπορώ για πρώτη φορά να δω πώς είναι κάποια ζώα γιατί δεν έχω ξανακάνει κάτι τέτοιο. {πάγκος ερευνητή}

Σε σχέση με τον παράγοντα της ηλικίας, το ενδιαφέρον για τα ζώα και τα αυθεντικά αντικείμενα αυξάνεται στις ηλικίες του δημοτικού και συνδέεται με την τάση για μεγαλύτερη παρατήρηση που προέκυψε και από τα δεδομένα της παρατήρησης. Ιδιαίτερα στις ηλικίες 10-12 ετών επιβεβαιώνεται φωτογραφικά η μεγαλύτερη αγάπη των παιδιών για χρήση όλων των διαθέσιμων οργάνων παρατήρησης. Ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι τα παιδιά σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποίησαν τη φωτογραφική μηχανή ως εργαλείο για να παρατηρήσουν από κοντά κάποια

αντικείμενα, κάτι που ενισχύει το ερευνητικό συμπέρασμα της DeMarie (2001) για τον χειρισμό της φωτογραφικής μηχανής από παιδιά προσχολικής ηλικίας ως κιάλια για παρατήρηση. Συγκεκριμένα, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά συνήθως φωτογραφίζουν το ίδιο το όργανο για να τονίσουν τη δυνατότητα που τους δίνει (εικ. 26), δύο παιδιά προσχολικής ηλικίας (A117, A122), τα οποία είναι και αυτά που έβγαλαν τις πιο πολλές φωτογραφίες (34 και 43 φωτογραφίες, εκ των οποίων τουλάχιστον οι μισές ήταν με ζώα του πάγκου του ερευνητή), προσπάθησαν να αναπαράγουν με τον φωτογραφικό φακό την αίσθηση που τους έδινε η χρήση των οργάνων παρατήρησης του μουσείου, φωτογραφίζοντας πολλαπλώς και από πολύ κοντά σχεδόν όλα τα αντικείμενα του πάγκου του ερευνητή (εικ. 5.2, 5.3, 5.4).



Εικ. 5.2, 5.3, 5.4. Παράδειγμα χρήσης του φωτογραφικού φακού ως οργάνου παρατήρησης (φωτογραφίες A122 και A117) και φωτογράφιση του αντικειμένου μέσα από το όργανο παρατήρησης (K121).

Αν και τα παιδιά φωτογραφίζουν κυρίως με κοντινά πλάνα σε όλες τις θεματικές κατηγορίες, με την εξαίρεση των πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων, το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα των φωτογραφιών στην κατηγορία των ζώων/αυθεντικών αντικειμένων είναι με κοντινό πλάνο (129 από τις 149 φωτογραφίες) μπορεί να συνδεθεί, επίσης, με την αναγνώριση της εκ του σύνεγγυς παρατήρησης ως μιας σημαντικής προσφερόμενης δυνατότητας του μουσείου.

Τέλος, σε σχέση με τον παράγοντα του φύλου, αν και στο σύνολο των παιδιών που φωτογράφισαν ζώα και αυθεντικά αντικείμενα, είναι ισότιμος ο αριθμός των αγοριών και των κοριτσιών, φαίνεται ότι τα αγόρια τραβούν πολύ περισσότερες φωτογραφίες μεμονωμένων ζώων, σε αντίθεση με τα κορίτσια που φωτογραφίζουν και πιο γενικές απόψεις ή φωτογραφίζουν περισσότερο από τα αγόρια τα ορυκτά (3 αγόρια έναντι 5 κοριτσιών). Το γεγονός αυτό ενδέχεται να συσχετίζεται με ένα ελαφρώς μεγαλύτερο ενδιαφέρον των αγοριών για τα ζώα, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα της παρατήρησης, όπου τα μεγαλύτερα αγόρια απασχολούνται περισσότερο από τα κορίτσια στις εκθεσιακές μονάδες των οποίων η κεντρική ή η βασική δραστηριότητα είναι η παρατήρηση ζώων, π.χ. ο πάγκος του ερευνητή και ο πλάτανος, και από τα σχόλια του προσωπικού που συνεπικουρούν προς αυτή την κατεύθυνση:

P5: Τα παιδιά της πόλης είναι αυτά που τους αρέσει πολύ η φύση, συνήθως είναι αγόρια που σα να είναι μικροί επιστήμονες, από μόνοι τους επιλέγουν και διαβάζουν βιβλία και γνωρίζουν πολλά πράγματα και περιμένουν να τα δούνε και θεωρώ και να εντυπωσιάσουν και τους άλλους λίγο με τις γνώσεις τους, έτσι εγώ το βλέπω {απάντηση στην Ε4 της συνέντευξης προσωπικού}.

β) Στοιχεία δραστηριοτήτων (21 στα 30 παιδιά, 81 φωτογραφίες)

Οι φωτογραφίες των παιδιών που σχετίζονται με τις διαδραστικές δραστηριότητες του Ερευνότοπου μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές υποκατηγορίες: α) Χώρος δραστηριότητας (13 παιδιά). Τα περισσότερα παιδιά επιλέγουν να τραβήξουν τον βασικό χώρο της δραστηριότητας σε κοντινό πλάνο

π.χ. το σκάμμα (εικ. 5.5), το σκηνικό του κουκλοθέατρου με ή χωρίς τα σκαμπό των θεατών, κάποια παιδιά, όμως, επιλέγουν να τραβήξουν γενικές απόψεις του χώρου, δηλ. το καράβι, τη σπηλιά, το θαμνότοπο, τον χώρο της βιβλιοθήκης, το τζάμι της θάλασσας, αναφερόμενα με σαφήνεια στη δραστηριότητα που πραγματοποιείται εκεί.²² β) Ταμπλό δραστηριότητας (11 παιδιά). Τα παιδιά φωτογραφίζουν συνήθως από κοντά το ταμπλό της δραστηριότητας (κορμοί, μυρωδιές, θαμνότοπος, ορνιθολόγος και τα παράθυρα/πορτάκια της σπηλιάς). γ) Αντικείμενα δραστηριότητας (19 παιδιά). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι φωτογραφίες με τα διάφορα όργανα παρατήρησης, με τα προσαρτημένα μέρη του καραβιού (τιμόνι, μηχανήματα) και τα παπούτσια των Φίλων του περιβάλλοντος, και με διάφορα κινητά αντικείμενα (ζυλομπογιές, κούκλες κουκλοθέατρου, καλάθι καρότσας πλοίου και τα ευρήματα της ανασκαφής –εικ. 5.6).

Σαφείς αναφορές στις δραστηριότητες με τις οποίες συνδέονται, γίνεται επίσης σε επτά περιπτώσεις φωτογραφιών με εποπτικό υλικό, το οποίο έχει συμπεριληφθεί ως ξεχωριστή θεματική κατηγορία. Οι περισσότερες αφορούν στο σκάμμα, όπου η πινακίδα λειτούργησε κυρίως ως τεκμήριο της ανακάλυψης που έκαναν τα παιδιά, ιδίως στις περιπτώσεις που τα αντίγραφα απολιθωμάτων ήταν καλυμμένα από την άμμο τη στιγμή της φωτογράφισης (εικ. 5.7):

K121 [10 χρ.]: Αυτό εδώ μου άρεσε πάρα πολύ που σκάβαμε για να βρούμε τα κόκαλα και τα λουπά, δηλαδή ήτανε κάτι που γίνεται και σ'αλήθεια, κι ήταν πολύ ωραίο να το κάνουμε κι εμείς γιατί δεν έχουμε την ευκαιρία αλλιώς.

Ερ.: Αλλά τράβηξες και την πινακίδα από πάνω.

K121: Ε, ναι, ήταν καλυμμένο από κάτω.

Από την ως τώρα παρουσίαση είναι εμφανές ότι τα παιδιά προτιμούν να εστιάζουν σε συγκεκριμένα στοιχεία της δραστηριότητας, παρά σε γενικές απόψεις. Οι όροι που ως επί το πλείστον χρησιμοποίησαν τα παιδιά σε αυτή τη θεματική κατηγορία σχετίζονται με τα αντιληπτικά συστήματα του ανθρώπου («έπιασα», «μύρισα», «άκουσα», «είδα»), την ευρετική φύση της δραστηριότητας («έψαξα», «ανακαλύπτω», «βρήκα»), τη σωματική δράση («έσκαψα», «φόρεσα», «άνοιγα», «έκανα»), το μυστήριο που περιλαμβάνει η διερεύνηση («Γιατί μέσα έχει κάτι», «μάντεψα»), το παιχνίδι («παίζω», «παιχνίδια») και την προσωπική ταυτότητα («μου άρεσε», «τα βρήκα όλα»).



Εικ. 5.5, 5.6, 5.7. Φωτογραφία άποψης χώρου δραστηριότητας (K116), ευρήματος (A127) και πινακίδας ως τεκμηρίου ανακάλυψης (K121).

²² Π.χ. K111 [12 χρ.]: Εδώ ήθελα, βέβαια τώρα το αλλάξανε, το'χα βάλει το μαγνητάκι, μ'αρέσει να ψάχνω και να βρίσκω πού είναι το κάθε πράγμα {φωτογραφία με γενική άποψη θαμνότοπου}.

Ως προς το τζάμι της θάλασσας, το παιδί διευκρινίζει επίσης με σαφήνεια ότι η φωτογραφία δεν αφορά απλώς στη θέα, αλλά και στην πράξη της παρατήρησης με κιάλια:

A109 [11 χρ.]: Και τα κιάλια, και με τα κιάλια είδα βέβαια, αλλά δεν ήξερα αν επιτρέπεται να βγάλω φωτογραφία έξω.

Ερ: Βεβαίως κι επιτρέπεται, ναι. Εννοείς να'βγαζεις προς, α, ήθελες να τραβήξεις κι από κει;

A109: Για τα κιάλια.

Στο τέλος της συνέντευξης, βγάζει φωτογραφία της θάλασσας, αναφέροντας ότι του αρέσει πάρα πολύ που τη βλέπει από το μουσείο.

Εξετάζοντας πιο επισταμένα τα κριτήρια επιλογής που αναφέρουν σε σχέση με τη θεματική κατηγορία των δραστηριοτήτων, αυτά συνδέονται κατά συχνότητα εμφάνισης με:

α) Ενσώματη προσέγγιση (16 παιδιά). Οι σωματικές δράσεις σχετίζονται είτε με την τοποθέτηση του σώματος σε περίεργα ανοίγματα ή αντικείμενα είτε με την κιναισθηση και τα λοιπά αντιληπτικά συστήματα του ανθρώπου είτε με την υποβοήθηση της παρατήρησης με κατάλληλα όργανα, π.χ.

K102 [7 χρ.]: Μου άρεσε που φόραγα κάτι τεράστια παπούτσια {Φίλοι περιβάλλοντος}.

K123 [10 χρ.]: Κι αυτό έχει πάρα πολύ πλάκα. Εκεί βάζεις το κεφάλι {ορνιθολόγος}.

A127 [8 χρ.]: Μου άρεσαν έτσι όπως τα δείχνω στη φωτογραφία που έσκαψα για να βρω απολιθώματα [...] μου άρεσαν οι κορμοί των δέντρων που τους ακούμπαγες και έβλεπες μια διαφορετική αφή.

A119 [12 χρ.]: Ναι, εδώ μ'άρεσε η ακτινο{γραφία}, είδα πώς είναι μέσα {διαφανοσκόπιο πάγκου ερευνητή}.

β) Εξερεύνηση-ανακάλυψη (12 παιδιά). Το στοιχείο της κάλυψης-αποκάλυψης και της μαντεψιάς προκύπτει κυρίαρχο στα σχόλια τους. Σε λιγότερες περιπτώσεις γίνεται αναφορά στην ευρετική δραστηριότητα της αντιστοίχισης. Π.χ.:

K116 [9 χρ.]: Εδώ που έψαξα για τα κόκαλα και τα βρήκα, και έπρεπε να βρω σε ποιο μέρος του σώματος ανήκουν.

A109 [11 χρ.]: Ήταν ωραίο. Βέβαια, αν ήταν όλα τα κόκαλα καλυμμένα θα ήταν πιο ωραίο, αλλά κι εγώ που βρήκα αυτό το κόκαλο, το βρήκα εγώ που ήταν και καλυμμένο, ήταν ωραίο, το καθάρισα και το κάλυψα μετά.

K111 [12 χρ.]: Και εδώ είναι που βρίσκεις τους κορμούς των δέντρων. Πιάνεις από κάτω και καταλαβαίνεις ποιος είναι και τον αναγνωρίζεις. Και επειδή αυτούς τους δύο κορμούς τους βρήκα πιο εύκολα, γι' αυτό τους έβγαλα.

γ) Ενδυνάμωση προσωπικής ταυτότητας (9 παιδιά). Πρόκειται για μια ομάδα κριτηρίων που σχετίζονται με προσωπικά ενδιαφέροντα, δημιουργική έκφραση, βίωμα ρόλων και με την αυτοεπιβεβαίωση ως προς τις ατομικές ικανότητες, π.χ.:

K123 [10 χρ.]: Γιατί μου αρέσει να ανακαλύπτω πράγματα. Να, ο αρχαιολόγος, μου αρέσει αυτή η δουλειά πολύ. {σκάμμα}

A130 [10 χρ.]: μου άρεσε γιατί ήτανε πολύ δημιουργικό. {σκάμμα}²³

K121 [10 χρ.]: Εδώ ήταν το πλοίο -@ η αδελφή μου {φαίνεται στη φωτογραφία}-, αυτό δεν πρόλαβα να το κάνω εγώ, όμως έβλεπες το πιλοτήριο εκεί πέρα, και ας πούμε βλέπεις πώς είναι να οδηγάς, τι, έδειχνε και την τηλεόραση, το λιμάνι (.), πολύ ωραίο.

K111 [12 χρ.]: Εδώ, εντάξει με τις μυρωδιές δεν τα πάω και τόσο καλά, αλλά μ'αρέσει να βρίσκω τι μυρωδιές είναι και να καταλαβαίνω τα φυτά ώστε να ξέρω τις άλλες φορές.

²³ Η αίσθηση του άγνωστου αποτελέσματος κάνει πιθανότατα τον A130 να χαρακτηρίζει το σκάμμα ως δημιουργική δραστηριότητα.

A115 [7 χρ.]: Ειδικά αυτά {που έπρεπε να μαντέψεις}. Και τα τρία τα μάντεψα. {σπηλιά}

δ) Παιχνίδι (6 παιδιά). Τα παιδιά χρησιμοποιούν με φειδώ τις λέξεις «παιχνίδι» και «παίζω» κατά τη φωτογραφική διευκρίνιση. Ένα κορίτσι προσχολικής ηλικίας και ένα κορίτσι 7-9 ετών τη χρησιμοποίησαν για το κουκλοθέατρο, ενώ όλες οι υπόλοιπες φορές ήταν από παιδιά 10-12 ετών και αναφέρονταν σε ευρετικές δραστηριότητες με παιχνίδια αντιστοίχισης (κορμοί, μυρωδιές). Π.χ.

K113 [5 χρ.]: Και μ' άρεσε και να παίζω κουκλοθέατρο.

A109 [11 χρ.]: Εδώ επειδή γενικά μου αρέσουν τα δέντρα. Και στο σπίτι εδώ πέρα στην Κρήτη, στο εξοχικό, έχουμε αρκετά δέντρα, δέντρα και φυτά κι έχουμε κι ένα κτήμα με ελιές, μου άρεσε αυτό να το παίζω. {κορμοί}

K120 [11 χρ.]: Αυτά γενικά τα παιχνίδια όλα μ' αρέσουν, που μαντεύεις διάφορα και κάνεις όλα αυτά. {κορμοί, αλλά επαναλαμβάνεται και στη δραστηριότητα των μυρωδιών}

Η δραστηριότητα της οδήγησης, στην οποία αναφέρεται ο A109, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επίσης ως έμμεση αναφορά παιχνιδιού φαντασίας, τόσο για τον αδελφό του όσο και για τον ίδιο:

A109 [11 χρ.]: Εδώ το πλοίο γιατί ήταν ωραίο. Δεν το ελέγχεις, απλά είναι ωραίο να κάνεις έτσι, ο μικρός μου αδελφός έτσι άρχιζε να κάνει, ο τρίχρονος που είναι, άρχιζε να κάνει έτσι βόλτες και άρχιζε να λέει για παράδειγμα, «κάστρο είναι αυτό;»=

Ερ.: Αλλά σου άρεσε κι εσένα;

A109: Ναι, ήταν ωραίο=

Ερ.: Ή σου άρεσε επειδή έβλεπες τον αδελφό σου;

A109: Όχι, ήταν ωραίο. Ωραίο.

ε) Κοινωνική συναναστροφή (6 παιδιά). Με την εξαίρεση του A115 που φωτογράφησε τα κοχύλια στην προηγούμενη θεματική κατηγορία γιατί του αρέσει να τα μαζεύει για τη μαμά του και με τη μαμά του, όλες οι άλλες περιπτώσεις που τα παιδιά αναφέρθηκαν σε άλλα άτομα ως κριτήριο επιλογής μιας φωτογραφίας εντάσσονται στη θεματική κατηγορία των στοιχείων δραστηριότητας, π.χ.

A117 [5 χρ.]: Το τράβηξα για τη μαμά και τον μπαμπά το τράβηξα.

Ερ.: Α, σου άρεσε που έπαιζε η μαμά από πίσω κουκλοθέατρο;

A117: Ναι.

K116 [9 χρ.]: Εδώ που έπαιξα κουκλοθέατρο και το είδε η μαμά και έκανα αυτό με τα κουκλάκια.

K120 [11 χρ.]: Μετά μου άρεσε ο μικρός που καθότανε εκεί πέρα και έκανε ότι ήτανε στο καράβι μέσα και οδηγούσε.[...] Προσπαθούσαμε με τη μαμά και τον μικρό να μαντέψουμε τι είναι, η μαμά μόνο βρήκε το φασκόμηλο, τη φασκομηλιά [...] Το σαλόνι, επειδή ο μικρός ήθελε να ζωγραφίσει, και δεν έβρισκε σελίδα για να ζωγραφίσει, και μου άρεσε έτσι όπως έκανε, την ώρα που έψαχνε @@.²⁴

²⁴ Η συχνή εμφάνιση της κοινωνικής συναναστροφής στα λεγόμενα της 11χρονης K120 συνδέεται με τους λόγους της σημερινής επίσκεψης, όπου μεταξύ άλλων αναφέρει: «ήθελα να ξανάρθω να το δει και ο μικρός και η μαμά».

στ) Ενδιαφέροντα-εντυπωσιακά αντικείμενα (4 παιδιά). Το πρωτότυπο, το ασυνήθιστο, το ιδιαίτερο αποτέλεσαν τον λόγο προτίμησης σε λίγες περιπτώσεις παιδιών, π.χ.

A127 [8 χρ.]: Είναι ένας χαυλιόδοντας από ένα, κάτι σα μαμούθ, που έβλεπα για πρώτη φορά στη ζωή μου, δεν ήξερα ότι υπάρχει τέτοιο πράγμα. Κι έτσι εντυπωσιάστηκα.

K124 [9 χρ.]: Μου άρεσε επειδή τα κόκαλα δεν ήταν από ένα συνηθισμένο πράγμα, ζώο, ας πούμε, που έχουμε, κουνέλι ή τον κανονικό τον ελέφαντα που έχουμε, αλλά μου άρεσε και ότι πρέπει να σκάψουμε για να τα βρούμε.

A115 [7 χρ.]: Απλά μ'άρεσαν. {τα μηχανήματα στο καράβι}

ζ) Οικείες εμπειρίες (4 παιδιά). Τα παιδιά σε κάποιες περιπτώσεις φωτογραφίζουν λόγω των οικείων εμπειριών που σχετίζονται με τη δραστηριότητα και αναφέρονται σε αυτές είτε με άμεσο τρόπο, π.χ.

A117 [5 χρ.]: Τό'χω αυτό. {μεγεθυντικός φακός πάγκου ερευνητή}

είτε εμμέσως. Π.χ. η τετράχρονη K104 ξεκινώντας να μιλήσει για τις φωτογραφίες της, αναφέρει κατευθείαν και αυθόρμητα το κουκλοθέατρο. Αν και κατά την παρατήρηση ασχολείται λίγο με αυτό, είναι η μόνη που έχει αποτυπώσει λεπτομερώς τόσο την εξωτερική όψη, που πιθανότατα της αρέσει αισθητικά, όσο και τα σκαμπό για να δείξει μάλλον τη λειτουργία του κουκλοθέατρου με θεατές, κάτι που υποδηλώνει την εξοικείωσή της.

Ερ.: Λοιπόν, κάτσε να βρούμε την πρώτη σου φωτογραφία.

K104: Έκανα το κουκλοθέατρο, την κατασκευή=

Ερ.: =Κάτσε να βρούμε την πρώτη να ξεκινήσουμε από την αρχή να μου λες τι διάλεξες. [...] Για πες μου, για ποιο λόγο το διάλεξες αυτό, τι ήταν αυτό που σου άρεσε; {η ερευνήτρια δείχνει τη φωτογραφία με τις χελώνες}

K104: Το κουκλοθέατρο που τράβηξα.

Ερ.: Αυτό ήταν το καλύτερό σου, ε; Το σημείο που σου άρεσε πιο πολύ. [...] Α, να το βρήκα το κουκλοθέατρο που μου είπες ότι σου άρεσε πολύ. Είναι αυτό που σου άρεσε πιο πολύ απ'όλα εδώ πέρα μέσα;

K104: Ναι.

Ερ.: [...] Πάλι το κουκλοθέατρο. Πολλές φωτογραφίες το κουκλοθέατρο γιατί είναι το αγαπημένο σου έτσι; ((γνέφει θετικά))

η) Μάθηση (3 παιδιά). Λίγα παιδιά αναφέρθηκαν, τέλος, στη δυνατότητα της μάθησης που τους πρόσφερε η απεικονιζόμενη δραστηριότητα, π.χ.

K113 [5 χρ.]: Γιατί οδηγάω, μαθαίνω να οδηγάω καράβια και έχει και μια οθόνη και βλέπω πού πάω, αυτά.

A127 [8 χρ.]: Και έμαθα πληροφορίες από διάφορους κορμούς και δέντρα κυρίως.

Σε σχέση με τον παράγοντα της ηλικίας, τα παιδιά 4-6 ετών έχουν ένα προβάδισμα σε αυτή τη θεματική κατηγορία (είναι και η δημοφιλέστερη κατηγορία για αυτά), κάτι που προφανώς σχετίζεται με τη μεγαλύτερη ανάγκη που έχουν για σωματική εμπλοκή και βίωμα ρόλων (Παράρτημα Ε.6). Τρία παιδιά φωτογραφίζουν την προσφιλή και οικεία ως προς το σκάψιμο στην άμμο δραστηριότητα της

ανασκαφής, άλλα τέσσερα το κουκλοθέατρο, ένα τη ζωγραφική, τέσσερα το καράβι. Πρόκειται για δραστηριότητες που έχουν, επίσης, συνδέσεις με οικείες στα παιδιά δραστηριότητες από το σχολείο ή τον ελεύθερό τους χρόνο με την οικογένεια, ένα στοιχείο που παίζει ζωτικό ρόλο στην πολιτιστική οικειοποίηση, όπως έδειξε η έρευνα του QUT Museum Collaborative (Anderson et al. 2002: 228-229). Και ευρύτερα όμως, τα στοιχεία που προέκυψαν σε αυτή την κατηγορία για όλα τα ηλικιακά στρώματα ταιριάζουν με τα συμπεράσματα από την έρευνα της Μουσούρη στο Παιδικό Μουσείο Eureka του Ηνωμένου Βασιλείου. Η έρευνά της συμπεριλάμβανε παιδιά ηλικίας 0-15 ετών, τα μισά από τα οποία ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 9-11 ετών και έδειξε ότι τα παιδιά προτιμούν εκθέματα που σχετίζονται με παιχνίδι ρόλων, εμπλέκουν όλες τις αισθήσεις, εστιάζουν σε μια διαδικασία, περιέχουν προσωποποιημένες πληροφορίες ή απαιτούν κάποιου βαθμού φυσική δραστηριότητα (Moussouri 1997: 161).

Τέλος, ως προς τον παράγοντα του φύλου, φαίνεται ότι τα κορίτσια του δείγματος συγκινούνται περισσότερο με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν δημιουργική έκφραση (κουκλοθέατρο, ζωγραφική) και παιχνίδια αντιστοίχισης (θαμνότοπος, μυρωδιές, κορμοί, σπηλιά), αφού η συγκεντρωτική αναλογία αγοριών:κοριτσιών σε αυτές τις ομάδες δραστηριοτήτων είναι 1:8 και 7:11 αντίστοιχα, κάτι που επιβεβαιώνουν και τα στοιχεία της παρατήρησης.

Συμπληρωματικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι όταν τα παιδιά ερωτώνται στη συνέντευξη για το ποια είναι η σημερινή τους προτίμηση στον Ερευνότοπο (Ε6, Παράρτημα Γ.9), πλειοψηφούν οι απαντήσεις που αφορούν στις δραστηριότητες (13 στα 27 παιδιά), κυρίως για το σκάμμα που είχε απήχηση τόσο στις μικρές όσο και στις μεγάλες ηλικίες, και για το καράβι που είναι δημοφιλές ως προς τη δραστηριότητα της οδήγησης στις ηλικίες 4-7 ετών.²⁵

γ) Στοιχεία πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος (62 φωτογραφίες, 19 παιδιά)

Οι φωτογραφίες αυτής της θεματικής κατηγορίας διακρίνονται σε τρεις υποκατηγορίες, ανάλογα με το σημείο εστίασης: α) Γενικές απόψεις (11 παιδιά) β) Συγκεκριμένα μορφολογικά στοιχεία (8 παιδιά) γ) Ανοίγματα που υπάρχουν στο πλαισιοθετημένο περιβάλλον, είτε για την είσοδο σε αυτό, την εξερεύνηση και το βίωμά τους, είτε για τη θέα και τη διαφορετική οπτική που προσφέρουν, είτε για τις απρόσμενες ανακαλύψεις που μπορεί να εμπεριέχουν π.χ. στα παραθυράκια της σπηλιάς (11 παιδιά).

Εξετάζοντας πιο επισταμένα τα κριτήρια επιλογής που τα παιδιά αναφέρουν, αυτά συνδέονται κατά συχνότητα εμφάνισης με:

α) Ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία/ολοκληρωμένο θεματικό περιβάλλον (14 παιδιά). Στην ομάδα αυτή εντάσσονται φωτογραφίες και από τις τρεις προαναφερθείσες υποκατηγορίες. Η ανάλυσή τους αποκαλύπτει τα στοιχεία που εκτιμούν τα παιδιά στο πλαισιοθετημένο περιβάλλον. Έξι παιδιά φωτογραφίζουν γενικές απόψεις, για να τονίσουν τον συνολικό χαρακτήρα της εμπειρίας που τους προσφέρει η εκθεσιακή μονάδα, το βίωμα του να είναι κανείς σε ένα ανάλογο μέρος:

K101 [8 χρ.]: Αυτό εδώ μ'αρέσει πολύ, επειδή μου θυμίζει τη φύση και μ'αρέσει να παίζω εκεί, στην εξοχή και στη φύση. {θαμνότοπος}

K121 [10 χρ.]: Μου άρεσε κυρίως ο τρόπος που εξηγούσανε το τι ήτανε το κάθε ζώο, φυτό ή; το, πώς ήταν μια κατασκήνωση, συγκεντρώνονταν, έλεγαν ιστορίες, ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον.

²⁵ Οι υπόλοιπες απαντήσεις αφορούσαν στα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα (7 παιδιά, κυρίως για την κατασκήνωση) και στα ζώα (2). Τα παιδιά αναφέρθηκαν άλλες 7 φορές στα ζώα του υπόλοιπου εκθεσιακού χώρου καθώς και 9 φορές στη σεισμική τράπεζα, που αποτελεί μια έντονη βιωματική εμπειρία σε πλαισιοθετημένο περιβάλλον που είναι ενσωματωμένη στον εκθεσιακό χώρο για το γενικό κοινό.

Στην ομάδα αυτή εντάσσονται και γενικές απόψεις του караβιού ως πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος, για τις οποίες τα παιδιά δεν δίνουν περαιτέρω διευκρινίσεις, από τα συμφραζόμενα της συνέντευξης και των υπόλοιπων φωτογραφιών, όμως, προκύπτει έμφαση στη σωματική πράξη της οδήγησης μέσα σε μια εγκατάσταση που θυμίζει την καμπίνα του καπετάνιου και επιτρέπει παιχνίδια φαντασίας.

Εννέα παιδιά επιλέγουν να εστιάσουν σε συγκεκριμένα μορφολογικά στοιχεία για να τονίσουν εκείνα τα σκηνογραφικά στοιχεία που συμβάλλουν στη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας και στην αληθοφάνεια του πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος. Οι φωτογραφίες αποτυπώνουν τη φωτιά, τα αστέρια, το φεγγάρι, το ζωγραφισμένο τοπίο και τα ζώα της κατασκήνωσης, τους σταλακτίτες/σταλαγμίτες της σπηλιάς, τη λιμούλα και τον καταρράκτη του ποταμού, τη φωλιά της χελώνας, τον κορμό ή τις ρίζες του πλατάνου, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο ότι η οπτική, απτική και ηχητική ποικιλομορφία του περιβάλλοντος εκτιμάται και προσδίδει ενδιαφέρον στη βιωματική εμπειρία. Το σκοτάδι ανακύπτει ως σημαντικό σκηνογραφικό στοιχείο και εκτιμάται για τη μυστηριώδη ατμόσφαιρα που δημιουργεί, αν και αποτέλεσε σίγουρα έναν παράγοντα που εμπόδισε κάποια παιδιά να βγάλουν φωτογραφίες στα σκοτεινά μέρη του Ερευνητόπου.

A128 [7 χρ.]: Η λίμνη που έχει τον καταρράκτη [...] Μ' άρεσε, επειδή είχε πολλές πέτρες, μ' άρεσε γενικώς.

K120 [11 χρ.]: Μ' άρεσε που είχε με το νερό που έτρεχε. Και που είχε και διάφορα, και μερικά, και που είχε και μερικά ψαράκια μέσα.

K123 [10 χρ.]: Ναι, ήταν φανταστικό, είχε, ήταν ωραίο. Μ' άρεσε, επειδή είχε σκοτάδι και μας μίλησε ένα φεγγάρι, πολύ σαν παραμύθι.

Ερ.: Και εδώ πάλι, η φωτιά; Σου άρεσε έτσι όπως φαινόταν;

K123: Ναι, λαμπερή. {κατασκήνωση}

K120 [11 χρ.]: Η κατασκήνωση ήταν πολύ ωραία με τ' αστέρια ψηλά και τη φωτιά από κάτω, και, λίγο σκοτεινά ήτανε, αλλά εντάξει.

A109 [11 χρ.]: Κι εδώ η σπηλιά. Ε, ήταν ωραία, σκοτεινά, μυστήριο.

Τέλος, δύο παιδιά επέλεξαν να φωτογραφίσουν το εξωτερικό άνοιγμα της κατασκήνωσης και ένα παιδί την άποψη από την είσοδο της μεγάλης εσωτερικής κουφάλας του πλατάνου. Αν και δεν αιτιολογούν λεκτικά τις επιλογές τους, το μεν άνοιγμα της κατασκήνωσης προφανώς τονίζει την πράξη της εισχώρησης σε ένα μικροπεριβάλλον και λειτουργεί αντιπροσωπευτικά για το περιεχόμενό του, στην δε περίπτωση του πλατάνου, αποτυπώνει τη εξερευνητική κίνηση που το παιδί έκανε και κατά τη φάση της παρατήρησης (μπήκε για πολύ λίγο, έριξε μια ματιά και βγήκε).

β) Διαφορετική οπτική-Τοποθέτηση σώματος με διαφορετικό τρόπο (6 παιδιά). Με την εξαίρεση του επτάχρονου A115, όλα τα παιδιά αυτής της κατηγορίας ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 4-6 ετών. Τα μισά παιδιά φωτογράφησαν τον θόλο της χελώνας έχοντας εισχωρήσει μέσα σε αυτόν και τα άλλα μισά από έξω, αλλά κεντράροντας τον φακό τους σε αυτόν. Στις περιπτώσεις που υπήρχαν προφορικές διευκρινίσεις, τόνισαν κυρίως την πράξη της εισχώρησης στο άνοιγμα και της τοποθέτησης του σώματός τους μέσα στον θόλο και δευτερευόντως τη διαφορετική θέαση που αυτός τους πρόσφερε στο ενυδρείο των χελωνών.

K126 [5 χρ.]: μου άρεσε όταν μπήκα εκεί μέσα που έχει τις χελώνες.

Ερ.: Σου άρεσε που μπήκες εκεί πέρα;

A117 [5 χρ.]: Ναι.

Ερ.: Τις έβλεπες διαφορετικά σε σχέση με όταν ήσουν απ' έξω;

A117: Ναι, είχα δει και μία μωβ από κάτω.

γ) Αφήγηση ιστορίας (4 παιδιά). Όπως φάνηκε και στα παραδείγματα που παραθέσαμε στο σημείο α του ολοκληρωμένου θεματικού περιβάλλοντος (K121, K123), κάποια παιδιά εκτίμησαν ιδιαίτερα τη χρήση της παραμυθικής αφήγησης στην κατασκήνωση ως μέσο πληροφόρησης.

K116 [9 χρ.]: Γιατί μου άρεσε που είχε μέσα το φεγγάρι κι έλεγε για τα ζώα και ήταν ωραίο.

δ) Ενδυνάμωση προσωπικής ταυτότητας (4 παιδιά). Στην κατηγορία αυτή τα παιδιά αναφέρθηκαν σε πράγματα που τους αρέσουν και σε αυτά που βιώνουν για πρώτη φορά σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους.

K102 [7 χρ.]: Μ' αρέσει να πηγαίνω πολύ βόλτες με καράβια.

K124 [9 χρ.]: Κι εδώ είναι η σπηλιά, επειδή ήταν η πρώτη μου φορά που έμπαινα σε τέτοιου είδους σπηλιά, δηλαδή είχα ξαναμπεί, αλλά είναι αυτές οι σπηλιές που είναι λείο το τοίχωμά τους.

Ενδιαφέρον έχει η περίπτωση του πεντάχρονου A110 που έχει φωτογραφίσει τη θέα της θάλασσας (ένα πραγματικό περιβάλλον που προσφέρεται για παρατήρηση από άνοιγμα του μουσείου) και όταν ερωτάται αν η θάλασσα είναι κάτι που του αρέσει, απαντά με το επιφώνημα «Μμ» και με μισόκλειστα τα μάτια γεμάτος αγαλλίαση, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο τον αναζωογονητικό χαρακτήρα αυτής της προσφερόμενης δυνατότητας.

ε) Οικείες εμπειρίες (3 παιδιά). Λίγα παιδιά συνδέουν τα στοιχεία του πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος με προσωπικές τους εμπειρίες.

K104 [4 χρ.]: Ξέρεις όμως κάτι; Εγώ έχω πάει σε ένα νησί, από το νη//, ήμουνα στη Λιβαδειά και μπήκα στο καράβι και ήρθα εδώ!

A109 [11 χρ.]: Είναι μέσα η κατασκήνωση. Έχω κάνει πάρα πολλές φορές.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι παρόλο που τα ανοίγματα των πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων που φέρουν τα παιδιά σε επαφή με απρόσμενες ανακαλύψεις έχουν ενταχθεί στη θεματική κατηγορία των διαδραστικών δραστηριοτήτων και των ζώων (τα παράθυρα της σπηλιάς ή το φίδι του πλατάνου), εντούτοις, η εξερεύνηση, το μυστήριο και η έκπληξη με την οποία συνδέονται αποτελούν στοιχεία που συνεκτιμώνται για τη γοητεία που ασκεί συνολικά το πλαισιοθετημένο περιβάλλον.

Σε σχέση με τον παράγοντα της ηλικίας, οι ηλικιακές κατηγορίες εκπροσωπούνται σχεδόν ισότιμα σε αυτή τη θεματική κατηγορία, με τα μεγαλύτερα παιδιά να είναι ελαφρώς χαμηλότερα σε αριθμό (Παράρτημα Ε.6), κάτι που συμφωνεί και με τα δεδομένα της παρατήρησης. Ως προς τον παράγοντα του

φύλου, τα παιδιά είναι κατανεμημένα με ισόρροπο τρόπο στον συνολικό τους αριθμό, εξετάζοντας όμως τις επιμέρους εκθεσιακές ενότητες διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια είναι περίπου διπλάσια στον αριθμό στο Ποτάμι (4:1) και τον θόλο των Χελωνών (4:2), μονάδες που συνδέονται με την παρατήρηση ζώων, ενώ τα κορίτσια είναι διπλάσια στην κατασκήνωση (3:6). Το τελευταίο μπορεί να συνδέεται με την προσφερόμενη δυνατότητα της αφήγησης που παρέχεται μέσα στην κατασκήνωση και εκτιμήθηκε ιδιαίτερα από τα κορίτσια, αφού είναι τα μόνα που τη σχολίασαν. Το συμπέρασμα αυτό για τη διαφαινόμενη προτίμηση των κοριτσιών σε πηγές πληροφόρησης που σχετίζονται με οπτικοακουστικό υλικό, φαίνεται να υποστηρίζεται και από την αμέσως επόμενη θεματική κατηγορία.

δ) Εποπτικό υλικό (25 φωτογραφίες, 12 παιδιά)

Οι φωτογραφίες αυτής της θεματικής κατηγορίας διακρίνονται στις εξής υποκατηγορίες: α) Πολυτροπικές πινακίδες: πινακίδες που περιλαμβάνουν κείμενα, εικόνες, σχεδιαγράμματα ή/και απτικό υλικό (6 παιδιά). Τα παιδιά εστιάζουν στα οπτικά και απτικά στοιχεία και όχι στα κείμενα. Σε δύο περιπτώσεις τις φωτογραφίζουν ολόκληρες. β) Προσανατολισμός-αντιπροσώπευση χώρου (3 παιδιά). Οι πινακίδες με τον τίτλο της εκθεσιακής ενότητας έχουν αυτή τη λειτουργικότητα. γ) Βίντεο (5 παιδιά).

Τα κριτήρια επιλογής που αναφέρουν είναι εξαιρετικά ποικίλα σε σχέση με τον αριθμό των φωτογραφιών και των παιδιών. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισης:

α) Εξερεύνηση-ανακάλυψη (4 παιδιά). Όπως αναφέρθηκε και στη θεματική κατηγορία των δραστηριοτήτων, οι πινακίδες φωτογραφίζονται ως τεκμήριο της ευρετικής δραστηριότητας την οποία έκαναν ή θα ήθελαν να κάνουν τα παιδιά, π.χ.

A130 [10 χρ.]: Είναι το ίδιο για να ξέρουμε για ποιο πράγμα είναι την έβγαλα αυτή, δεν την έβγαλα για τίποτε άλλο. {πινακίδα σκάμματος, εστιασμένη στη φωτογραφία δεινοθήριου}

K121 [10 χρ.]: Εδώ το ρυάκι, ούτε κι αυτό πρόλαβα να το δω, αλλά μου φάνηκε ενδιαφέρον γιατί έπρεπε να αναγνωρίσεις ποιο είναι το φύλλο κάποιου δέντρου και μου φάνηκε ενδιαφέρον. {η αρχική πινακίδα με τα χαμένα φύλλα, φωτογραφημένη ολόκληρη}

β) Προσωπικό ενδιαφέρον (3 παιδιά), π.χ.

A107 [11 χρ.]: Και αυτό, επειδή μ' ενδιαφέρουν πολύ οι δεινόσαυροι, έχω βιβλία, έχω CD και σε ένα CD τον έχω δει, αυτά, είναι ωραίος. {δύο φωτογραφίες της πινακίδας δεινοθηρίου, εστιασμένες στις εικόνες του ζώου}

K120 [11 χρ.]: Το καβούκι με τις χελώνες, ό, τι έχει σχέση με χελώνες με τρελαίνει (εικ. 5.8).

γ) Πλαισιοθέτηση βιωματικής εμπειρίας (3 παιδιά). Τα παιδιά φωτογραφίζουν την οθόνη του βίντεο του καραβιού, δεν αναφέρονται, όμως, μόνο σε αυτή στα σχόλια τους, αλλά και στη δραστηριότητα της οδήγησης, στην οποία η προβολή χρησίμευε ως πλαισιοθέτηση:

Ερ.: Σου άρεσε που οδηγούσες ή σου άρεσε που έβλεπες τον βυθό;

A115 [7 χρ.]: Και τα δύο.

K116 [9 χρ.]: Και κει το καράβι.

Ερ.: Σου άρεσε πολύ αυτό που έβλεπες μέσα;

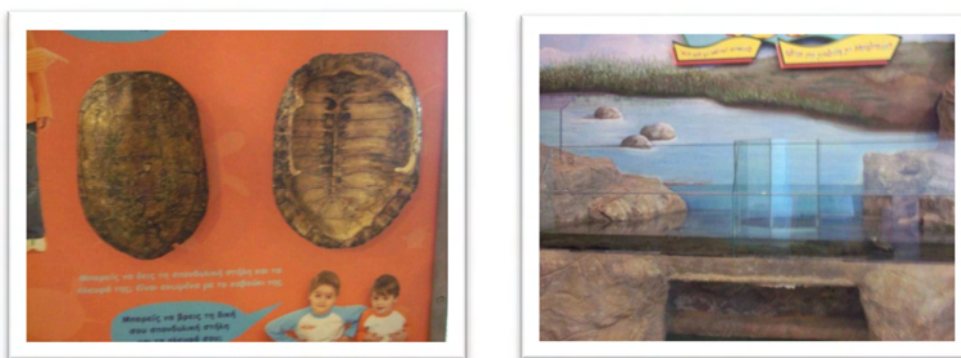
K116: Ναι, με τα ψαράκια και που οδήγησα.

Υπενθυμίζουμε ότι και στη θεματική κατηγορία των δραστηριοτήτων, η οθόνη του βίντεο αποτυπώθηκε δύο φορές μαζί με το τιμόνι και τα μηχανήματα πιθανότατα για να τονιστεί η πλασιοθέτηση που προσφέρει.

δ) Πηγές πληροφόρησης (5 παιδιά). Η πινακίδα ως σύστημα ερμηνευτικής προσέγγισης που αξιοποιούν τα μουσεία και η οπτικοακουστική προβολή ως ένα εναλλακτικό, μέσω της αφήγησης, μέσο μετάδοσης πληροφοριών, υπάγονται σε αυτό το κριτήριο επιλογής. Η πρώτη περίπτωση αφορά την τετράχρονη Κ104, η οποία έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη φωτογράφιση πινακίδων σε τέσσερις εκθεσιακές μονάδες. Από τις 20 φωτογραφίες που τράβηξε συνολικά, οι 9 αφορούσαν οπτικά και ακπικά στοιχεία των πινακίδων, σε μια προσπάθεια της ίσως να δείξει ότι αναγνωρίζει πως η συγκεκριμένη πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του μουσείου.

Κάποια παιδιά αναγνωρίζουν την οπτικοακουστική προβολή της σπηλιάς ως έναν ενδιαφέροντα τρόπο μετάδοσης πληροφοριών με τη μορφή αφήγησης, όπως είδαμε και στην περίπτωση της κατασκήνωσης στην προηγούμενη θεματική κατηγορία.

Κ116 [9 χρ.]: Μου άρεσε επειδή ένα παιδάκι²⁶ έψαχνε για λίθους, βρήκε ζώφια, και μετά έπιασα ένα πράγμα κι έπρεπε να βρω τι ήταν, άκουσα ήχους. Αυτά. {φωτογραφία της πινακίδας τίτλου της σπηλιάς ως αντιπροσώπευση της εκθεσιακής μονάδας}



Εικ. 5.8, 5.9. Φωτογραφία πινακίδας με το προσαρτημένο καβούκι χελώνας (Κ120), φωτογραφία πινακίδας χελωνών πάνω από τον θόλο (Κ126).

ε) Απτικές ποιότητες (3 παιδιά). Το ενσωματωμένο ακπικό στοιχείο της πινακίδας των χελωνών αναγνωρίζεται ως μια σημαντική διάσταση εποπτείας (εικ.5.8):

A107 [11 χρ.]: Ε, επειδή στον κήπο έχουμε χελώνες και μ' αρέσει να τις προσέχω, ήθελα να δω πως είναι το καβούκι, μέσα κι έξω.

στ) Οικείες εμπειρίες (1 παιδί). Η παραπάνω παραπομπή αφορά και σε αυτό το κριτήριο επιλογής.

ζ) Μάθηση (1 παιδί).

Κ102 [7 χρ.]: Μ' αρέσει να μαθαίνω πολλά πράγματα για τα ζώα. {οθόνη βίντεο πλατάνου}

Η σύνδεση των βιντεοπροβολών με τη μάθηση δε έγινε μόνο με το μοναδικό αυτό παράδειγμα από τη φωτογραφική διευκρίνιση. Στην ερώτηση της ατομικής τους συνέντευξης που αφορούσε στη

²⁶ Το παιδάκι πρωταγωνιστεί στο βίντεο.

διάσταση της μάθησης (E11), οκτώ παιδιά παραπέμπουν στις οπτικοακουστικές εφαρμογές της κατασκήνωσης και του πλατάνου. Και σ' αυτή την περίπτωση τα κορίτσια είναι περισσότερα.

η) Αισθητική (1 παιδί). Η πεντάχρονη K126, ένα παιδί που έδειξε μεγάλη αγάπη κατά την παρατήρηση για τη ζωγραφική, αναφέρεται με σαφήνεια στα σχέδια της πινακίδας (εικ. 5.9):

Ερ.: Για πες μου λοιπόν γι' αυτήν εδώ, τι έχεις τραβήξει εδώ και για ποιο λόγο;

K126 [5 χρ.]: Γιατί μου άρεσε=

Ερ.: =είναι οι χελώνες, οι χελώνες σου άρεσαν ή και κάτι άλλο που υπάρχει εδώ πέρα;

K126: Κάτι άλλο.

Ερ.: Τι;

K126: Τα καράβια.²⁷

Σε σχέση με τον παράγοντα της ηλικίας, οι τρεις ηλικιακές ομάδες εκπροσωπούνται σχεδόν ισότιμα και σε αυτή τη θεματική κατηγορία, με τα μικρότερα παιδιά να είναι ελαφρώς υψηλότερα σε αριθμό (Παράρτημα Ε.6), ίσως λόγω της περιέργειας και του ενδιαφέροντος που τους προκαλεί το εποπτικό υλικό ως ιδιαίτερο γνώρισμα του μουσειακού περιβάλλοντος, πέραν από τους λόγους που ήδη αναφέρθηκαν. Εκεί που υπάρχει σαφής διαφορά είναι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (4:8), όπου ο διπλάσιος αριθμός των κοριτσιών οφείλεται κυρίως στην αγάπη που δείχνουν για το βίντεο, όπως σχολιάστηκε και παραπάνω.

Ε) Διακοσμητικά στοιχεία (14 φωτογραφίες, 4 παιδιά)

Οι φωτογραφίες αυτής της θεματικής κατηγορίας αφορούν σε διακόσμηση του χώρου (διακοσμητικά αυτοκόλλητα στο τζάμι της θάλασσας, εικαστικό έργο παιδιού αναρτημένο στον χώρο της βιβλιοθήκης).

Τα κριτήρια επιλογής συνδέονται κατά συχνότητα εμφάνισης με:

α) Προσωπικό ενδιαφέρον (5 παιδιά). Π.χ. Η K126 φωτογραφίζει το έργο ενός παιδιού στη βιβλιοθήκη χωρίς να αναφέρει αιτιολόγηση, αλλά, όπως είδαμε και στο παράδειγμα του εποπτικού υλικού στο σημείο Η της αμέσως προηγούμενης θεματικής κατηγορίας, η ζωγραφική φαίνεται να είναι κάτι που την ενδιαφέρει και ασχολήθηκε ιδιαίτερα με αυτή κατά την παρατήρηση. Σε άλλες περιπτώσεις το προσωπικό ενδιαφέρον αναφέρεται ρητώς:

K116 [9 χρ.]: Μ' αρέσει η θάλασσα και οι πεταλούδες. {αυτοκόλλητα}

β) Αισθητικοί λόγοι (3 παιδιά). Π.χ.

K126 [5 χρ.]: Γιατί (.) είναι πολύ όμορφα.[...] Και γιατί έχει πολλά χρώματα. {αυτοκόλλητα}

γ) Ενδιαφέρον εποπτικό υλικό (1 παιδί).

K101 [9 χρ.]: Αυτό είναι σαλιγκαράκια. Τα σαλιγκαράκια τα τράβηξα επειδή είναι παράξενα ζώα. {αυτοκόλλητα}

²⁷ Το σχήμα μέσα στο οποίο είναι εγκλεισμένα τα γράμματα της πινακίδας θυμίζει καράβι (εικ.5.9).

Από τη θεματική αυτή κατηγορία απουσιάζουν τα παιδιά 10-12 ετών, ενώ υπερτερούν τα κορίτσια (1:3), προτίμηση που μπορεί να συσχετιστεί και με τη μεγαλύτερη αγάπη τους για δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης που προείδαμε.

5.3.5. Κατηγορίες σημαντικών για τα παιδιά ποιοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ερευνότοπου με βάση τα κριτήρια φωτογράφισης

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τις κατηγορίες ποιοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος, που έχουν προσωπική σημασία για τα παιδιά, όπως προέκυψαν από την κωδικοποίηση των κριτηρίων επιλογής των φωτογραφιών, τα οποία εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν διεξοδικά στην Ενότητα 5.3.4. Αξιοποιώντας τη μέθοδο της κατηγορικής συνάθροισης, τα κωδικοποιημένα κριτήρια επιλογής φωτογραφιών οργανώθηκαν σε επτά κεντρικές περιγραφικές κατηγορίες που αναδεικνύουν σημαντικά χαρακτηριστικά του εκθεσιακού περιβάλλοντος, όπως τα αξιολόγησαν τα παιδιά με τον λόγο και τις φωτογραφίες τους. Προκειμένου να διευκολυνθούν οι συσχετισμοί, έγινε προσπάθεια οι κατηγορίες να ονομαστούν και να οριοθετηθούν με τρόπο που να βρίσκει αναλογία με τις προσφερόμενες δυνατότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος, όπως αναλύθηκαν κατά τη φάση της παρατήρησης με τη χρήση της κλείδας ταξινόμησης (Πίνακας 5.8).

Συγκεκριμένα η πρώτη κεντρική κατηγορία σχετίζεται με τις **συμβολικές και πραγματολογικές ποιότητες των αντικειμένων**. Όπως είδαμε κατά την ανάλυση των φωτογραφιών, τα παιδιά ασχολούνται ιδιαίτερα με τα ζώα και τα αυθεντικά αντικείμενα, επικεντρώνοντας την προσοχή τους καταρχάς σε αισθητικά κριτήρια για να αιτιολογήσουν το ενδιαφέρον τους, που σχετίζονται κυρίως με οπτικές ποιότητες όπως τα χρώματα, η λάμψη, η φόρμα του αντικειμένου. Εκτός από τα ζώα και τα ορुकτά, τα παιδιά βρίσκουν ελκυστικά από αισθητική άποψη εικονιστικά μοτίβα των πινακίδων, των πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων και της διακόσμησης του χώρου. Κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα των αντικειμένων που αφορούν συνήθως στη μορφολογία και το μέγεθός τους ή είναι ασυνήθιστα ή πρωτόγνωρα εντυπωσιάζουν τα παιδιά και αποτελούν μια ακόμη δημοφιλή υποκατηγορία συμβολικών και πραγματολογικών ποιοτήτων. Τέλος, η παλαιότητα, σπανιότητα και η αυθεντικότητα ως συμβολική ποιότητα των αντικειμένων απαντά μόνο μια φορά, κάτι που ενδέχεται να σχετίζεται και με το είδος του μουσείου: ένα μουσείο φυσικής ιστορίας δε θα δημιουργήσει τόσο έντονους συνειρμούς όσο ένα αρχαιολογικό μουσείο προς αυτή την κατεύθυνση.

Η επόμενη κεντρική κατηγορία σχετίζεται με την **ενσώματη προσέγγιση** του εκθεσιακού περιβάλλοντος, η οποία εστιάζει στην πράξη ή τη διαδικασία της σωματοποίησης (Πουρκός 2008α: 110-111). Σε αυτή εντάχθηκαν όλα τα δεδομένα που σχετίζονται με σωματικές και αισθησιοκινητικές δράσεις, μέσω των οποίων το παιδί εξερευνά και αντιλαμβάνεται τι υπάρχει γύρω του, αναπτύσσοντας λειτουργικές συζεύξεις. Οι απτικές ποιότητες των πραγμάτων και η δυνατότητα προσέγγισής τους μέσω της αφής αποτελεί τη δημοφιλέστερη υποκατηγορία. Οι δράσεις που υποστηρίζονται από αδρές σωματικές κινήσεις, όπως το σκάψιμο και η οδήγηση του караβιού αποτελούν μια ακόμη σημαντική διάσταση, πλάι στην οποία έρχεται επικουρικά η τοποθέτηση του σώματος με διαφορετικό/ασυνήθιστο τρόπο μέσα σε περίεργα ανοίγματα ή αντικείμενα και η διαφορετική θέα/οπτική που αυτό προσφέρει. Εκτός από την παρατήρηση από ένα ασυνήθιστο μέρος, η δυνατότητα παρατήρησης από κοντά ή με ασυνήθιστο τρόπο κατέχει υψηλή θέση. Κρίνοντας ότι η υποβολή της παρατήρησης με χρήση οργάνου είναι κάτι που εκτιμάται και μνημονεύεται διακριτά από τα παιδιά, αλλά αποτελεί και ένα από τα εργαλεία διεύρυνσης των συστημάτων αντίληψης-δράσης του ανθρώπου, τοποθετήθηκε ως ξεχωριστή υποκατηγορία. Τέλος, στην υποκατηγορία της δυνατότητας για διαφορετικές εμπειρίες με

χρήση αισθήσεων τοποθετούνται όλες οι περιπτώσεις που αξιοποιούν τα άλλα, πλην της όρασης και της αφής που ήδη αναφέρθηκαν, αντιληπτικά συστήματα του ανθρώπου ή έναν συνδυασμό αυτών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.8. Συγκεντρωτικός πίνακας σημαντικών για τα παιδιά εκθεσιακών ποιοτήτων

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΚΘΕΣΙΑΚΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΩΝ ΜΦΙΚ	ΣΥΝΟΛΟ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΣΥΜΒΟΛΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΤ/ΝΩΝ		
Αισθητική	59 (17:21:21)	21 (4:8:9)
Ενδιαφέροντα/εντυπωσιακά/πρωτόγνωρα/παράξενα αντικείμενα	98 (55:29:14)	15 (3:8:4)
Παλαιότητα- Σπανιότητα- Αυθεντικότητα	7 (0:7:0)	1 (0:1:0)
ΕΝΣΩΜΑΤΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ		
Υφή-Απτική ποιότητα	23 (10:5:8)	13 (4:3:6)
Σωματική δραστηριότητα/Αδρή κινητικότητα	15 (7:4:4)	10 (5:3:2)
Τοποθέτηση σώματος με διαφορετικό τρόπο	8 (4:3:1)	7 (3:3:1)
"Κρυψώνα"-διαφορετική θέα/οπτική	11 (9:2:0)	5 (3:2:0)
Εποπτεία: δυνατότητα εκ του σύννεγγυς ή ασυνήθιστης παρατήρησης	67 (43:3:21)	12 (2:2:8)
Εργαλείο-Δυνατότητα καλύτερης παρατήρησης	15 (3:3:9)	8 (2:1:5)
Δυνατότητα διαφορετικής εμπειρίας με χρήση αισθήσεων (ακοή κτλ.)	5 (0:3:2)	4 (0:2:2)
ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ		
Επιστημική συμπεριφορά εξερεύνησης-ανακάλυψης-παραγωγικής δραστηριότητας	43 (17:12:14)	19 (8:5:6)
Μάθηση (δραστηριότητες ταύτισης/συσχέτισης κτλ.)	4 (1:2:1)	4 (1:2:1)
ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ		
Παιχνίδι	9 (4:1:4)	6 (3:1:2)
ΣΚΑΛΩΣΙΕΣ ΓΙΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ		
Ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία/ολοκληρωμένο θεματικό περιβάλλον – Πλαισιοθέτηση	47 (21:13:13)	17 (7:5:5)
Οικεία, αγαπημένη εμπειρία ή αντικείμενο/ζώο	28 (11:9:8)	13 (5:4:4)
Δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης (εικόνες, γραπτά κείμενα, βίντεο κτλ.)	12 (5:3:4)	5 (1:2:2)
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ/ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ		
Συνδέσεις με προσωπικά ενδιαφέροντα	30 (3:14:13)	13 (2:4:7)
Επιβεβαίωση προσ. ικανοτήτων/εμπλουτισμός εμπειριών	11 (1:5:5)	7 (1:3:3)
Βίωμα εαυτού διαφορετικά	4 (0:2:2)	3 (0:2:1)
Δημιουργικότητα- Ζωγραφική	3 (2:0:1)	2 (1:0:1)
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ		
Διαπροσωπική σχέση /κοινωνική αλληλεπίδραση	10 (4:2:4)	7 (3:2:2)

Σημ. Σε παρένθεση μετά τον αριθμό των φωτογραφιών και τον αριθμό των παιδιών είναι η κατανομή τους ανά ηλικιακή κατηγορία (4-6-7-9-10-12 ετών). Με πλάγια γράμματα είναι σημειωμένοι οι αριθμοί στις κατηγορίες που βρίσκονται πάνω από τον μέσο όρο.

Η τρίτη κεντρική κατηγορία σχετίζεται με την **ενίσχυση της επιστημικής προσέγγισης**. Τα παιδιά αρέσκονται ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την εξερεύνηση του ποικιλόμορφου

περιβάλλοντος, ιδίως όταν αυτό χαρακτηρίζεται από μυστήριο π.χ. λόγω του σκοταδιού, ή περιλαμβάνει την ανακάλυψη πραγμάτων που είναι κρυμμένα ή καλυμμένα. Οι ευρετικές/ανακαλυπτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κυρίως μαντεψιά-αναγνώριση του αντικειμένου που είναι κρυμμένο, και δευτερευόντως οι δράσεις αντιστοίχισης, εκτιμώνται ιδιαίτερα. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις τα παιδιά αναφέρθηκαν ρητώς στη διάσταση της μάθησης, που επιτυγχάνεται μέσω των ευρετικών δραστηριοτήτων, μέσω της εξάσκησης δεξιοτήτων στο πλαίσιο του παιχνιδιού φαντασίας μέσα σε ένα πλαισιοθετημένο περιβάλλον και μέσω των βιντεοπροβολών.

Ως προς τη διάσταση της **παιγνιώδους προσέγγισης**, της αξιοποίησης δηλαδή του παιχνιδιού ως του βασικού οχήματος για τη διερεύνηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, εμφανίστηκε σε χαμηλό βαθμό σε αυτά που διεκρίνισαν τα παιδιά σε σχέση με τις φωτογραφίες τους, συνδεδεμένη κυρίως με το κουκλοθέατρο και το καράβι ή για τα μεγαλύτερα παιδιά με τις ευρετικές δραστηριότητες. Όπως θα δούμε, όμως, στη συνέχεια ως προς την αίσθηση του τόπου που δημιουργεί ο Ερευνότοπος, η διάσταση του παιχνιδιού είναι ένας από τους βασικούς χαρακτηρισμούς που χρησιμοποιούν για να διαφοροποιήσουν αυτό το μέρος από τον υπόλοιπο εκθεσιακό χώρο, αλλά και από άλλα μουσεία.

Η πέμπτη κεντρική κατηγορία σχετίζεται με τις **σκαλωσιές ενίσχυσης των ερμηνευτικών ικανοτήτων** των παιδιών. Η ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία και η θέαση των αντικειμένων μέσα σε ένα πλαισιοθετημένο περιβάλλον εκτιμώνται από τα παιδιά γιατί τα βοηθούν να καταλάβουν βιωματικά τη συνολική αίσθηση του παρουσιαζόμενου θέματος και να παρατηρήσουν τα επιμέρους μορφολογικά στοιχεία, τη λειτουργικότητά τους και το πώς συνδέονται μεταξύ τους. Η δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας με την οπτική, ακτική και ηχητική ποικιλομορφία που διαθέτουν και η έξαρση της φαντασίας που μπορεί να οδηγήσει ή όχι σε παιχνίδι ρόλων ή σε σωματική δράση είναι διαστάσεις που αναδείχτηκαν σημαντικές. Ένας άλλος τρόπος που σχολιάστηκε ευρέως είναι όταν το εκθεσιακό περιβάλλον δημιουργεί συνειρμούς με οικείες εμπειρίες των παιδιών, κάτι που λειτουργεί θετικά για την προσέλευση της προσοχής τους, βοηθάει στην περαιτέρω διερεύνηση και υποστηρίζει την κατανόηση. Τέλος, οι δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης, με χρήση εποπτικού υλικού που περιλαμβάνει εικόνα, βίντεο, οπτικοακουστική προβολή και αφήγηση ή ακτικά στοιχεία αποτυπώνονται από λίγα παιδιά ως μια σημαντική διάσταση που λειτουργεί ενισχυτικά στην πλαισιοθέτηση της εμπειρίας και στην ανακάλυψη νέων στοιχείων.

Η έκτη κεντρική κατηγορία αφορά στην **ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας**. Οι διαστάσεις που εκτιμώνται από τα παιδιά συνδέονται καταρχάς με την ανίχνευση στοιχείων που σχετίζονται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και δευτερευόντως με την επιβεβαίωση των προσωπικών τους ικανοτήτων, την επαφή με νέες εμπειρίες ή με το διαφορετικό βίωμα του εαυτού. Η δημιουργικότητα βρίσκεται χαμηλά ως μια επιμέρους διάσταση, κάτι που μπορεί να συσχετιστεί με τη χαμηλή προώθηση από το εκθεσιακό περιβάλλον.

Η τελευταία κεντρική κατηγορία είναι αυτή της **κοινωνικής συναναστροφής**. Τα παιδιά σε κάποιες περιπτώσεις θεώρησαν ιδιαίτερα σημαντικό το μοίρασμα της εμπειρίας με τα αδέρφια ή τους γονείς τους, το οποίο μπορεί να είχε τη μορφή συνεργασίας, παρακολούθησης ή παράλληλης δράσης.

5.3.6. Ο Ερευνότοπος ως προς την αίσθηση του τόπου που δημιουργεί

Πέρα από τις συγκεκριμένες αναφορές των παιδιών σε ζητήματα αλληλεπίδρασης με το εκθεσιακό περιβάλλον του Ερευνότοπου, οι οποίες αποτυπώθηκαν οπτικά και λεκτικά και εξετάστηκαν στην Ενότητα 5.3.4, επιχειρήθηκε με μια σειρά από ερωτήσεις στην ατομική τους συνέντευξη να εκμαιευθεί η αίσθηση του τόπου που η παιδική πτέρυγα τούς δημιουργεί (Παράρτημα Γ.9). Αναζητήθηκαν κοινά

μοτίβα, τα οποία και θα παρουσιαστούν στη συνέχεια οργανωμένα στις εξής κατηγορίες: α) τα διακριτικά γνωρίσματα του Ερευνότοπου ως συνολική πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα, αλλά και σε σχέση με τέσσερις επιμέρους διαστάσεις, β) Λόγοι επίσκεψης, προσδοκίες και βαθμός ικανοποίησής τους, γ) Συνολική συναισθηματική απόκριση των παιδιών ως προς τον Ερευνότοπο. Στο τέλος, παρατίθεται η σύνοψη του συνόλου των στοιχείων που σχολιάστηκαν.

5.3.6.1. Τα διακριτικά γνωρίσματα του Ερευνότοπου σύμφωνα με τα παιδιά

Προκειμένου να ανιχνευθεί το πώς θα όριζαν τα παιδιά τον Ερευνότοπο, τους ζητήθηκε να πουν πώς θα εξηγούσαν σε φίλο/φίλη τους τι είναι ο Ερευνότοπος που μόλις επισκέφτηκαν (Ε8). Λόγω της αφαιρετικότητας της ερώτησης και της αλλοκεντρικής της διάστασης, δεν τέθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκτός από τρεις περιπτώσεις που φάνηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ότι είναι παιδιά περισσότερο εύγλωττα και ενδεχομένως ικανά να προσφέρουν έναν πιο γενικευμένο ορισμό. Από τα 23 παιδιά στα οποία τέθηκε η ερώτηση, τα 4 δεν μπόρεσαν να δώσουν απάντηση, 3 έδωσαν μια γενικού τύπου απάντηση («ότι εδώ περνάω πολύ ωραία», «ότι ερεύνησα πάρα πολύ») και 16 αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα στοιχεία του Ερευνότοπου, κάνοντας μια περισσότερο ή λιγότερο λεπτομερή περιγραφή των εκθεμάτων που έκριναν σημαντικά, της φύσης των δραστηριοτήτων και της αίσθησης που τους δημιούργησε το εκθεσιακό περιβάλλον. Οι 16 αυτές απαντήσεις δόθηκαν από 15 παιδιά 7-12 ετών και ένα παιδί 5 χρονών.

Δεκατρία παιδιά αναφέρθηκαν σε δραστηριότητες του Ερευνότοπου. Η ανάλυση περιεχομένου αποκαλύπτει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν ρήματα ή φράσεις που σχετίζονται

- με την παρατήρηση (π.χ. «βλέπεις», «παρατηρείς» - αναφορές από 4 παιδιά),
- με συγκεκριμένες σωματικές/αισθητηριακές δράσεις (π.χ. «βγαίνει ένα σαν τετράγωνο και μπορείς να μπεις μέσα και να τις βλέπεις [τις χελώνες]», «σκάβαμε», «έπρεπε να βάλουμε κάπου το χέρι μας», «πιάνουμε τα ζώα», «οδηγάς», «μυρίζεις» - αναφορές από 5 παιδιά), ή γενικότερες αναφορές σε δράση (π.χ. «κάνεις πολλές δραστηριότητες» - αναφορές από 3 παιδιά),
- με ευρετικές δραστηριότητες (π.χ. «να βρω», «να μαντέψουμε» - αναφορές από 2 παιδιά),
- με το παιχνίδι (π.χ. «είχε και μια παιδική χαρά, παίξαμε» - αναφορές από 4 παιδιά),
- με τη μάθηση (π.χ. «μαθαίνεις πράγματα μέσα από αυτές [τις δραστηριότητες]», «έχει και εργασία για να διαβάσεις»²⁸ - αναφορές από 2 παιδιά)
- και με τη δημιουργική έκφραση («ζωγραφίζεις» - αναφορά από 1 παιδί).

Εννέα παιδιά αναφέρθηκαν στη δυνατότητα που τους παρέχει να συναντήσουν ζώα, σε δύο περιπτώσεις μάλιστα έγινε σαφής διάκριση μεταξύ ζωντανών και ταριχευμένων ζώων:

K101 [8 χρ.]: Είναι ένα μουσείο, που έχει πολύ ωραία πράγματα κι έχει βαλσαμωμένα ζώα που τα βλέπεις, έχει αληθινά ζώα, που δεν είναι βαλσαμωμένα και μπορείς να τα δεις, έχει ψάρια, έχει χελώνες, έχει να παίζεις διάφορα παιχνίδια, έχει θαλάμους που μπαίνεις, έχει σπηλιές για να εξερευνάς, και ότι εμένα μου αρέσει εκεί να πηγαίνω επειδή εξερευνάω.

Η παραπάνω παραπομπή μάς συνδέει και με την ομάδα των παιδιών που αναφέρθηκαν στα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα του Ερευνότοπου. Σε δύο περιπτώσεις τα παιδιά αναφέρθηκαν στη

²⁸ Εννοεί το φύλλο εργασίας του πλατάνου με τα κρυμμένα πουλιά.

δυνατότητα να ακούσεις μια ιστορία μέσα στην κατασκήνωση. Έξι παιδιά χρησιμοποίησαν ρήματα ή φράσεις που τόνιζαν την αναπαραγωγή μιας αληθοφανούς, βιωματικής εμπειρίας, την πλαισιοθέτηση των εκτιθέμενων αντικειμένων και τη σωματική εμπλοκή και διερεύνηση μέσα σε ένα πλαισιοθετημένο περιβάλλον:

A127 [8 χρ.]: Θα του έλεγα ότι ήταν ένα (.), μία αίθουσα που έβλεπες, που ήταν σαν να ήσουν σε ένα σπήλαιο, στο δάσος, στη λίμνη, να οδηγούσες ένα καράβι, και ήταν μια πραγματική περιπέτεια.

K121 [10 χρ.]: Θα της εξηγούσα ότι έχει διάφορα βαλσαμωμένα ζώα που τα δείχνει στο φυσικό τους περιβάλλον γιατί έχει τις φωτογραφίες και διάφορα άλλα αντικείμενα.

A130 [10 χρ.]: ο Ερευνότοπος είναι ένα μέρος, είναι στο μουσείο, πώς να το πω, ένα μέρος, ένα μέρος με πολλά δωμάτια που μοιάζει σα φυσικό περιβάλλον και μπορείς να κάνεις πολλές δραστηριότητες.

Εξετάζοντας συνολικά τις γενικές ποιότητες με τις οποίες τα παιδιά χαρακτηρίζουν τον Ερευνότοπο, αυτές σχετίζονται με την πρόκληση ευχάριστων συναισθημάτων και τη διασκέδαση, το παιχνίδι, τη δυνατότητα δράσεων που φέρουν το παιδί σε επαφή με ζώα και αληθοφανείς, πλαισιοθετημένες καταστάσεις, την εξερεύνηση, την ενεργητική μάθηση, την ανάκληση οικείων εμπειριών και τη δυνατότητα να έχουν μια ευχάριστη εμπειρία με την οικογένειά τους. Ο ορισμός της K123 συνοψίζει με τον πιο εύγλωττο τρόπο τη συνολική αίσθηση:

K123 [10 χρ.]: είναι ένα μουσείο που έχει και αληθινά και ζωντανά ζώα, αλλά και σκελετωμένα και πεθαμένα, και είναι ωραίος τόπος γιατί έχει παιχνίδια, έχει, διασκεδάσεις με την οικογένειά σου, κι αν είσαι μόνος, εντάξει, ναι, το ίδιο, ωραία θα΄ταν, επειδή έχει το κλίμα του παιδιού, κάπως έτσι, το παιχνίδι.

Σε μια προσπάθεια να δοθεί το έναυσμα στα παιδιά να προσδιορίσουν περαιτέρω αυτά που τα ίδια θεωρούν σημαντικούς λόγους για να επισκεφτεί κανείς τον Ερευνότοπο, τους ζητήθηκε να πουν αν θα τον πρότειναν για επίσκεψη στο/στη φίλο/φίλη τους και για ποιο λόγο (E17). Και τα 22 παιδιά στα οποία τέθηκε η ερώτηση θα συνιστούσαν το μουσείο σε φίλο/φίλη για λόγους που ταιριάζουν απόλυτα με τα όσα είχαν ήδη αναφέρει στον ορισμό που έδωσαν για τον Ερευνότοπο (παρατήρηση κυρίως ζώων αλλά και ορυκτών, δραστηριότητες, εξερεύνηση, παιχνίδι, ευχαρίστηση, διασκέδαση, μάθηση) ή που σε κάποιες περιπτώσεις φωτίζουν και άλλες διαστάσεις που εκτιμούν ως σημαντικές, δηλαδή την καταλληλότητά του για την παιδική ηλικία, τη δυνατότητα να προσφέρει βιώματα και νέες εμπειρίες, τη δυνατότητα αλλά και επιθυμία επανάληψης της εμπειρίας λόγω της ευχαρίστησης που προκαλεί και τη δυνατότητα συντροφικού παιχνιδιού:

A109 [11 χρ.]: Να έρθει γιατί βλέπεις ζώα, βλέπεις φυτά, (.) οι χελώνες μου άρεσαν, που είχε για τις χελώνες και διάφορα πράγματα, ο χώρος είναι γενικά για παιδιά, πραγματικά για παιδιά κάτω των 15.

K105 [11 χρ.]: Να έρθει, να έρθει γιατί έχει ζώα και δραστηριότητες που θα την έκαναν να ευχαριστιότανε πάρα πολύ, να έμπαινε μέσα στο κλίμα, θα, θα ένιωθε πάρα πολύ ωραία, κι αν ήταν ζώα και δραστηριότητες που δεν θα είχε ξανακάνει, θα ήταν πολύ ωραία γι΄αυτή.

K101 [8 χρ.]: Θα της έλεγα ότι είναι τόσο ωραία, και μπορείς και να παίξεις και πολύ να εξερευνήσεις και μαθαίνεις πράγματα με διασκέδαση και έτσι θα έχεις να έρθεις όσες φορές θέλεις.

K113 [5 χρ.]: Γιατί υπάρχει κάτι που θα την κάνει να χαρεί πάρα πολύ γιατί παίζεται με δύο. Το κουκλοθέατρο. Που ο ένας είναι απέξω και ο άλλος είναι από μέσα.

Τέλος, έντεκα παιδιά 7-12 ετών, που είχαν προηγούμενες μουσειακές εμπειρίες και άνεση χρόνου κατά την ατομική τους συνέντευξη, ερωτήθηκαν για διαφορές και ομοιότητες που εντοπίζουν με άλλα μουσεία που έχουν επισκεφτεί (E18).²⁹ Αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά να προσδιορίσουν τα μουσεία που τους αρέσει να επισκέπτονται. Τρία από αυτά ανέφεραν μουσεία φυσικής ιστορίας, πέντε παιδιά ανέφεραν αρχαιολογικά και ιστορικά μουσεία, δύο παιδιά ανέφεραν και τις δύο αυτές κατηγορίες και ένα παιδί ανέφερε το Παιδικό Μουσείο στην Αθήνα. Συγκρίνοντας την εμπειρία από αυτά τα μουσεία με το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, εννέα παιδιά εντόπισαν διαφορές/ομοιότητες στο είδος ή την ποικιλία των συλλογών. Ενδιαφέρον έχει το σχόλιο του παιδιού που αφορούσε στο Παιδικό Μουσείο:

K124 [9 χρ.]: Ε, δεν έχει καμία ομοιότητα, γιατί εκεί είναι πιο πολύ της πόλης ενώ εδώ είναι πιο πολύ του δάσους, του// Οπότε δεν έχει καμία ομοιότητα. Κι είναι πιο πολύ με παιχνίδια. Στο παιδικό μουσείο. Δηλαδή δεν είναι, δεν έχει έτσι καθόλου κανονικό μουσείο, είναι μόνο παιχνίδια.

Η έννοια του «κανονικού» μουσείου στο παιδί πιθανότατα ταυτίζεται με την ύπαρξη συλλογών μέσα σε προθήκες και όχι με το μη χαρακτηρισμό του Παιδικού Μουσείου ως μουσειακού χώρου. Το συγκεκριμένο παιδί είχε εξαιρετικά πολλές μουσειακές εμπειρίες, από τις οποίες επιλέγει το Παιδικό και το ΜΦΙΚ ως τα καλύτερα μουσεία:

K124: Ε, το παιδικό μουσείο, υπάρχει κανένα άλλο; (.). Αυτό μ'αρέσει πιο πολύ απ'όλα, μαζί μ'αυτό@ [το ΜΦΙΚ].

Επτά παιδιά αναφέρθηκαν σε διαφορές στο εκθεσιακό περιβάλλον και τις παιδαγωγικές ποιότητες που ενσωματώνει. Δύο παιδιά σχολίασαν το γεγονός ότι αλλού τα εκθέματα ήταν σε κλειστούς χώρους που απλά κοιτάζεις, ενώ τα περισσότερα σχόλια αφορούσαν στην ύπαρξη δραστηριοτήτων και παιχνιδιών στον Ερευνότοπο, εκτός από τις συλλογές, ως ειδοποιό διαφορά:

A109 [11 χρ.]: Διαφορετική εμπειρία. Εδώ έπαιξα, παρατήρησα, εκεί απλά βλέπεις και ακούς την ξεναγό κάποιες φορές. Αλλιώς βλέπεις και ακούς τον μπαμπά κάποιες άλλες. {Αρχαιολογικά Μουσεία Θεσσαλονίκης και Ηρακλείου}

K105 [11 χρ.]: Αυτό όμως {το ΜΦΙΚ} έχει πιο πολλούς ορόφους, πιο πολλά ζώα, πιο πολλές δραστηριότητες. Ενώ το άλλο απλά κοιτάζεις ζώα, το άλλο μουσείο είχε πολλά είδη πτηνών, είχε δύο είδη φώκιες, τη μαύρη και τη μεσογειακή. Και το άλλο και αυτό είναι ωραίο, σου αρέσει. {Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Αμαρουσίου}

K121 [10 χρ.]: Στην Αθήνα δε θυμάμαι να έχει ζωντανά τέτοια ούτε παιχνίδια έτσι εκπαιδευτικά, όπως αυτά που έχει εδώ. Μου φαίνεται ότι είναι καλύτερα εδώ. {Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλιανδρή}

²⁹ Από τα 30 παιδιά του δείγματος, μόνο τα 7 δεν είχαν μουσειακές εμπειρίες με την οικογένειά τους τα προηγούμενα δύο χρόνια. Λόγω του νεαρού της ηλικίας τους εξαιρέθηκαν εξ αρχής από την ερώτηση αυτή τα παιδιά 4-6 ετών.

5.3.6.2. Η διάσταση της διασκέδασης

Τα σχόλια των παιδιών που έχουν ως τώρα παρατεθεί συνδέουν πρωτίστως τη διάσταση της διασκέδασης με το παιχνίδι. Η ερώτηση που επιχειρούσε να εκμαιεύσει τις αντιλήψεις των παιδιών σε αυτό το θέμα τέθηκε σε 24 παιδιά (Ε9).³⁰ Ένα παιδί απάντησε ότι δεν γνωρίζει, δεκαεπτά αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα εκθέματα και εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου, τέσσερα συνολικά στον Ερευνότοπο και στα παιχνίδια που διαθέτει, και ένα δε θεώρησε τίποτε διασκεδαστικό. Στην τελευταία περίπτωση, η αρνητική αντίληψη συνδέεται με τις προσδοκίες του παιδιού από την επίσκεψή του και ενδεχομένως στο τι θεωρεί ότι μπορεί να κάνει σε ένα μουσείο:

A119 [12 χρ.]: Επειδή δεν πήγα εγώ σε πολύ διασκεδ//, πήγα περισσότερο για να δω πράγματα, οπότε δεν πήγα σε κάτι διασκεδαστικό.

Επιπλέον, το συγκεκριμένο δωδεκάχρονο παιδί κατέθεσε με διάφορες αφορμές την άποψη ότι κάποια πράγματα στον Ερευνότοπο είναι για μικρότερα παιδιά, και σ'αυτό το σημείο θα επιθυμούσε μια βελτίωση, η οποία ενδέχεται να άλλαζε τις αντιλήψεις του και περί διασκέδασης.

Τα πέντε παιδιά προσχολικής ηλικίας στα οποία τέθηκε η ερώτηση, θεώρησαν ως πιο διασκεδαστική εκθεσιακή μονάδα τη σπηλιά (3 παιδιά) και το σκάμμα (2 παιδιά). Είναι ενδιαφέρον ότι η σπηλιά θεωρήθηκε η πιο διασκεδαστική επιλογή ακόμη και από ένα παιδί (A110) που έδειξε μεγάλο φόβο γι'αυτή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Την επιλογή της σπηλιάς ως διασκέδασης παρά το φόβο που προκαλεί βλέπουμε και στην περίπτωση του επτάχρονου A127, ο οποίος με ευφράδεια εξηγεί τους λόγους:

A127 [8 χρ.]: Ε, θα του έλεγα να πάει στη σπηλιά γιατί ήταν ένα από τα μέρη που μου άρεσαν περισσότερο. Γιατί στην αρχή είχα ένα μικρό φόβο, αλλά μετά όταν μπήκα στη σπηλιά, κατάλαβα ότι δεν υπάρχει τίποτα και έτσι αυτό ήταν το πιο ωραίο. [...] Και περισσότερο μου άρεσε πως ήτανε μυστηριώδες, αυτό, και δεν ήξερες τι θα σου συμβεί.

Μυστήριο και δυνατότητα για δράση είναι πιθανότατα οι ποιότητες που χαρακτηρίζουν πρωτίστως τη διάσταση της διασκέδασης για τα παιδιά της προσχολικής, ενώ στις ηλικίες 7-9 η μεγαλύτερη συγκέντρωση παρατηρείται στο καράβι λόγω της παιγνιώδους δράσης, που εξάπτει τη φαντασία και τους επιτρέπει να βιώσουν διαφορετικά τον εαυτό τους και να δοκιμάσουν δεξιότητες.

Στην κατασκήνωση θεωρείται διασκεδαστικό το γεγονός ότι μιλάνε τα ζώα και το φεγγάρι:

K101 [8 χρ.]: Θα τη συμβούλευα να πάει στη σκηνή που πήγα πριν, που μιλούσαν τα ζώα και το φεγγάρι, και στη βάρκα που θα έπαιζε.

Η δραστηριότητα της ανασκαφής είναι αυτή που αναφέρεται συχνότερα (9 παιδιά) και έχει διάχυση σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες, και κυρίως στις ηλικίες 10-12 ετών. Το άγνωστο αποτέλεσμα σε συνδυασμό με τη σωματική δράση που οδηγεί στην ανακάλυψη είναι πιθανώς αυτό που ενθουσιάζει και διασκεδάζει τα παιδιά.

³⁰ Όσα παιδιά δε ρωτήθηκαν ήταν λόγω πίεσης χρόνου ή εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους που επηρέαζε τη συγκέντρωση και την κατανόησή τους. Το ίδιο ισχύει και για τις υπόλοιπες ερωτήσεις που ανιχνεύουν διαφορετικές διαστάσεις του εκθετικού περιβάλλοντος.

K105 [11 χρ.]: Θα της έλεγα να πάει εκεί που έβρισκες τα κόκαλα. Είναι συναρπαστική εμπειρία. Ανακαλύπτεις, προσπαθείς, είναι ωραία, αν δεν το έχεις ξανακάνει.

Η ευρετική δραστηριότητα ως διασκεδαστικό παιχνίδι καταγράφεται σε άλλη μια περίπτωση σε σχέση με τον θαμνότοπο και τις μυρωδιές. Δεν έλειψαν, επίσης, δύο περιπτώσεις μεγάλων αγοριών που θεώρησαν διασκεδαστική την παρατήρηση πουλιών και άλλων ζώων, το οποίο μπορεί να σχετίζεται με την ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων.

5.3.6.3. Η διάσταση της μάθησης

Η ερώτηση που αφορούσε στη διάσταση της μάθησης τέθηκε σε 21 παιδιά (Ε10). Ένα παιδί απάντησε ότι δεν γνωρίζει, δεκαεπτά αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα εκθέματα και εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου, και τρία παιδιά, τα οποία ανήκαν σε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες, θεώρησαν ότι δεν έμαθαν τίποτε καινούριο ή ενδιαφέρον.

Οι πιο συχνές αναφορές των παιδιών (10 παιδιά) σχετίζονται με τις οπτικοακουστικές προβολές μέσα στα πλαίσιοθετημένα περιβάλλοντα του Ερευνότοπου, δηλαδή την κατασκήνωση κατά κύριο λόγο (7 παιδιά),³¹ τη σπηλιά και τον πλάτανο.

K105 [11 χρ.]: Θα πήγαινα, θα της έλεγα να πάει στην κατασκήνωση. Και στον σεισμό, εκεί που γινόταν ο σεισμός. Στην κατασκήνωση θα μάθαινε περισσότερο για τα ζώα της νύχτας, όπως η κουκουβάγια, ο ε, ο ασβός, ναι, και στον σεισμό θα έβλεπε πώς είναι να γίνεται στην πόλη σου, στην περιοχή σου, στη χώρα σου να γίνεται σεισμός 7.6 ρίχτερ, 6.9.

Όπως φάνηκε και στην παραπάνω παραπομπή, υπήρξαν δύο παιδιά που αναφέρθηκαν στη σεισμική τράπεζα που βρίσκεται εκτός Ερευνότοπου και είναι το μοναδικό μέρος στο υπόλοιπο μουσείο που συνδυάζει προβολή και βιωματική εμπειρία.

Ακολουθεί η παρατήρηση ζώων και ορυκτών στις διάφορες εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου (8 παιδιά), και κυρίως στον πάγκο του ερευνητή, ως τρόπος πρόσληψης της πληροφορίας άμεσα από πρωτογενείς πηγές. Οι τέσσερις στις έξι αναφορές που σχετίζονται με τον πάγκο του ερευνητή αφορούσαν αποκλειστικά στο στερεοσκόπιο, στο μεγεθυντικό φακό και το διαφανοσκόπιο με τις ακτινογραφίες.

K111 [12 χρ.]: [...] κι εκεί που βλέπεις με μικροσκόπιο τα ζώα. Γιατί εκεί βλέπεις πώς είναι κοντά, τα πόδια, το ένα, το άλλο, ενώ όταν είναι μικρά τα ζώα δεν το βλέπεις από την κανονική τους ματιά έτσι.

A108 [7 χρ.]: Εκεί που έχει ένα (.) τραπέζι που έχει πολλά ζώα και κόκαλα και έχει και εργασίες για να μαθαίνεις τι έχουν τα πουλιά {πάγκος ερευνητή και φύλλο εργασίας πλατάνου}.

Τέλος, τρία παιδιά αναφέρθηκαν στις ευρετικές δραστηριότητες των κορμών και του σκάμματος που έχουν έντονα τη διάσταση της ενεργητικής μάθησης.

³¹ Μια αιτιολόγηση ως προς αυτό προσφέρει η μητέρα του πεντάχρονου A117 στο ερωτηματολόγιο της (Ε9). Αναφέρει ότι της άρεσε να είναι με τον γιο της στην κατασκήνωση «γιατί έχει θεατρικότητα και τα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ καλύτερα στις πληροφορίες που παίρνουν».

5.3.6.4. Η διάσταση της συνεργασίας

Η ερώτηση που αφορούσε στη διάσταση της συνεργασίας τέθηκε σε 19 παιδιά (E11). Ένα παιδί απάντησε ότι δεν γνωρίζει, δύο παιδιά αναφέρθηκαν γενικά στα ζώα και στην εξερεύνηση όλου του μουσείου και δεκάξι αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα εκθέματα και εκθεσιακές μονάδες του Ερευνότοπου. Και σε αυτή την περίπτωση το σκάμμα συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις (8 παιδιά), αφού τόσο η εργονομία του όσο και η φύση της δραστηριότητας κάνει ευχάριστη και επιθυμητή τη συνεργασία, η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή παράλληλου παιχνιδιού, αλληλοϋποστήριξης ή να δώσει μια διαφορετική αίσθηση στη μουσειακή εμπειρία:

K113 [5 χρ.]: Θα της έλεγα να πάρουμε δύο φτυαράκια και να σκάβουμε εδώ πέρα.

K124 [9 χρ.]: Στα κόκαλα, επειδή είναι δύσκολο να τα βρεις μόνος σου.

K105 [11 χρ.]: Μια καλή συνεργασία θα ήταν εκεί με τα κόκαλα, θα ήταν άλλη εμπειρία μαζί με κάποια φίλη σου, ε, θα (.) θα πηγαίναμε, ε, εκεί, εκεί.

Συνοπλογίζοντας και τις δύο αναφορές στις δραστηριότητες του θαμνότοπου και των μυρωδιών, διαπιστώνουμε ότι οι μονάδες που φιλοξενούν ευρετικές δραστηριότητες εκτιμώνται από τα παιδιά και για τη διάσταση της συνεργασίας (10 αναφορές).

Ενδιαφέρον έχει ότι δύο παιδιά 10-12 ετών πρότειναν αυτοσχέδια παιχνίδια ευρετικής φύσης μέσα στον Ερευνότοπο, στα οποία δημιουργούν άτυπους κανόνες:

K121 [10 χρ.]: Θα κοιτούσαμε μάλλον τις χελώνες, γιατί οι περισσότερες φίλες μου λατρεύουν τα ζώα, ε, θα διαβάσαμε ας πούμε λεζάντες και τέτοια, ίσως να κρύβαμε κάτι η μία από την άλλη, κάποια αντικείμενα που είχε, δε θυμάμαι, και να τα έπιανε ίσως να δει τι είναι το κάθε τι, τέτοια.

K120 [11 χρ.]: Θα μπορούσαμε να πάμε μαζί εδώ {στον θαμνότοπο}. Και να με ρωτάει ή να τη ρωτώ διάφορα ζώα, ή να μαντεύει η μία και τέτοιο, ή να διαβάζει η μία στην άλλη πληροφορίες και μετά να ρωτάει διάφορα πράγματα σχετικά με το συγκεκριμένο ζώο.

Το παιχνίδι με τη μορφή συνεργασίας μπορεί να συμπληρωθεί με τις αναφορές των μικρότερων παιδιών στο καράβι και το κουκλοθέατρο (3 παιδιά), αφού η παρουσία συντρόφων ως θεατών ή συμπαικτών ικανοποιεί μια αναγκαία προϋπόθεση για τη μετεξέλιξη του παιχνιδιού φαντασίας σε δραματικό παιχνίδι (Hughes 2006: 43).

Τέλος, έξι παιδιά αναφέρθηκαν στη συνεργασία ως συντροφικότητα και μοίρασμα εμπειριών μέσα στο μουσείο, προκειμένου να εξερευνήσουν μικροπεριβάλλοντα και χώρους, να παρατηρήσουν ζώα ή να παρακολουθήσουν μια προβολή.

5.3.6.5. Η διάσταση του παιχνιδιού με τους γονείς

Τόσο η βιβλιογραφική επισκόπηση όσο και τα δεδομένα της παρατήρησης, έδειξαν ότι οι γονείς σπανίως εμπλέκονται σε παιχνίδι με τα παιδιά τους στο μουσείο, γεγονός που κάνει εξαιρετικά ενδιαφέρον το τι είχαν τα παιδιά να προτείνουν στη συγκεκριμένη διάσταση (E12). Από τα 18 παιδιά που ερωτήθηκαν, τα 3 απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν, ένα παιδί αναφέρθηκε γενικά στον Ερευνότοπο, και τα υπόλοιπα 14 έκαναν αναφορές σε συγκεκριμένα εκθέματα και εκθεσιακές μονάδες. Οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν ευρετικές δραστηριότητες που υπάρχουν διαθέσιμες στον

Ερευνότοπο (κορμοί, θαμνότοπος, διαδραστικά σπηλιάς, χαμένα φύλλα) ή αποτελούν αυτοσχέδια παιχνίδια μαντεψιάς (10 αναφορές από 7 παιδιά, κυρίως κορίτσια).

K120 [11 χρ.]: Θα μπορούσε να πάει στη σπηλιά, για να ανακαλύψει διάφορα πράγματα, μετά εκεί που είναι με τα φύλλα, τα κρυμένα φύλλα ή στον πάγκο και χωρίς να διαβάσει κάποιος, να προσπαθεί μόνο με την αφή ή την όσφρηση να μαντέψει τι είναι. Ας πούμε από το φίδι γύρω γύρω να το πιάσει και να το δει, να καταλάβει τι είναι.

K105 [11 χρ.]: Θα έλεγα η ιδέα μου θα ήταν να παίζαμε με τα ζώα, να λέγαμε διάφορα πράγματα για τα ζώα, που ξέραμε, που μάθαμε σήμερα, πώς ήταν οι εμπειρίες μας, τι μας άρεσε περισσότερο.

Πέντε παιδιά αναφέρθηκαν σε παιχνίδι στο κουκλοθέατρο και στο καράβι. Τέσσερα παιδιά αναφέρθηκαν σε πιο παθητικές δραστηριότητες παρακολούθησης οπτικοακουστικής προβολής και δύο μεγαλύτερα αγόρια στην παρατήρηση ζώων, ορυκτών και της θέας με τα κιάλια, δραστηριότητες δηλαδή που έχουν την έννοια της συντροφικότητας και του μοιράσματος της εμπειρίας και όχι του παιχνιδιού.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των παιδιών με αυτές που έδωσαν οι γονείς σε μια παρεμφερή ερώτηση στο ερωτηματολόγιό τους (Παράρτημα Γ.10), η οποία τους ζητούσε να διευκρινίσουν τι τους αρέσει να κάνουν μαζί με τα παιδιά τους στο μουσείο (Ε9), βλέπουμε ότι στις 23 απαντήσεις των γονέων υπερισχύουν αυτές που είναι πιο παθητικές και αφορούν παρατήρηση ζώων και ορυκτών (9) ή παρακολούθηση προβολής (3).

Ενδιαφέρον έχει ότι στις απαντήσεις των παιδιών απουσιάζει εντελώς η δραστηριότητα του σκάμματος, που σχεδόν σε όλες τις άλλες ερωτήσεις της ατομικής τους συνέντευξης εμφανιζόταν, ενώ αντίθετα δύο γονείς αναφέρονται σε αυτή κι άλλοι τέσσερις γενικότερα σε δραστηριότητες ανακάλυψης και εξερεύνησης των μικροπεριβαλλόντων. Τέλος, έξι γονείς αναφέρονται στην επιθυμία για μοίρασμα και επικοινωνία με αφορμή τις δραστηριότητες του Ερευνότοπου, που σε δύο περιπτώσεις έχει τον διδακτικό χαρακτήρα των εξηγήσεων.

Μητέρα K124 [9 χρ.]: Με αφορμή κάτι από τον Ερευνότοπο να επικοινωνούμε.

Πατέρας K105 [11 χρ.]: Να τους εξηγή τις δραστηριότητες.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά είναι ευαίσθητα στις προτιμήσεις των γονέων έτσι όπως τους έχουν δει να κινούνται στον χώρο, θεωρούν όμως ότι ο Ερευνότοπος δίνει ευκαιρίες και για πιο ενεργητικό παιχνίδι μαζί τους, προτείνοντας κυρίως αυτό που αφορά διανοητική δραστηριότητα και επιβεβαιώνοντας από την οπτική των παιδιών τις παρατηρήσεις της Μουσουόρη για τις προτιμήσεις των ενηλίκων σε περισσότερο διανοητικές παρά φυσικές δραστηριότητες (Moussouri 1997: 161). Για τον ίδιο λόγο προφανώς τα παιδιά αποφεύγουν να αναφέρουν το σκάμμα που είναι η εκθεσιακή μονάδα με την πιο έντονη σωματική δράση.

5.3.6.6. Λόγοι επίσκεψης, προσδοκίες και βαθμός ικανοποίησης

Η ατζέντα της επίσκεψης, τα κίνητρα και οι προσδοκίες από αυτή μπορούν να αποκαλύψουν στοιχεία τόσο για τις συναισθηματικές συνδέσεις που έχουν ήδη αποκτήσει τα παιδιά, ιδίως αυτά που είναι

επαναλαμβανόμενοι επισκέπτες, όσο και για τις σχηματιζόμενες αντιλήψεις ως προς τι είναι και τι μπορεί να τους προσφέρει ένας μουσειακός χώρος, συμβάλλοντας και επηρεάζοντας τη συνολική αίσθηση του τόπου που θα αποκομίσουν. Η ερώτηση για το ποιος πρότεινε τη σημερινή επίσκεψη και για ποιο λόγο, τέθηκε τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει συνάφεια και να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να διευκρινίσουν καλύτερα τους προσωπικούς λόγους που ενδέχεται να είχαν (Ε2,3 ατομικής συνέντευξης παιδιών και Ε3, 4 ερωτηματολογίου γονέα).

Όπως ήταν αναμενόμενο, στις περισσότερες περιπτώσεις η πρόταση για την επίσκεψη αποτελούσε πρωτοβουλία του γονέα. Από τις 28 απαντήσεις των γονέων για το ποιος πρότεινε τη σημερινή επίσκεψη, οι 14 ήταν «Γονείς», 9 «Φίλοι-Συγγενείς», 1 «Σχολείο» και 4 «Παιδί». Οι λόγοι που οι γονείς προσδιορίζουν ανήκουν στις κατηγορίες «Ελεύθερη μέρα» (10 αναφορές), «Ημέρα αφιερωμένη σε μουσειακές επισκέψεις» (7 αναφορές από άτομα που ήταν σε διακοπές), «Με αφορμή επίσκεψη συγγενών» (3 αναφορές), «Επανάληψη επίσκεψης μετά από καιρό» (2 αναφορές), «Επιθυμία για κάτι ευχάριστο και ενδιαφέρον» (2 αναφορές), «Ενδιαφέρον λόγω επαγγέλματος» (1 αναφορά) και «Για τα παιδιά» (4 αναφορές).

Από τα 24 παιδιά που ερωτήθηκαν για το ποιος πρότεινε τη σημερινή επίσκεψη,³² ένα παιδί δε γνώριζε, εννέα παιδιά ανέφεραν τους γονείς τους, τρία θεώρησαν ότι ήταν κοινή απόφαση, τέσσερα ανέφεραν φίλους-συγγενείς και επτά το θεώρησαν δική τους πρωτοβουλία, διεκδικώντας έναν ενεργητικότερο ρόλο για τον εαυτό τους από αυτό που τους αναγνώριζαν οι γονείς. Οι λόγοι που ανέφεραν στην τελευταία περίπτωση σχετίζονταν με γενική επιθυμία («το ήθελα», «μας αρέσει εδώ», 4 αναφορές), επανάληψη επίσκεψης «για να θυμηθώ» ή «για να τη μοιραστώ με μέλη της οικογένειάς μου» (2 αναφορές) και ενδιαφέρον για μουσεία φυσικής ιστορίας (1 αναφορά).

Τα παιδιά στη συνέχεια ερωτήθηκαν για το τι φαντάστηκαν ότι θα μπορούσαν να κάνουν στο μουσείο και αν ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους (Ε4, 5). Από τα 21 παιδιά που ερωτήθηκαν, τα 10 είχαν συγκεκριμένες προσδοκίες είτε με βάση αυτά που θυμόντουσαν από προηγούμενη επίσκεψή τους (6 παιδιά, π.χ. «ζωγραφική», «να εξερευνήσω πάρα πολλά πράγματα και ότι θα περνούσα πολύ ωραία», «να δω τις χελώνες και ότι θα σκάψω») είτε με βάση εμπειρίες από άλλα μουσεία, εφόσον ήταν επισκέπτες πρώτης φοράς (4 παιδιά, π.χ. «θα έβλεπα ζώα», «μπορεί να έκανα κάποια δραστηριότητα με ζώα» και ότι θα ικανοποιούσαν το προσωπικό τους ενδιαφέρον). Τρία παιδιά αναφέρθηκαν στα γενικά συναισθήματα που τους προκάλεσε η προσδοκία της επίσκεψης:

A108 [7 χρ.]: Δε φαντάστηκα τίποτε, απλώς ανυπομονούσα να έρθω.

K121 [10 χρ.]: Στην αρχή δεν κατάλαβα ακριβώς, γιατί ήταν λίγο πιο παλιά που είχαμε πάει σ'εκείνο στην Αθήνα, αλλά όταν μου εξήγησε, ενθουσιάστηκα γιατί μου είχε κάνει μεγάλη εντύπωση την προηγούμενη φορά που είχα πάει. Και μ'άρεσε πολύ.

Οκτώ παιδιά, όλα επισκέπτες πρώτης φοράς με προηγούμενες μουσειακές εμπειρίες, ανέφεραν ότι οι προσδοκίες τους ήταν εντελώς διαφορετικές σε σχέση με αυτό που συνάντησαν, το οποίο και τους εξέπληξε θετικά. Τα μισά από αυτά σχολίασαν με ενθουσιασμό τη δυνατότητα να δουν τα ζώα εκτός γυάλινων προθηκών, τον μεγάλο αριθμό και την ποικιλία των όσων εκτίθενται, καθώς και την ύπαρξη πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων. Πέντε παιδιά αναφέρθηκαν επίσης στην άγνοιά τους ως προς την ύπαρξη δραστηριοτήτων και ενός χώρου δράσης και παιχνιδιού, όπως ο Ερευνότοπος.

³² Εξαπρέθηκαν έξι παιδιά 4-7 χρόνων, γιατί η πίεση χρόνου ή η δυσκολία συγκέντρωσης επέβαλαν συντομότερη συνέντευξη.

K105 [11 χρ.]: [...] τό'χα φανταστεί έτσι όπως τό'χα δει και στο προηγούμενο μουσείο που είχαμε πάει, δεν το φανταζόμουν με σπηλιά, με κατασκήνωση, με, που να βρίσκεις τα κόκαλα του δεινοσαύρου, τό'χα φανταστεί με πιο λίγα ζώα, με πιο λίγες δραστηριότητες, κι όχι τόσο μεγάλο.

A130 [10 χρ.]: Εδώ δε φαντάστηκα ότι θα μπορούσα να κάνω και πολλά πράγματα, νομίζοντας ότι θα είναι ένα πολύ συνηθισμένο μουσείο που βλέπουμε απλώς ζώα ταριχευμένα και τα διάφορα, δεν πίστευα ότι θα ήταν τίποτα με δραστηριότητες.

K102 [7 χρ.]: Δεν ξέρω, δε φαντάστηκα πως είχε παιδική χαρά, ούτε πως έχει ζώα, νόμιζα πως ήταν ένα μουσείο απλά.

Η επτάχρονη K102 είχε εμπειρίες μόνο από αρχαιολογικά μουσεία, τα οποία θεωρεί «απλά» και όχι τόσο ενδιαφέροντα ενδεχομένως όσο το συμμετοχικό μουσείο φυσικής ιστορίας που μόλις επισκέφτηκε. Όπως θα ανέμενε κανείς, και τα 15 παιδιά που ερωτήθηκαν ευθέως αν ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους απάντησαν θετικά, τονίζοντας σε τρεις περιπτώσεις ότι ξεπεράστηκαν.

5.3.6.7. Η συνολική συναισθηματική απόκριση των παιδιών ως προς τον Ερευνότοπο

Προκειμένου να αποτυπώσουν τα παιδιά το πώς τους κάνει να νιώθουν ο Ερευνότοπος, χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (E13, βλ. Ενότητα 3.3.4). 14 από αυτά απάντησαν «πολύ χαρούμενος», 12 «αρκετά χαρούμενος», 1 κύκλωσε και τις δύο προηγούμενες επιλογές γιατί ένιωθε στο ενδιάμεσο και 3 παιδιά το «ουδέτερα».

Ερωτώμενα για τους λόγους που τους κάνουν να νιώθουν έτσι (E14), τα παιδιά που είχαν κυκλώσει την επιλογή «πολύ χαρούμενος» και «χαρούμενος» ανέφεραν γενικά ότι τους αρέσει (6 αναφορές), ότι διασκεδάζουν, χαίρονται και περνούν καλά (6 αναφορές), ότι τους αρέσουν τα παιχνίδια (4 αναφορές), ότι τους αρέσει ο χώρος (4 αναφορές), και ότι ικανοποιούν προσωπικά τους ενδιαφέροντα (3 αναφορές). Τα παιδιά που ένιωθαν πολύ χαρούμενα συμπλήρωσαν επίσης τη χαρά που τους δίνει η εξερεύνηση, το ότι κάνουν και μαθαίνουν πολλά πράγματα και ότι ανακαλύπτουν για τη φύση χωρίς να ενοχλούν τα ζώα (3 αναφορές). Τα παιδιά που ένιωθαν χαρούμενα σχολίασαν επιπλέον τη χαρά που τους δίνει η βιωματική εμπειρία και το γεγονός ότι έχουν πρωτόγνωρες εμπειρίες. Ένα παιδί δεν μπόρεσε να αιτιολογήσει. Πέντε παιδιά που σημείωσαν ότι νιώθουν χαρούμενα και το παιδί που σημείωσε και τα δύο, ανέφεραν και κάποια αρνητικά σχόλια. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στο ότι κάποια πράγματα «δεν μου τράβηξαν το ενδιαφέρον» (A130, 10 χρ.), ότι «δεν έχει και πάρα πολλά πράγματα» (A129, 6 χρ.), ότι «κάποια πράγματα ήταν για πιο μικρά παιδιά» (A119, 12 χρ.), ότι «δεν είναι και κάτι το λαμπερό, είναι κάτι μέτριο πιστεύω [...] για να έβαζα την ενθουσιασμένη φατσούλα, θα ήταν ξέρω γω κάτι άλλο, ένα δώρο» (K121, 10 χρ.) και ότι παρά την ευχαρίστηση που προσφέρει το παιχνίδι σε αυτόν, δημιουργεί και συναισθήματα πλήξης:

K124 [9 χρ.]: Ε, επειδή μ'αρέσει:: τα παιχνίδια. Ε, βαριέμαι και λίγο οπότε δεν είμαι στο εντελώς. Ερ.: Ε, τι είναι αυτό που σου φαίνεται βαρετό;

K124: Ε, δεν ξέρω, αλλά κατά κάποιο τρόπο βαριέμαι μέσα μου. Παρόλο που μ'αρέσουν τα παιχνίδια. Μόνο ένα παιχνίδι δεν έχω καταφέρει να παίξω ποτέ μου επειδή δεν υπάρχουν φύλλα. Αυτό με το καταρρακτάκι. [...]

Ερ.: Μήπως, σκέφτομαι αυτό που μου είπες, ότι μερικές φορές βαριέσαι εδώ πέρα μέσα, μήπως παίζει τον ρόλο του και το ότι έχεις έρθει αρκετές φορές; Ή πάντα το ένιωθες, δηλαδή και την πρώτη φορά που είχες έρθει;

K124: Μα// Πάντα, και την πρώτη φορά.

Τέλος, τρία παιδιά νιώθουν «ουδέτερα» στο μουσείο, αλλά δεν δίνουν αιτιολόγηση, ίσως λόγω του νεαρού της ηλικίας τους (από 4-7 ετών), τα δύο από αυτά όμως θα ήθελαν να ξανάρθουν. Συνολικά, από τα 29 παιδιά που ερωτήθηκαν, τα 26 θα ήθελαν να επαναλάβουν την επίσκεψη (E15). Μόνο τρία παιδιά από 4-6 ετών απάντησαν αρνητικά (τα δύο από αυτά είναι συχνοί επισκέπτες, ενώ το παιδί-επισκέπτης πρώτης φοράς προκύπτει από τα συμφραζόμενα ότι δεν ικανοποίησε πλήρως την προσδοκία του να δει πολλά πράγματα, αν και το μουσείο τον έκανε να νιώσει χαρούμενο).

Κατ' επέκταση, στην ερώτηση αν έχουν προτάσεις για αλλαγές ή βελτιώσεις (E16), τα περισσότερα (12 στα 16 ερωτηθέντα) απαντούν αρνητικά, ενώ τέσσερα παιδιά πρότειναν την προσθήκη κι άλλων αιθουσών ή ζώων στο μουσείο (A107, K120, 11 χρ.), την προσθήκη δραστηριότητας ψαρέματος στο ποτάμι με ψεύτικα ψάρια (K116, 9 χρ.) και την προσθήκη δραστηριοτήτων για μεγαλύτερα παιδιά στον Ερευνότοπο (A119, 12 χρ.).

5.3.6.8. Περιγραφικές κατηγορίες της αίσθησης του τόπου

Τα παιδιά έχουν συνολικά μια πολύ θετική αίσθηση του τόπου όπως φάνηκε κατά τον προηγούμενο σχολιασμό. Θεωρούν τον Ερευνότοπο ένα μέρος ευχάριστο και φιλικό, αναγνωρίζοντάς του μια σειρά από ποιότητες που συμφωνούν με όσα σχολιάστηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση ως σημαντικά παιδοκεντρικά χαρακτηριστικά (Ενότητα 2.3). Ο Πίνακας 5.9 αποτυπώνει τις περιγραφικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν από την προηγηθείσα ανάλυση όλων των επιμέρους πεδίων.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά αναγνωρίζουν τον Ερευνότοπο ως ένα τεχνητό περιβάλλον μάθησης, το οποίο εκτιμάται για τις πρωτογενείς εμπειρίες που προσφέρει και τη χρήση πολλών αισθήσεων και σωματικών κινήσεων για την προσέγγισή τους. Τα παιδιά εκτιμούν, επίσης, ιδιαίτερα την παρακολούθηση αφηγήσεων μέσα σε πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα, όπως η κατασκήνωση, και την ευρετική παιδαγωγική βάσει της οποίας είναι στημένες οι περισσότερες δραστηριότητες του Ερευνότοπου. Η αίσθηση ότι μέσα στον Ερευνότοπο έχουν νέες εμπειρίες και την ευκαιρία να εξασκήσουν δεξιότητες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, φαίνεται να είναι ικανή να δημιουργήσει συναισθήματα αφοσίωσης σύμφωνα με τις διαστάσεις των φιλικών για τα παιδιά τόπων της Chatterjee (2005), συγκρατώντας και ανανεώνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών, ιδίως όπως φάνηκε από τα λεγόμενα των παιδιών-επαναλαμβανόμενων επισκεπτών.

Εκτός από τη διάσταση της μάθησης, εξίσου έντονη, αν όχι περισσότερο, είναι η διάσταση της διασκέδασης. Τα παιδιά αντλούν συναισθήματα ευχαρίστησης από τον Ερευνότοπο, καταρχάς γιατί νιώθουν ελεύθερα να κινηθούν και να εξερευνήσουν ποικιλόμορφους ή/και μυστηριώδεις χώρους. Όπως εξετάσαμε στο Κεφάλαιο 2, τόσο η Chawla (1992) όσο και οι Malinowski & Thurber (1996) αναγνωρίζουν την εξερεύνηση ως εξαιρετικά σημαντική αναπτυξιακά για τα παιδιά 7-12 ετών, γι' αυτό και εκείνα την απολαμβάνουν στους τόπους που χρησιμοποιούν. Ο Ερευνότοπος με τις βιωματικές εμπειρίες που προσφέρει, είναι ικανός να εντυπωσιάσει, ένας χαρακτηρισμός που επανέρχεται αρκετές φορές στα λόγια των παιδιών, και υποδηλώνει ότι η ικανότητα εντυπωσιασμού είναι μια ποιότητα ιδιαίτερα σημαντική για αυτά, αφού προκαλεί τη διέγερση του ενδιαφέροντός τους. Παράλληλα, η ποικιλία των δραστηριοτήτων που περιέχει και η δυνατότητα για παιχνίδι, προσφέρουν ευχάριστες

αλληλεπιδράσεις στο παιδί και ικανοποιούν τις προϋποθέσεις που θέτει το μοντέλο του Morgan (2010) για την ανάπτυξη δεσμών τύπου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.9. Περιγραφικές κατηγορίες για την αίσθηση του τόπου (Ερευνότοπος)

Περιγραφικές κατηγορίες	Επιμέρους διαστάσεις (Η περιγραφική κατηγορία συνδέεται με...)
Ευχαρίστηση-Διασκέδαση «περνάω πολύ ωραία»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παιχνίδι ▪ Δυνατότητα για δράση/Εξερεύνηση ▪ Μυστήριο/Ανακάλυψη με άγνωστο αποτέλεσμα ▪ Βίωμα ρόλων ▪ Ευρετική δραστηριότητα ▪ Επιθυμία επανάληψης της επίσκεψης
Δραστηριότητες «πολλά πράγματα για να κάνεις»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανακάλυψη με άγνωστο αποτέλεσμα ▪ Δράση (κυρίως ενσώματη αλλά και διανοητική –ευρετικές δραστηριότητες) ▪ Ποικιλία ▪ Βασική διαφορά με άλλα μουσεία
Επαφή με ζώα «με αληθινά ζώα που ήταν έξω»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ζωντανά ζώα ▪ Δυνατότητα να δουν τα ζώα εκτός γυάλινων προθηκών ▪ Μεγάλος αριθμός και ποικιλία των όσων εκτίθενται
Μάθηση «δραστηριότητες που όμως σε μαθαίνουν πράγματα μέσα από αυτές»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Οπτικοακουστικές προβολές σε πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα ▪ Παρατήρηση ζώων και ορυκτών, ιδίως με χρήση οργάνου ▪ Ευρετικές δραστηριότητες/Ερευνα ▪ Μάθηση με διασκέδαση
Παιχνίδι «έχει το κλίμα του παιδιού, το παιχνίδι»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Οργανωμένα ή Αυτοσχέδια παιχνίδια ευρετικής φύσης ▪ Παιχνίδι μίμησης/φαντασίας
Πλαισιοθετημένο βίωμα «νιώθεις σαν τη φύση»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανακατασκευή «σα να ήσουν»... (αληθοφανής αναπαραγωγή) ▪ Πλαισιοθέτηση εκτιθέμενων αντικειμένων ▪ Μυστηριώδες περιβάλλον ▪ Εξερεύνηση με κίνηση του σώματος / σωματική εμπλοκή στο πλαισιοθετημένο περιβάλλον
Νέες εμπειρίες «πράγματα που δεν έχω ξαναδεί»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Πρωτόγνωρο ▪ Εντυπωσιακό
Προσωπικό ενδιαφέρον/ οικεία εμπειρία «πράγματα που μου αρέσουν»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αγαπημένες ασχολίες ▪ Ανάκληση οικείων εμπειριών ▪ Πολλά πράγματα
Αισθητική χώρα «μ'αρέσει ο χώρος»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνολική αίσθηση χώρου ▪ Χωροθέτηση (επαφή με φυσικό στοιχείο: θέα θάλασσας)
Κατάλληλο για το παιδί «πραγματικά για παιδιά»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες για όλα τα ηλικιακά επίπεδα ▪ Κατάλληλο επίπεδο πρόκλησης-πολυπλοκότητας
Συντροφικότητα «διασκεδάζεις με την οικογένειά σου»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μοίρασμα εμπειρίας ▪ Συντροφικό παιχνίδι

Σημ. Με πλάγια γράμματα σημειώνονται οι επιμέρους διαστάσεις, στις οποίες κάποια παιδιά εντόπισαν προβληματικά σημεία που συνδέθηκαν με αρνητικά συναισθήματα.

Συναντήσαμε, εντούτοις, μια μικρή μερίδα παιδιών που παρά την αφοσίωση που μπορεί να επιδεικνύουν μέσα από τις επαναλαμβανόμενες επισκέψεις τους με το σχολείο ή την οικογένειά τους, ή με τη δήλωσή τους ότι επιθυμούν να ξανάρθουν, εκφράζουν και αρνητικά συναισθήματα π.χ. μειωμένο ενδιαφέρον για κάποια πράγματα, αίσθημα ανίας ακόμη και κατά την πρώτη επίσκεψη.

Ένας λόγος που μπορεί να αιτιολογεί αυτή την αίσθηση είναι η αποτυχία ικανοποίησης προσωπικών ενδιαφερόντων ή εύρεσης δραστηριοτήτων με ικανοποιητικά επίπεδα πρόκλησης για τα συγκεκριμένα παιδιά. Σε αντίθεση, τα παιδιά που βρίσκουν αντίκρισμα σε αυτά που τα ενδιαφέρει προσωπικά, εκφράζουν έντονα τον ενθουσιασμό τους, π.χ.

A107 [11 χρ.]: Επειδή όπως είπα και πριν ενδιαφέρομαι πολύ με τα ζώα, έχω ξοδέψει πολύ χρόνο διαβάζοντας βιβλία, βλέποντας ντοκιμαντέρ, κι εδώ πέρα ήταν σαν τον παράδεισο που είδα τόσα πολλά ζώα κι απολιθώματα κι αυτά.

Ιδιοσυγκρασιακά ή αναπτυξιακά χαρακτηριστικά μπορεί επίσης να επηρεάζουν την αίσθηση του τύπου που ο Ερευνότοπος δημιουργεί. Αν το παιδί αρέσκεται σε περισσότερο απρογραμματίστο παιχνίδι κατά τον ελεύθερό του χρόνο ή λόγω της νηπιακής του ηλικίας έχει ανάγκη για περισσότερα παιχνίδια προσποίησης, κατασκευαστικά παιχνίδια και δημιουργική έκφραση με διφορούμενα και κινητά αντικείμενα, τότε μπορεί να νιώσει πιο σύντομα ότι τα δομικά στοιχεία του Ερευνότοπου θέτουν περιορισμούς στη φαντασία του και τις επιθυμίες του. Αντίστοιχα, κάποια μεγαλύτερα παιδιά έδειξαν να επιθυμούν δραστηριότητες με μεγαλύτερο βαθμό πολυπλοκότητας. Συνολικά, πάντως, είναι περισσότερο τα μικρά παιδιά 4-7 ετών, παρά τα μεγάλα που εμφανίζονται πιο επιφυλακτικά ως προς το αν θα ήθελαν να επαναλάβουν την επίσκεψη ή ως προς το πώς νιώθουν στο μουσείο. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν ακόμη αναπτύξει έντονα γνωστικά ενδιαφέροντα και είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο εξοικείωσης με τις πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες των μουσείων, κάτι που πιθανώς να επηρεάζει την απόκρισή τους.

Το γεγονός, επίσης, ότι τα παιδιά δεν έχουν ανεξάρτητη πρόσβαση και δεν χρησιμοποιούν συχνά το μουσειακό περιβάλλον, αλλά και η ίδια η φύση και η λειτουργία των μουσειακών οργανισμών, οι οποίοι έχουν στηθεί με τη λογική της περιστασιακής, αλλά όχι καθημερινής χρήσης, δεν βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν έντονα αισθήματα οικειοποίησης και ιδιωτικότητας/ελέγχου προσωπικών περιοχών, κάτι που γίνεται αισθητό και από την αδυναμία τους να αφηγηθούν, πλην ελαχίστων περιπτώσεων, προσωπικές ιστορίες από τη χρήση του χώρου, όπως αντιθέτως συμβαίνει σε αντίστοιχες έρευνες σε κέντρα προσχολικής αγωγής ή παιδικές χαρές. Τα περισσότερα παιδιά, ακόμη και οι επαναλαμβανόμενοι επισκέπτες, βρίσκονται ακόμη σε φάση ανιχνευτική.

Τέλος, αν και δεν προκύπτει συχνά ή αυθόρμητα στα λεγόμενα των παιδιών, αλλά ούτε και στις φωτογραφίες τους, μπορούν να φανταστούν τον εαυτό τους να λειτουργεί συντροφικά ή συνεργατικά μέσα στον Ερευνότοπο με τους ομήλικους ή τους γονείς τους, καλύπτοντας την ανάγκη για κοινωνικές συναναστροφές που χαρακτηρίζει όλους τους τύπους που εκτιμούν τα παιδιά.

5.3.7. Οι αντιλήψεις των γονέων ως παράμετρος του μεσοσυστήματος οικογένειας-μουσείου

Πριν περάσουμε στην τελική σύνθεση συμπερασμάτων από το σύνολο των δεδομένων που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο αυτό, θα εξετάσουμε τις αντιλήψεις των γονέων ως προς τι θεωρούν ότι προσφέρει η παιδική πτέρυγα στα παιδιά τους. Οι ερωτήσεις που θα αναλυθούν είχαν συμπεριληφθεί

σε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Γ.10) που συμπληρώθηκε από 28 γονείς³³ (17 μητέρες, 8 πατέρες και 3 από κοινού συμπληρωμένα). Καταρχάς τέθηκε και σε εκείνους η ερώτηση «πώς πιστεύετε ότι νιώθει το παιδί σας» σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με σχεδιασμένα πρόσωπα που αντιστοιχούν στις συναισθηματικές καταστάσεις «πολύ χαρούμενος», «χαρούμενος», «ουδέτερα», «δυσανεστημένος», «θυμωμένος» (E5). 17 γονείς απάντησαν ότι κατά τη γνώμη τους τα παιδιά αισθάνονται «πολύ χαρούμενα» και 11 ότι τα παιδιά αισθάνονταν «χαρούμενα». Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των γονέων με τις αντίστοιχες απόψεις των παιδιών τους, φαίνεται ότι οι γονείς απάντησαν ελαφρώς θετικότερα από τα παιδιά, χωρίς όμως οι απαντήσεις τους να διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό από τις απαντήσεις των παιδιών, όπως έδειξε και το μη παραμετρικό τεστ του Wilcoxon για δύο σχετιζόμενα δείγματα ($z=1,8$; $p=0,07$).

Οι λόγοι που ανέφεραν ως αιτιολόγηση για την επιλογή τους είναι καταρχάς σχετικοί με τη δυνατότητα για δράση, εξερεύνηση, ελεύθερη κίνηση, βιωματική εμπειρία και δημιουργικό παιχνίδι που παρέχει ο Ερευνότοπος (10 αναφορές). Ανάλογα ισχυρές ήταν οι αναφορές τους στην πρωτοτυπία/διαφορετικότητα/νεωτερικότητα της εμπειρίας και των γνώσεων στα οποία εκτέθηκαν τα παιδιά (9 αναφορές). Η επαφή με τη φύση ήταν ο άλλος μεγάλος πόλος (6 αναφορές), ο οποίος μπορεί να συνδυαστεί με τα σχόλια τους για εκθέματα που αρέσουν ή εντυπωσιάζουν τα παιδιά (4 αναφορές). Το κέντρισμα του ενδιαφέροντος και η δυνατότητα επαλήθευσης γνώσεων που το παιδί έχει συναντήσει σε δευτερογενείς πηγές αναφέρθηκαν επίσης από δύο γονείς αντίστοιχα. Δύο γονείς θεώρησαν το μουσείο ενδιαφέρον για τη μικρή ηλικία των παιδιών τους (παιδιά 4-7 ετών), ενώ αντίθετα μία μητέρα παιδιού 10-12 ετών κύκλωσε το χαρούμενο προσωπάκι γιατί «του αρέσουν τα μουσεία γενικά», αλλά «θα ήταν πιο γελαστό αν ήταν για την ηλικία του. Είναι για λίγο μικρότερα παιδιά» (A130).

Ερωτηθέντες για το τι θεωρούν ότι μπορεί να αρέσει περισσότερο στα παιδιά τους να κάνουν μέσα στο μουσείο (E7), εκτός από τις 11 αναφορές σε συγκεκριμένες εκθεσιακές μονάδες, που συμπίπτουν με αυτές που έρχονται πρώτες στις προτιμήσεις των παιδιών κατά την παρατήρηση και τη φωτογράφιση (καράβι, σκάμμα, πάγκος ερευνητή, κατασκήνωση και τα ζωντανά ζώα), έχουμε 15 γενικές αναφορές σε παιδαγωγικές ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ερευνότοπου. Συγκεκριμένα οι γονείς τονίζουν την ενεργητική συμμετοχή και την ανακαλυπτική μάθηση (14 αναφορές, π.χ. «Να εξερευνά τον χώρο και να συνδυάζει τις γνώσεις του με τα εκθέματα», «να μαθαίνει ψάχνοντας»), την οπτική πρόσληψη της πληροφορίας μέσω της παρατήρησης, αλλά και της φωτογράφισης³⁴ (τέσσερις αναφορές), τα παιχνίδια και την ποικιλία δραστηριοτήτων που υπάρχει.

Ως προς το τι θεωρούν ότι δεν αρέσει στα παιδιά στο μουσείο (E8), από τις 20 συμπληρωμένες απαντήσεις, υπήρξαν έξι απαντήσεις που αφορούσαν συγκεκριμένες εκθεσιακές μονάδες, μία απολύτως θετική ότι αρέσουν όλα, μία «δε γνωρίζω» και μερικά γενικά σχόλια για το τι δεν αρέσει γενικώς στο παιδί τους στο μουσείο. Μία αναφορά αφορούσε στο πολύ περπάτημα μέσα στο μουσείο, τα πιο ενδιαφέροντα σχόλια όμως αφορούσαν στην πρόσληψη των πληροφοριών από τα παιδιά. Συγκεκριμένα υπήρξαν 11 αναφορές που τόνισαν τη δυσανασχέτηση των παιδιών όταν πρέπει να διαβάσουν «ατελείωτες ενημερωτικές πινακίδες» και «έτοιμες» πληροφορίες στο μουσείο, να ακούν διαλέξεις ή ξεναγήσεις και να βλέπουν ντοκιμαντέρ. Τα παραπάνω δείχνουν ότι ο Ερευνότοπος με τις επιλογές που προωθεί, καλύπτει τη διαπιστωμένη ανάγκη για ενεργητική μάθηση. Οι επιλογές αυτές παρέχουν στο ευρύ κοινό έναν επιπλέον επιχειρημα για την αξία και τη χρησιμότητά του.

³³ Δύο γονείς συμπλήρωσαν μόνο τα δημογραφικά στοιχεία.

³⁴ Υπονοούν τη χρήση της προσωπικής τους φωτογραφικής μηχανής ως δραστηριότητας που συντελεί στην οικειοποίηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος και όχι τη φωτογραφική μηχανή της ερευνήτριας.

Οι τελευταίες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο των γονέων προσπάθησαν να ανιχνεύσουν αυτό ακριβώς, τις γενικότερες αντιλήψεις τους δηλαδή για τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητα μιας παιδικής πτέρυγας (E14, E15). Στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert που συνόδευε τρεις θετικές και τρεις αρνητικές δηλώσεις για τις παιδικές πτέρυγες, όλοι σχεδόν οι γονείς (26 από τους 28 που απάντησαν) συμφώνησαν απολύτως ότι η παιδική πτέρυγα του μουσείου «συμπληρώνει την επίσκεψη στο μουσείο και εξοικειώνει το παιδί με αυτό». Ο ίδιος ακριβώς αριθμός γονέων δήλωσε ότι η παιδική πτέρυγα δεν απομονώνει το παιδί από το υπόλοιπο μουσείο. Τέσσερις από τους γονείς δήλωσαν ότι οι πληροφορίες που παρέχονται είναι υπερβολικά απλές για τα παιδιά. Οι περισσότεροι (16 από τους 28) διαφώνησαν λίγο ή περισσότερο με την θέση αυτή, ενώ οκτώ γονείς ήταν σκεπτικοί και κύκλωσαν το μεσαίο σημείο της κλίμακας. Χωρίς εξαιρέσεις, όμως, οι γονείς συμφωνούν απόλυτα ή πάρα πολύ ότι η παιδική πτέρυγα προσφέρεται για τη μάθηση των παιδιών. Στην ερώτηση για το αν η παιδική πτέρυγα είναι ένας μουσειακός χώρος που προσφέρεται για τη διασκέδαση των παιδιών, οι γονείς, εκτός από δύο περιπτώσεις, συμφώνησαν απόλυτα ή πάρα πολύ. Τέλος, όλοι σχεδόν οι γονείς διαφώνησαν απόλυτα ή πάρα πολύ με τη θέση ότι η παιδική πτέρυγα είναι «κάτι σαν παιδότοπος». Ως προς τους δύο γονείς που συμφώνησαν με την τελευταία δήλωση, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ανήκουν επίσης στην ομάδα των γονέων που θεωρούν υπερβολικά απλές τις πληροφορίες της παιδικής πτέρυγας και ο ένας από αυτούς είναι σκεπτικός ως προς την συμπληρωματικότητα της πτέρυγας στην υπόλοιπη επίσκεψη. Παρά ταύτα, συμφωνούν απολύτως ότι η παιδική πτέρυγα προσφέρεται για τη μάθηση των παιδιών, θέλησαν όμως ίσως να τονίσουν με τις επιλογές τους ότι η διάσταση της διασκέδασης υπερτερεί σε αυτόν τον χώρο. Από την άλλη μεριά, οι δύο γονείς που διαφώνησαν ή ήταν σκεπτικοί με τη διάσταση της διασκέδασης, ίσως αποτυπώνουν έναν προβληματισμό που μπορεί να έχουν κάποιοι γονείς σε σχέση με το αν η μάθηση μπορεί να συνδυαστεί με τη διασκέδαση. Οι εκπαιδευτικές και μουσειακές εμπειρίες των Ελλήνων γονέων είναι συνήθως πιο παραδοσιακού, δασκαλοκεντρικού τύπου (κάτι που μπορεί π.χ. να ωθεί τον πατέρα της εντεκάχρονης K105 να θεωρεί την παιδική πτέρυγα χρήσιμη «αρκεί να υπάρχει μια καθοδήγηση»), κατ' επέκταση μπορεί να νιώθουν άβολα να συνδυάσουν με τη διασκέδαση ένα χώρο που θεωρούν πρωτίστως προσανατολισμένο στη μάθηση. Είναι επίσης πιθανό, όμως, να σχετίζεται με μια έλλειψη σιγουριάς ως προς το αν η διασκέδαση χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη δήλωση με θετική ή αρνητική χροιά.³⁵

Τέλος, στα ελεύθερα σχόλια που σημείωσαν οι γονείς ως προς τη χρησιμότητα της παιδικής πτέρυγας για εκείνους και για το παιδί τους (E15), κρίθηκε από όλους θετικά και χαρακτηρίστηκε ως επί το πλείστον χρήσιμη (με διακύμανση από το αρκετά έως το απολύτως χρήσιμη), σημαντική ή απαραίτητη. Οκτώ γονείς (από τους 27 που συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο πεδίο) τόνισαν τη διαφορετικότητα της εμπειρίας λόγω της βιωματικής της διάστασης και της συμμετοχικής δράσης. Επτά γονείς επικέντρωσαν στη θετική της επιρροή σε ζητήματα μάθησης και πληροφόρησης μέσω του παιχνιδιού και της ανακάλυψης, δύο γονείς μάλιστα υπογράμμισαν ότι μάθανε και οι δύο εξίσου (γονέας και παιδί). Άλλοι έξι τόνισαν ανάμεσα σε άλλα την ευχαρίστηση και τη διασκέδαση που προκαλεί. Εξαιρετικά ενδιαφέροντα ήταν τα σχόλια οκτώ γονέων για τη συμπληρωματικότητα της παιδικής πτέρυγας με το υπόλοιπο μουσείο, για τη χρησιμότητα της σε κάθε είδος μουσείου και για την παροχή κινήτρων για την επανάληψη της επίσκεψης σε αυτό ή και σε άλλα μουσεία. Υπήρξαν μόνο δύο

³⁵ Χαρακτηριστικά η μητέρα του πεντάχρονου A117, η οποία συμφώνησε ότι η παιδική πτέρυγα προσφέρεται για τη διασκέδαση, σχολίασε κατά την αποχώρησή τους ότι θεωρεί τη διασκέδαση απαραίτητη για την επίτευξη του εκπαιδευτικού σκοπού της παιδικής πτέρυγας και ότι αν ήταν σίγουρη ότι η διασκέδαση νοείται με θετική χροιά, θα σημείωνε το 5 και όχι το 4. Κάτι ανάλογο μπορεί να συμβαίνει με τον γονέα που σημείωσε το μεσαίο σημείο της κλίμακας, αφού στο σχόλιο του ως προς το γιατί νομίζει ότι το παιδί του είναι «πολύ χαρούμενο» στο μουσείο, αναφέρει διότι «διασκεδάζει και μαθαίνει» (A114, 10 χρ.).

αρνητικά σχόλια σχετικά με την απλοϊκότητα των πληροφοριών για τις μεγαλύτερες ηλικίες και την έλλειψη καθοδήγησης.

Μητέρα K118 [4 χρ.]: Απόλυτα χρήσιμη γιατί αφήνει το παιδί να πειραματιστεί, ξεδιπλώνει τη φαντασία του, ακουμπάει και συμμετέχει σε όλο αυτό! Καταπληκτική.

Μητέρα K121 [10 χρ.]: Τα παιδιά ευχαριστιούνται περισσότερο. Το περιβάλλον δεν είναι αποστειρωμένο, μπορούν να το ζήσουν.

Μητέρα K116 [9 χρ.]: Απαραίτητη! Είναι αυτή που συγκινεί πραγματικά τα παιδιά και αποτελεί κίνητρο για επισκέψεις και σε άλλα μουσεία.

Μητέρα A103 [7 χρ.]: Είναι απαραίτητη, συμπληρωματική, βιωματική, για την κατανόηση των εκθεμάτων του εκάστοτε μουσείου. Αποτελεί συνέχεια και συμπλήρωμα της παιδευτικής αποστολής του μουσείου.

Μητέρα A130 [10 χρ.]: Καλή για μικρότερες ηλικίες, αλλά απλοϊκές οι πληροφορίες και οι δραστηριότητες για παιδιά 9-10 ετών. Τώρα με το internet και τα βιβλία τα παιδιά έχουν τόσα ερεθίσματα που χρειάζεται κάτι παραπάνω γι'αυτές τις ηλικίες, αν θέλουν να απευθύνονται σε μεγαλύτερο ηλικιακό φάσμα. Ο πάγκος του ερευνητή θα ήταν από τα σημεία που θα καθόταν.³⁶

Σύμφωνα με τις διαφαινόμενες αντιλήψεις τους, λοιπόν, οι γονείς αναγνωρίζουν και συμερίζονται τους στόχους και τις αξίες που προωθούνται στον Ερευνότοπο, κάτι που κάνει πιο πιθανή τη θετική του επίδραση στο παιδί, με βάση την οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (Πετρογιάννης 2003: 127-128). Αποτελούν επίσης μια σημαντική ένδειξη ότι οι γονείς θα συνεισφέρουν στο να υπάρχει καταρχάς πρόσβαση και κατά δεύτερον ποιοτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο πλαίσια (οικογένειας-μουσείου), που μπορούν και πρέπει να δρουν συμπληρωματικά για να έχουν το μέγιστο αποτέλεσμα (Zarri 2006, 2007). Συνοψολογίζοντας το πλούσιο πολιτιστικό προφίλ ελεύθερου χρόνου που εμφανίζει η πλειονότητα των οικογενειών, στο οποίο η επίσκεψη μουσείων είναι μια διαδεδομένη συνήθεια, καθίσταται επίσης πιθανό να επιζητήσουν ή να επικροτήσουν ανάλογες παροχές στα υπόλοιπα μουσεία που επιλέγουν να επισκεφτούν, αυξάνοντας τις πιέσεις στο εξωσύστημα για μια ουσιαστικότερη παιδοκεντρική προσέγγιση στον εκθεσιακό σχεδιασμό του μουσειακού περιβάλλοντος.

5.4. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήθηκε η παρουσίαση της οργάνωσης και χρήσης ενός παραδείγματος παιδικής πτέρυγας, μοναδικού για τα ελληνικά δεδομένα, από τη σκοπιά της Οικολογικής Ψυχολογίας. Προσεγγίζοντας το εκθεσιακό περιβάλλον με τη λογική του μικροσυστήματος, αναλύθηκαν οι υλικοί, κοινωνικοί και πολιτιστικοί πόροι του Ερευνότοπου και η αλληλεπίδραση που τα παιδιά αναπτύσσουν με αυτούς. Διαφάνηκε καταρχάς ότι η παιδική πτέρυγα δημιουργήθηκε ως απότοκος της συνολικής έμφασης του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης στην εκπαίδευση και της αναγνώρισης ότι το παιδί αποτελεί έναν από τους συχνότερους και ίσως τον σημαντικότερο επισκέπτη του μουσείου, από την

³⁶ Προφανώς υπονοεί με περισσότερες πληροφορίες και καλύτερη διεύθυνση και όχι από άποψη χρόνου, αφού το παιδί της αξιοποίησε τον πάγκο κατά την παρατήρηση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι γονείς του συγκεκριμένου παιδιού είναι και οι δύο δασολόγοι, επιστήμονες δηλαδή του περιβάλλοντος, που είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα όλο το φάσμα της πληροφόρησης που συνδέεται με τα εκθέσιμα είδη, κάτι που τους κάνει ενδεχομένως πιο ευαίσθητους στο να επιζητούν πληροφόρηση με μεγαλύτερο βάθος ή πολυπλοκότητα.

άποψη της μέγιστης επιρροής που μπορεί να υπάρξει για την επίτευξη του στόχου της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Αν και τα παιδιά δε συμμετείχαν στον σχεδιασμό της παιδικής πτέρυγας, η διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό, εμφορούμενο από μια αντίληψη του παιδιού ως ενεργητικού υποκειμένου, που επιζητά να εξερευνήσει το περιβάλλον μέσα από το παιχνίδι και τη δράση και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του με τη βοήθεια της φαντασίας και της κριτικής σκέψης, φάνηκε να αντιλαμβάνεται με ευαισθησία το τι επιθυμούν και πώς κινούνται συνήθως μέσα στο μουσείο και στον Ερευνότοπο, καθώς και τα προβληματικά σημεία της αλληλεπίδρασης.

Όπως έδειξε η αντιπαραβολή της προωθούμενης και της πραγματικής χρήσης, υπάρχει υψηλού βαθμού συνομορφία συμπεριφοράς-περιβάλλοντος, σύμφωνα με τη θεώρηση του Barker. Τα δεδομένα της παρατήρησης κατέδειξαν ότι ο Ερευνότοπος κατάφερε να εμπνεύσει τη φυσική και συναισθηματική ασφάλεια που απαιτείται για την ανεξάρτητη κινητικότητα των παιδιών μέσα σε αυτόν, κάτι που επέτρεψε την ενεργοποίηση σχεδόν όλων των προσφερόμενων δυνατοτήτων που διαθέτει από τα παιδιά, ανάλογα βέβαια με τα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά, όπως η ιδιοσυγκρασία, τα επίπεδα δραστηριότητας, τα κίνητρα, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, καθώς και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας ως βασικό εργαλείο ανάλυσης την τριμερή ταξινόμια προσφερόμενων δυνατοτήτων και συνυπολογίζοντας τα δεδομένα από όλες τις πηγές πληροφόρησης που χρησιμοποιήθηκαν με τα παιδιά (παρατήρηση-φωτογράφιση-συνέντευξη), διαφάνηκαν τα χαρακτηριστικά που αυτά κρίνουν ως σημαντικά στο εκθεσιακό περιβάλλον.

Καταρχάς τα παιδιά εκτιμούν τις πρωτογενείς εμπειρίες που προσφέρει το μουσείο, την επαφή δηλαδή με αυθεντικά αντικείμενα και πρωτίστως με τα έμβια όντα. Είναι αυτό που κατεξοχήν σχολιάζουν, φωτογραφίζουν, και τους απασχολεί σε σημαντικό βαθμό κατά τη χρήση του Ερευνότοπου. Οι συχνές αναφορές τους στην αισθητική και στα παράξενα, εντυπωσιακά ή πρωτόγνωρα χαρακτηριστικά των αντικειμένων, ως βασικούς λόγους προσέλκυσης του ενδιαφέροντός τους, μπορούν να συσχετιστούν με την πρωτοκαθεδρία της παρατήρησης ως τρόπου προσέγγισης του μουσειακού περιβάλλοντος.

Η παρατήρηση, όμως, μέσα στο εκθεσιακό περιβάλλον του Ερευνότοπου δεν ασκείται με τους συνήθεις τρόπους που χαρακτηρίζουν τα μουσειακά περιβάλλοντα, αλλά έχει τον χαρακτήρα της εξερεύνησης, είτε ελεύθερης και επικουρούμενης από την κίνηση του σώματος ή κάποιων μελών του, είτε μέσω ειδικά σχεδιασμένων διερευνητικών δραστηριοτήτων. Αν και το εκθεσιακό περιβάλλον του Ερευνότοπου αποτελεί μια αναπαράσταση των οικοσυστημάτων της φύσης και κατ'επέκταση προσφέρει την επαφή με τα αντικείμενα με τη βοήθεια δευτερογενών βιωμάτων (π.χ. με ανακατασκευές φυσικών περιβαλλόντων, ολοκληρωμένες θεματικές εγκαταστάσεις και διαδραστικά εκθέματα), τα δευτερογενή αυτά βιώματα δεν είναι στατικά και αποσωματοποιημένα, αλλά αποτελούν πλαισιοθετημένες περιβάλλουσες φυσικές παρατάξεις, που επενδύουν στην περιπατητική, περιβαλλοντική αντίληψη των πραγμάτων, αξιοποιούν την ιδιοδεκτικότητα και εξωδεκτικότητα του παιδιού και οδηγούν στη σωματοποίηση των νέων εμπειριών (Πουρκός 2008β, Gibson 2002). Όπως είδαμε και στον σχολιασμό των φυσικών προσφερόμενων δυνατοτήτων, τα παιδιά αρέσκονται να εξερευνούν όλα τα ανοίγματα και να βιώνουν τα μικροπεριβάλλοντα που συναντούν, ιδίως όταν αυτά φαίνονται μυστηριώδη ή περιλαμβάνουν αντικείμενα που δεν είναι άμεσα ορατά και εμπεριέχουν το στοιχείο της έκπληξης. Η επιστημική/διερευνητική προσέγγιση που προωθείται ως πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ερευνότοπου και βασίζεται σε μια βιωματική, ευρετική παιδαγωγική, αξιοποιείται από όλα τα παιδιά και εκτιμάται ιδιαίτερα από τα μεγαλύτερα σε ηλικία ως παράγοντας μάθησης και διασκέδασης. Η ποικιλομορφία του περιβάλλοντος, το εύρος των σωματικών κινήσεων και των ενεργητικών αντιληπτικών εξερευνήσεων στις οποίες προβαίνουν τα παιδιά για την επιτέλεση προγραμματισμένων ή ελεύθερων διερευνητικών

δραστηριοτήτων αναγνωρίζονται ως σημαντικά χαρακτηριστικά. Τα παραπάνω οδηγούν σε μεγαλύτερο πλούτο δεδομένων που το παιδί μπορεί να συλλέξει για να αποκτήσει βιώματα και να δημιουργήσει πλαισιοθετημένη, ενσώματη γνώση.

Η προτίμηση στη σωματοποιημένη εμπειρία αποτυπώνεται οπτικά και λεκτικά πολλές φορές. Εκτός από την παρατήρηση και την υποβολή της με όργανα που διεγείρουν το ενδιαφέρον τους και αυξάνουν το αντιληπτικό εύρος, όπως το στερεοσκόπιο, επισημαίνεται από τα παιδιά η θεμελιώδης σημασία της αφής, της αδρής κινητικότητας, της τοποθέτησης του σώματος με διαφορετικό τρόπο και της δυνατότητας εποπτείας πολυαισθητηριακά και με ασυνήθιστο τρόπο (π.χ. από πολύ κοντά ή από διαφορετικά σημεία θέασης). Η δυνατότητα επιλογής της ενσώματης προσέγγισης που ταιριάζει με τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του παιδιού αναδείχθηκε, επίσης, ως έχουσα ιδιαίτερη βαρύτητα με βάση τα δεδομένα της παρατήρησης: άλλα παιδιά έχουν ανάγκη από πιο έντονες σωματικές κινήσεις και χειρισμούς αντικειμένων που επιφέρουν αλλαγές στην επιφάνεια ή στη θέση τους για την εκτέλεση μιας δράσης ή για τη διερεύνηση των ιδιοτήτων τους, ενώ άλλα προτιμούν πιο ήπιες μορφές διερεύνησης μέσω της παρατήρησης και της ψηλάφησης. Οι ηπιότερες μορφές διερεύνησης μπορούν να συσχετιστούν ίσως και με την ηλικία, αφού φάνηκε να είναι περισσότερο συχνές στα παιδιά 10-12 ετών, χωρίς όμως να αιτιολογείται αποκλειστικά από τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά. Τα μεγαλύτερα παιδιά ενδέχεται να είναι περισσότερο πρόθυμα, λόγω της μακροβιότερης έκθεσής τους στις διαδικασίες πολιτισμικής οικειοποίησης, να αφομοιώσουν και να αναπαραγάγουν τα κανονιστικά πρότυπα που ισχύουν στις μουσειακές πρακτικές, τα οποία βασίζονται ως επί το πλείστον σε μια πιο παθητική ή αποσωματοποιημένη προσέγγιση των αντικειμένων, ακόμη και όταν τους δίνονται εναλλακτικές δυνατότητες.

Η θέαση των αντικειμένων εντός πλαισιοθετημένων περιβάλλοντων και/ή η ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία μέσα σε αυτά, ως παρατηρητές ή με μιμητικές δραστηριότητες και εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών, αποτελούν τις πλέον προτιμώμενες σκαλωσιές που αξιοποιούν και επισημαίνουν τα παιδιά στο εκθεσιακό περιβάλλον για την ερμηνευτική προσέγγισή του. Τα παιδιά σχολιάζουν την οπτική, απτική και ηχητική ποικιλομορφία που συνάντησαν, η οποία εξάρει τη φαντασία τους, ιδίως όταν συνδυάζεται με σκοτάδι και μυστήριο/απρόσμενες ανακαλύψεις, και τα βοηθάει να αποκτήσουν βιωματικά τη συνολική αίσθηση των όσων παρουσιάζονται, αλλά και να κατανοήσουν τα επιμέρους μορφολογικά στοιχεία και τις λειτουργικές τους συζεύξεις. Στις περιπτώσεις μάλιστα που ανακαλύπτουν συνδέσεις με οικείες εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή, οι σκαλωσιές φαίνεται ότι λειτουργούν πιο αποτελεσματικά αφού διεγείρουν συναισθηματικά τα παιδιά, υποστηρίζουν την κατανόηση και μπορούν να συμβάλουν στο να γίνει η μουσειακή εμπειρία αξιομνημόνευτη, όπως έδειξε η έρευνα του QUT Museum Collaborative (Anderson et al. 2002). Το εποπτικό υλικό δεν αφήνει εντελώς αδιάφορα τα παιδιά, παρά τη «δυσανεξία» στο διάβασμα, που ανέφεραν για κάποια από αυτά οι γονείς τους στην Ενότητα 5.3.10. Προτιμώνται οι πολυτροπικές πινακίδες, ιδίως αυτές που ενσωματώνουν ενδιαφέροντα απτικά ή αισθητικά στοιχεία ή συσχετίζονται άμεσα με τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας, προτρέποντας, καθοδηγώντας και επιβεβαιώνοντας τις ικανότητες του παιδιού. Το πλέον δημοφιλές μέσο, όμως, ιδίως στις ηλικίες κάτω των 10 ετών και περισσότερο στα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι οι αφηγήσεις που συνδυάζονται με οπτικοακουστικές προβολές μέσα σε πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα, οι οποίες διέπονται από θεατρικότητα ή πλαισιοθετούν τη δράση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρόλο που ο υπολογιστής με το πληροφοριακό υλικό για διάφορες επιστημονικές ειδικότητες ήταν εμφανής, αλλά δε λειτουργούσε, η έλλειψη ηλεκτρονικών πηγών πληροφόρησης και παιχνιδιών δεν σχολιάστηκε από κανένα παιδί, παρά το γεγονός ότι κατέχει υψηλή θέση στις προτιμήσεις των παιδιών για τον ελεύθερό τους χρόνο.

Εκτός από τον διερευνητικό και τον αφηγηματικό τύπο μάθησης που είδαμε ότι προωθείται και είναι ψηλά στις προτιμήσεις των παιδιών, το εκθεσιακό περιβάλλον φροντίζει και για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης του παιδιού και την ενδυνάμωση των προσωπικών του ικανοτήτων. Τα παιδιά φαίνεται ότι χαίρονται να επιβεβαιώνουν τις ικανότητες τους μέσα από την επιτέλεση των δραστηριοτήτων, νιώθουν άνετα να διερευνήσουν αυτόνομα τις εκθεσιακές μονάδες, ενώ αναφέρουν ή αποτυπώνουν συχνά πράγματα που σχετίζονται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, κάτι που αναδεικνύεται ως η πλέον πολύτιμη πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα στο πεδίο της προσωπικής ενδυνάμωσης. Αν και το δραματικό παιχνίδι δεν αναπτύσσεται ιδιαίτερα μέσα στον Ερευνότοπο, το βίωμα επιστημονικών ρόλων και η ενασχόληση με δραστηριότητες που επιτρέπουν να βιώσει κανείς τον εαυτό του διαφορετικά, αναγνωρίζεται ως σημαντικό από κάποια παιδιά κι έχει μεγάλη ως μεσαία χρήση στις εκθεσιακές μονάδες που προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα. Η «μαγεία» της εξερεύνησης και το βίωμα των εργασιών που κάνουν οι επιστήμονες του περιβάλλοντος αποτελούν εξάλλου τις βασικές παιδαγωγικές στρατηγικές του Ερευνότοπου, όπως είδαμε στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου 5 (Ενότητα 5.2.3).

Η δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης φάνηκε σημαντικότερη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα για τα κορίτσια, αυτό όμως πιθανότατα έχει περισσότερο να κάνει με το γεγονός ότι αυτή προωθείται κυρίως με το κουκλοθέατρο και τη ζωγραφική με ξυλομπογιές, δραστηριότητες που συνήθως συγκινούν τις μικρότερες ηλικίες. Η παρουσία κατασκευαστικού παιχνιδιού ή άλλων δυνατοτήτων δημιουργικής έκφρασης ενδέχεται να αναγνωριζόταν ως βαρύνων παιδοκεντρικό χαρακτηριστικό από μεγαλύτερο φάσμα παιδιών.

Τέλος, ως προς τις κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες τα παιδιά αξιοποίησαν το γεγονός ότι ο Ερευνότοπος τούς παρέχει ευκαιρίες για συντροφική ή παράλληλη δράση, μερικά από αυτά μάλιστα αναγνώρισαν την αλληλεπίδραση με μέλη της οικογένειάς τους ως μια σημαντική διάσταση στον χώρο, κάτι που αναδείχθηκε και από τα δεδομένα της παρατήρησης. Τα παιδιά δεν αναφέρθηκαν καθόλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στις περισσότερες περιπτώσεις όμως ήταν δεκτικά στην αλληλεπίδραση μαζί του, αν και μερικές φορές αυτή είχε αρκετά διδακτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα, χωρίς όμως να γίνεται ποτέ δραστικά περιοριστική στην αυτενέργεια και την αυτονομία του παιδιού. Η αίσθηση της ελευθερίας και η δυνατότητα για αυτόνομη εξερεύνηση αποτελεί βασική αναπτυξιακή ανάγκη των παιδιών 7-12 ετών, όπως τεκμηριώθηκε βιβλιογραφικά. Τα δεδομένα της παρατήρησης επιβεβαίωσαν ότι ο Ερευνότοπος καταφέρνει να την υποστηρίζει στον βαθμό που είναι εφικτό σε ένα δομημένο, σχετικά μικρών διαστάσεων χώρο, με τον ανοικτό σχεδιασμό που τον διέπει, την εγγύτητα των εκθεσιακών μονάδων και τη σαφή εννοιολογική τους οργάνωση, τη δυνατότητα για ιδιωτικότητα σε καλυμμένους χώρους και με το θετικό συναισθηματικό του κλίμα, που ενθαρρύνει τη δράση, αλλά παρέχει ταυτόχρονα χώρους για αυτορρύθμιση και αναζωογόνηση.

Παρόλο που οι αναφορές των παιδιών στο παιχνίδι και τη μάθηση δεν ήταν συχνές κατά τον σχολιασμό της αλληλεπίδρασής τους με το εκθεσιακό περιβάλλον, στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη συνολική αίσθηση του τόπου που η παιδική πτέρυγα τους δημιουργεί, προέκυψαν πολύ συχνά ως χαρακτηρισμοί. Ο Ερευνότοπος συνδέεται με συναισθήματα χαράς, διασκέδασης και ευχαρίστησης και εκτιμάται ιδιαίτερα για την ικανότητά του να εντυπωσιάζει, τη δυνατότητα εξερεύνησης και την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών μέσα σε πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα με τη βοήθεια δραστηριοτήτων ή αφηγήσεων. Οι ευρετικές/ανακαλυπτικές δραστηριότητες που είναι ενσωματωμένες στο εκθεσιακό περιβάλλον χαρακτηρίζονται συνήθως ως παιχνίδια από τα παιδιά, ενώ αρκετές φορές τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρονται σε αυτοσχέδια παιχνίδια ευρετικής φύσης που μπορούν να παίξουν με τους γονείς ή τους ομηλικούς τους, αξιοποιώντας τις συλλογές του Ερευνότοπου. Τα παιχνίδια, οι δραστηριότητες, τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα και η δυνατότητα να δεις εκτός προθηκών τα ζώα

ήταν, επίσης, αυτά που εντόπισαν ως ειδοποιό διαφορά σε σχέση με τις εμπειρίες τους από άλλα μουσεία. Η παιδική πτέρυγα φαίνεται ικανή να προκαλέσει την ανάπτυξη δεσμών τόπου, αφού σχεδόν όλα τα παιδιά θα ήθελαν να επαναλάβουν την επίσκεψη και νιώθουν ότι οι προσδοκίες τους ικανοποιήθηκαν ή και ξεπεράστηκαν. Τα λίγα αρνητικά τους σχόλια σχετίζονται μάλλον με την αδυναμία ικανοποίησης κάποιων προσωπικών τους ενδιαφερόντων, ενώ σε μια περίπτωση σχολιάστηκε η ανάγκη για δραστηριότητες που να είναι ελκυστικές στα μεγαλύτερα παιδιά. Το προσωπικό εντοπίζει με επιτυχία τους βασικούς λόγους ανάπτυξης συναισθηματικής εγγύτητας από τα παιδιά: διασκέδαση, μάθηση με ευχαρίστηση και ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων. Το τελευταίο φαίνεται να είναι και το σημείο-κλειδί για την αίσθηση οικειοποίησης του χώρου.

Το παιδί λοιπόν μέσα στο μικροσύστημα της παιδικής πτέρυγας αναπτύσσει θετικές σχέσεις με όρους δυναμικής συνεξάρτησης, αξιοποιώντας υλικούς και κοινωνικούς πόρους που το υποστηρίζουν ως ενεργητικό υποκείμενο στην αλληλεπίδρασή του με το εκθεσιακό περιβάλλον. Εξετάζοντας το μεσοσύστημα μουσείου-οικογένειας διαφάνηκε η θετική αντίληψη όχι μόνο των παιδιών, αλλά και των γονέων, οι οποίοι αναγνωρίζουν την ευμενή επίδραση της παιδικής πτέρυγας για τη μάθηση και την ψυχική ευεξία του παιδιού τους, κάποιιοι από αυτούς μάλιστα θεωρούν ότι τους δίνει αφορμές για ποιοτική επικοινωνία μαζί του, αλλά και προσωπικές γνώσεις για τους ίδιους. Κατ' επέκταση, παρόλο που ήδη βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, για την επίτευξη μέγιστης συνομορφίας μεταξύ σχεδιασμού/οργάνωσης και πραγματικής χρήσης/πρόσληψης από τα παιδιά, βήματα μπορούν να γίνουν στην κατεύθυνση: α) του εμπλουτισμού με ενεργητικές, ενσώματες δραστηριότητες σε όσα σημεία προωθείται μόνο η παρατήρηση (π.χ. στο ποτάμι ή τις ακτές), που να βασίζονται όχι μόνο στη λεπτή, αλλά και στην αδρή κινητικότητα, β) της ενσωμάτωσης μεγαλύτερης διαβάθμισης στο επίπεδο πρόκλησης που εμπεριέχουν οι προβλεπόμενες δραστηριότητες ή στον σχεδιασμό νέων με μεγαλύτερο βαθμό πολυπλοκότητας, για να διεγείρουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μεγαλύτερων παιδιών, γ) της παροχής διαβαθμισμένης πληροφόρησης, την οποία προσεγγίζει το παιδί ευρετικά μέσα από τις δραστηριότητες και την αυτενεργό δράση, ώστε να αρθεί η επιφυλακτικότητα κάποιων γονέων ως προς την απλοϊκότητα των πληροφοριών, και εναλλακτικά ή συμπληρωματικά να αυξηθούν οι εμφανείς συνδέσεις με τα σημεία του κεντρικού εκθεσιακού χώρου, όπου παρατίθενται οι σχετικές πληροφορίες για όσα τα παιδιά συναντούν στον Ερευνότοπο, ώστε να εξυπηρετηθεί καλύτερα η βασική αυτή αρχή σχεδιασμού (βλ. 5.2.4). Επίσης, χρήσιμο θα ήταν το εκπαιδευτικό προσωπικό να δίνει περισσότερη έμφαση στη διαφορετική φιλοσοφία της παιδικής πτέρυγας και στο πώς είναι καλύτερο να λειτουργήσουν οι επισκέπτες για να αξιοποιήσουν στο έπακρο τη βιωματική/ευρετική παιδαγωγική βάση της οποίας είναι στημένο το εκθεσιακό περιβάλλον γιατί όπως επισήμανε το ίδιο, αλλά επιβεβαίωσαν και τα δεδομένα της παρατήρησης, πράγματι οι ελληνικές οικογένειες έχουν μικρή εξοικείωση με αυτόν τον τρόπο μάθησης και χρήσης του μουσειακού περιβάλλοντος, δ) του εμπλουτισμού με περισσότερο υποστηρίγματα για κατασκευαστικό και δραματικό παιχνίδι, γιατί πρόκειται για διαστάσεις που δεν προωθούνται ιδιαίτερα στο εκθεσιακό περιβάλλον, ενώ προσφέρουν ένα είδος αλληλεπίδρασης με τη φυσική και πολιτιστική κληρονομιά που ενδυναμώνει ιδιαίτερα τα παιδιά στη δημιουργική και την κοινωνική ανάπτυξη του εαυτού.

Κεφάλαιο 6

Το παιδικό μουσείο ως μελέτη περίπτωσης: Ελληνικό Παιδικό Μουσείο

6.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό σκοπό έχει να παρουσιάσει με λεπτομερή τρόπο την οργάνωση και χρήση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου (ΕΠΜ), το οποίο επιλέχθηκε ως η παλαιότερη και πιο ολοκληρωμένη περίπτωση ανεξάρτητου μουσειακού χώρου για παιδιά στην Ελλάδα (βλ. Ενότητα 3.3.1 για τα κριτήρια επιλογής). Για την ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων, θα ακολουθηθεί η δομή και το σκεπτικό που εφαρμόστηκε στο Κεφάλαιο 5 για την παιδική πτέρυγα του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης ως μελέτη περίπτωσης (βλ. Ενότητα 5.1 και Ενότητα 3.3).¹ Κατά την παρουσίαση των ευρημάτων, θα επιχειρούνται συγκρίσεις μεταξύ αυτής και της προηγούμενης μελέτης περίπτωσης, έτσι ώστε να αρχίσουν να αναδεικνύονται ομοιότητες και διαφορές ως προς το τι μπορεί να θεωρηθεί ως σημαντική ψυχοπαιδαγωγική ποιότητα σε διαφορετικά παιδοκεντρικά εκθεσιακά περιβάλλοντα, κάτι που θα συζητηθεί εκτενέστερα και πιο συνθετικά στο τελικό κεφάλαιο της διατριβής.

6.2. Μέρος Α: Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ – Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΦΟΡΕΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

6.2.1. Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο: γενική παρουσίαση του μουσείου και της εκπαιδευτικής και επικοινωνιακής του πολιτικής

6.2.1.1. Σκοπιμότητα, ιστορικό δημιουργίας και βασικές αρχές ανάπτυξης του Παιδικού Μουσείου

Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (ΕΠΜ) ιδρύθηκε το 1987 ως μη κερδοσκοπικό σωματείο κοινωφελούς χαρακτήρα, με σκοπό «να βοηθήσει τα παιδιά, από την προσχολική τους ηλικία, να αναπτύξουν όλο

¹ Για τη συμπλήρωση της φόρμας καταγραφής επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών στοιχείων του μουσειακού φορέα από την ερευνήτρια (Παράρτημα Γ.3) συνεισέφεραν με πληροφορίες και έγγραφα οι εργαζόμενες του μουσείου Αλεξάνδρα Γεωργοπούλου, Φανή Λαμπαδαρίου και Ειρήνη Μαντζαβίνου. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν αναφέρονται σε δραστηριότητες και δεδομένα του μουσείου μέχρι και το 2011. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έγιναν με τα μόνιμα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού Σπυριδούλα Κοκμοτού, Χαρούλα Μαυρουδή, Ιωάννα Σκοτίδα, Σάντρα Τζιάκου, την εξωτερική συνεργάτη του μουσείου στο εκπαιδευτικό τμήμα Μαρία Καρδασιλάρη, η οποία έχει την ιδιαιτερότητα ότι υπήρξε παιδί-εθελοντής στο μουσείο, την υπεύθυνη του τμήματος εκπαιδευτικών προγραμμάτων Φανή Λαμπαδαρίου, τη διευθύντρια του μουσείου Αναστασία Καφίρη και την Πρόεδρο του Διοικητικού Συμβουλίου Ζαμπέλ Μουρατιάν. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο ΕΠΜ κατά την περίοδο 20/12/2011-23/1/2012. Στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παρατίθενται, τα άτομα αναγράφονται με κωδικούς από το Π7 έως και το Π14.

τους το δυναμικό, ώστε να γίνουν πολίτες, οι οποίοι με σεβασμό για την ατομικότητά τους θα αποκτήσουν και κοινωνική συνείδηση και την αίσθηση της ανάγκης να συμβάλλουν στην κοινότητα που ζούνε».² Βασικό όχημα για την επίτευξη αυτού του σκοπού ήταν η ίδρυση και διατήρηση Παιδικού Μουσείου. Το 1990 το σωματείο ανέπτυξε σε 105 τ.μ. στην περιοχή των Ιλισίων μια εμβρυακή μορφή Παιδικού Μουσείου, ακολουθώντας το πρότυπο του Παιδικού Μουσείου της Βοστώνης για τη δομή των λειτουργιών του, ενώ παράλληλα οργάνωνε εκπαιδευτικά προγράμματα σε διάφορα μουσεία και πολιτιστικούς χώρους της Αθήνας, αλλά και της υπόλοιπης Ελλάδας, προκειμένου να ανιχνεύσει καλύτερα τις ανάγκες του κοινού και να προσαρμόσει κατάλληλα τις παιδαγωγικές μεθόδους του (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011). Η καινοτόμος για τα ελληνικά δεδομένα συνεργασία με τον Πολιτισμικό Οργανισμό του Δήμου Αθηναίων το 1994, οδήγησε στη στέγασή του στην τωρινή έδρα του, σε νεοκλασικό κτίριο 550 τ.μ. ενός κεντρικού δρόμου της Πλάκας (Κυδαθηναίων 14).

Σύμφωνα με την αποστολή του, το Παιδικό Μουσείο υπάρχει για να βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν και να χαρούν τον κόσμο στον οποίο ζουν. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έως 12 χρόνων, γονείς και εκπαιδευτικούς, και σε οποιονδήποτε πρωτομαθαίνει και ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη του παιδιού. Οι αρχές που διέπουν τη λειτουργία του, όπως αναγράφονται στην ιστοσελίδα του, είναι:³

- Να βρίσκεται διαρκώς στην υπηρεσία όλων των παιδιών.
- Να δημιουργεί εκθέματα και προγράμματα που κεντρίζουν τη σκέψη, μέσα από την αλληλεπίδραση με πραγματικά αντικείμενα.
- Να συντηρεί τις συλλογές του σε υψηλό επίπεδο και να τις έχει διαθέσιμες στο κοινό.
- Να προσελκύει και να υποστηρίζει ανθρώπους από διαφορετικές ειδικότητες που θα εργάζονται με δημιουργικότητα και αφοσίωση στα παιδιά.
- Να παρέχει υποστήριξη στους γονείς και την οικογένεια.
- Να συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς και εκπροσώπους άλλων κοινωνικών φορέων για να διαδοθεί η φιλοσοφία και η μεθοδολογία του Μουσείου.
- Να λειτουργεί ως ένα εθνικό, ερευνητικό και αναπτυξιακό κέντρο, που μελετά νέες μεθόδους άτυπης εκπαίδευσης, όπως επίσης και νέους ρόλους για τα μουσεία.

Από την έναρξη λειτουργίας του εκθεσιακού του χώρου το 1994 έως το 2012, το ΕΠΜ ανέπτυξε 30 διαφορετικές θεματικές εκθεμάτων.⁴ Η πλειονότητα εντάσσεται στον άξονα των Φυσικών Επιστημών/Τεχνολογίας/Μαθηματικών (11 διαφορετικά εκθέματα, π.χ. «Ηλιακό Σύστημα», «Σκιά») και ακολουθούν η Καθημερινή ζωή/Επαγγέλματα/Κοινωνική οργάνωση και θεσμοί (8 εκθέματα, π.χ. «Χτίζω», «Η τράπεζα»), το Σώμα/Συναίσθημα (5 εκθέματα, π.χ. «Τα δόντια μας», «Εφιαλτοφάγος») και το Περιβάλλον/Οικολογία (2 εκθέματα, π.χ. «Ανακύκλωση»). Μεμονωμένα, τέλος, έχουν αναπτυχθεί εκθέματα που σχετίζονται με την ιστορική διάσταση («Σοφίτα»), την πολυπολιτισμικότητα («Γείτονες»), την τέχνη («Πινακοθήκη») και τον υλικό πολιτισμό της παιδικής ηλικίας («Συλλογές παιδιών»). Ο χρόνος σχεδιασμού και υλοποίησής τους συνήθως κυμαίνεται από μερικούς μήνες έως και ένα χρόνο. Κάποια από αυτά λειτουργούν αδιάλειπτα από το 1994, ενώ τα περισσότερα λειτούργησαν για πιο περιορισμένα χρονικά διαστήματα (π.χ. 1-2 ή 5 χρόνια) και στη συνέχεια διαλύθηκαν ή τροποποιήθηκαν, έτσι ώστε να γίνουν κινητά και να δανείζονται σε άλλους φορείς ή να ταξιδεύουν εκτός Αθηνών για να πλαισιώσουν προγράμματα προσέγγισης του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου. Η

² Από το καταστατικό του σωματείου.

³ Από την ιστοσελίδα του μουσείου «Ποιοι είμαστε: Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο: Αποστολή» και «Φιλοσοφία», <http://www.hcm.gr/BIGFrame/BIGFramesMainFirstPage.asp?LANG=GR>, τελευταία επίσκεψη 20/11/2012.

⁴ Με τον όρο «έκθεμα» αναφερόμαστε στη συνολική μορφή της εκθεσιακής αίθουσας, η οποία συχνά έχει τη μορφή ενοποιημένου θεματικού περιβάλλοντος, όπως έχει ήδη περιγραφεί στην Ενότητα 1.6.2 και στη 2.4.1 – Σημείο 3 για τις πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις ολοκληρωμένων θεματικών περιβαλλόντων.

περιοδική αλλαγή των εκθεμάτων θεωρείται σημαντική για την ανανέωση του εκθεσιακού χώρου και την παροχή κινήτρων για την επανάληψη της επίσκεψης, αλλά και για την ανανέωση της παιδαγωγικής πρακτικής του προσωπικού, όπως φαίνεται και στην ακόλουθη παραπομπή:

P12: νομίζω ότι θα ήθελα να αλλάζουμε πιο συχνά, δηλαδή ένα έκθεμα τουλάχιστον τον χρόνο να άλλαζε όντως. Ίσως τα πιο δημοφιλή να τράβαν και περισσότερο καιρό, αλλά τουλάχιστον ένα σε ολόκληρο τον εκθεσιακό να άλλαζε η μορφή του.

Ερ.: Αυτό πόσο συχνά συμβαίνει, το να αλλάζετε;

P12: Εξαρτάται. Ας πούμε στα 10 χρόνια που είμαι εδώ, δεν βάζω αλλαγές θέσεως, στο να έρθει το κάτω επάνω, αλλά σαν εκθέματα, άλλαξαν τέσσερα περίπου.

Ερ.: Κι αυτό ακούς να το λέει και ο κόσμος; Έχεις την αίσθηση και από τον κόσμο ότι είναι κάτι το οποίο θα του άρεσε, να βλέπει κάτι διαφορετικό;

P12: Νομίζω ναι. Και ειδικά και για τους επισκέπτες που έρχονται και ξανάρχονται νομίζω ότι είναι ωραία μια αλλαγή, και για εμάς, αλλά και γενικώς αν πάρουμε θέματα από την επικαιρότητα, δεν είναι το ίδιο δέκα χρόνια τώρα. Νομίζω ότι καλό θα ήταν να υπήρχε αυτή η ανανέωση και για τους επισκέπτες και για εμάς και για τον χώρο.

Τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγονται οι θεματικές σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (π.χ. παιχνίδι με νερό στις «Φυσαλίδες» ή στον «Διάδρομο των πειραμάτων»), την επικαιρότητα (π.χ. «Έργο ΜΕΤΡΟ» από το 1994-1999), το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. «Γεια σου Πυθαγόρα»), τις συλλογές του μουσείου (π.χ. «Κουζίνα») ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορεί να έχουν ήδη αναπτυχθεί γύρω από μια παρόμοια θεματική (π.χ. «Εργοστάσιο»). Οι προδιαγραφές του κτιρίου πολλές φορές υπαγορεύουν τη θεματική που θα φιλοξενηθεί, όπως στην περίπτωση της «Σοφίτας» ή τον τρόπο που θα αναπτυχθεί έτσι ώστε να καλύπτονται και ζητήματα ασφαλείας. Η δυνατότητα ανεύρεσης χρηματοδότησης αποτελεί, τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις σημαντικό παράγοντα για την πρόκριση κάποιας ιδέας, αφού ο φορέας λειτουργεί κατά κύριο λόγο με χορηγίες και αυτοχρηματοδότηση (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011: 60-61).

Στο πλαίσιο του εκθεσιακού χώρου έχει αναπτυχθεί επίσης από την αρχή της λειτουργίας του ο Παιχνιδότοπος, ένα περιβάλλον σχεδιασμένο για παιδιά έως 6 ετών, στα πρότυπα του αντίστοιχου Playspace τους Παιδικού Μουσείου της Βοστώνης. Σκοπός του Παιχνιδότοπου είναι η εξοικείωση των παιδιών με το μουσείο από τη βρεφική τους ηλικία, αλλά και η υποστήριξη των γονέων στην ανατροφή του παιδιού τους.⁵ Έτσι, εκτός από το εκθεσιακό τμήμα που αναπτύσσεται πάντα με τη μορφή ολοκληρωμένου θεματικού περιβάλλοντος («Καράβι», «Γίγαντες και Νάνοι», «Βυθός», «Χτίζω»), κατά καιρούς λειτουργεί μέσα ή κοντά στον Παιχνιδότοπο το Κέντρο οικογένειας με παιδική βιβλιοθήκη, γωνιά ανάγνωσης και χώρο για βρέφη μέχρι 2 ετών.

Για την ανάπτυξη των εκθεμάτων, τα πραγματικά αντικείμενα, οι χειροπιαστές εμπειρίες και το παιχνίδι αποτελούν κομβικές παιδαγωγικές στρατηγικές. Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο συλλέγει από το 1987 αντικείμενα που μπορεί να έχουν εκπαιδευτική χρήση, με αφετηρία το παιδί και τις θεματικές περιοχές που μπορεί να το ενδιαφέρουν (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011: 55). Διαθέτει πάνω από 13.000 αντικείμενα που εντάσσονται σε δέκα θεματικές κατηγορίες, πολλές από τις οποίες μπορούν να συσχετιστούν με τα γνωστικά αντικείμενα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ), όπως π.χ. «Κοινωνία, επικοινωνία, διαβιβαστική τεχνολογία, διαφήμιση» ή «Χρόνος, ο κύκλος της ζωής, εορτές, τελετές».⁶ Διακρίνονται α) σε μη απτικές συλλογές που περιλαμβάνουν έργα τέχνης ή πολύτιμα

⁵ Βλ. και υποσημείωση 21 στο 1.4.6 για τη φιλοσοφία και τη λειτουργία του πρότυπου Παιχνιδότοπου στη Βοστώνη.

⁶ Για μια αναλυτική παρουσίαση των θεματικών κατηγοριών των συλλογών βλ. ιστοσελίδα του μουσείου «Ποιοι είμαστε: Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο: Οι συλλογές», <http://www.hcm.gr/BIGFrame/BIGFramesMainFirstPage.asp?LANG=GR>, τελευταία επίσκεψη 20/11/2012.

αντικείμενα β) συλλογές που μπορούν να αγγίζουν με επίβλεψη γ) συλλογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ελεύθερα στα εκθέματα και τα προγράμματα (Μουρατιάν 2009). Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν και οι περισσότερες συλλογές του. Βασική αρχή, επίσης, αποτελεί η επαναχρησιμοποίηση υλικών για τις ειδικές κατασκευές των εκθεμάτων ή ως δημιουργικά υλικά των δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν.⁷

Στη συνέχεια, θα σχολιάσουμε δύο σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με τον τρόπο ανάπτυξης του εκθεσιακού χώρου του ΕΠΜ.

Χρήση αυθεντικών αντικείμενων στον εκθεσιακό χώρο

Ως προς τα κριτήρια επιλογής για τη χρήση αυθεντικών αντικειμένων, αντιγράφων ή ειδικών κατασκευών σε ένα έκθεμα, οι ιθύνοντες αναφέρουν (Ε7 ατομικής συνέντευξης προϊσταμένων) ότι η πρώτη επιλογή είναι να χρησιμοποιούνται αυθεντικά αντικείμενα, ανάλογα βέβαια με την κατάσταση διατήρησής τους, την αξία και τη δυνατότητα ή όχι αντικατάστασής τους σε περίπτωση φθοράς, και τις προδιαγραφές ασφαλείας. Η χρήση αυθεντικών αντικειμένων θεωρείται ότι προσφέρει πολύτιμες εμπειρίες στα παιδιά ως προς τον υλικό πολιτισμό που συναντούν καθημερινά στη ζωή τους και το πώς μπορούν να τον προσεγγίσουν δημιουργικά κατανοώντας τη λειτουργικότητά του, κάτι που στην εποχή της εικονικής πραγματικότητας έχει διπλή αξία:

P7: Ο στόχος μας είναι να έρθουν εδώ και να μπορούν να πιάσουν το αληθινό αντικείμενο, όσο είναι δυνατόν αυτό. [...] Αν χρησιμοποιείς αληθινά αντικείμενα, όταν πας στο σπίτι σου ή στο σχολείο σου, μπορείς να δεις πώς, ελπίζουμε, έχοντας την εμπειρία στο παιδικό μουσείο, βλέποντας κάτι που έχεις και στο σπίτι σου, να δεις πώς μπορείς να το χρησιμοποιήσεις διαφορετικά. Μπορεί αυτοί οι στόχοι να είναι τεράστιοι, αλλά θέλω να πιστεύω ότι αυτή την επήρεια έχουμε στα παιδιά. Και ξαναλέω όχι σε όλα. Δεν μπορούμε να πούμε «είμαστε τέλειοι», όχι, αλλά νομίζω ότι βάζουμε κι εμείς ένα λιθαράκι στον τρόπο που πρέπει να βλέπουνε και να χρησιμοποιούν τα πράγματα και νομίζω αυτό παίρνει πιο μεγάλη σημασία στην εποχή μας με τους υπολογιστές και τα πολλά ηλεκτρονικά, όλα virtual, είναι πολύ εντυπωσιακά τα virtual, αλλά αν δεν πιάσεις και δεν γράψεις και δεν κάνεις//

Ιδιαίτερα σημαντική για την εξοικείωση του κοινού με τις συλλογές του Παιδικού Μουσείου και την κατανόηση της μουσειακής λειτουργίας ήταν η απόφαση να αποκτήσει το κοινό πρόσβαση και στις αποθηκευμένες συλλογές του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου. Από τον Σεπτέμβριο του 2011 δημιουργήθηκαν δύο νέοι χώροι, οι οποίοι φιλοξενούν διαφορετικές κατηγορίες συλλογών (7.192 αντικείμενα). Ο ένας βρίσκεται στον ημιώροφο και περιλαμβάνει τις συλλογές των κατηγοριών «Ο άνθρωπος συνυπάρχει», «Ο άνθρωπος συνυπάρχει και επικοινωνεί» και «Ο άνθρωπος ταξιδεύει». Οι συλλογές βρίσκονται μέσα σε κουτιά ή ελεύθερα τοποθετημένες σε ράφια τύπου Dexion. Οι επισκέπτες μπορούν να τα κατεβάσουν και να τα περιεργαστούν με βάση προσωπικά ερωτήματα ή ακολουθώντας τις προτεινόμενες ιδέες δραστηριοτήτων. Ο άλλος χώρος στον οποίο βρίσκονται οι υπόλοιπες κατηγορίες των συλλογών είναι το εργαστήριο προσχολικής ηλικίας. Οι συλλογές εκεί αξιοποιούνται στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Σαββατοκύριακου.

⁷ Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής που στοχεύει στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση, το 1998 άνοιξε το «Υλικοπωλείο», ένα μικρό πωλητήριο, που λειτουργεί συνδυαστικά και ως έκθεμα, με «απορρίμματα» από τη βιομηχανία, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011: 61).

Συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό εκθεμάτων και τη μουσειακή λειτουργία

Παρόλο που θεωρείται από όλους τους ερωτηθέντες ως κάτι πολύ σημαντικό,⁸ τα παιδιά δεν συμμετέχουν στον σχεδιασμό των εκθεμάτων ενώ η πρόσκληση για συμβολή με ιδέες ή με συμμετοχή σε πιλοτική εφαρμογή είναι σπάνια και μη συστηματική.

Το μουσείο έχει καλέσει κάποιες φορές τα παιδιά στο πλαίσιο ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων να καταθέσουν ιδέες για το είδος των εκθεμάτων ή τη μορφή τους, όμως οι ιδέες τους σε λίγες περιπτώσεις υλοποιούνται. Ο συνηθέστερος τρόπος να ληφθεί υπόψη η οπτική των παιδιών και να ενημερωθεί ο σχεδιασμός των εκθεμάτων και των προγραμμάτων, είναι μέσα από άτυπες παρατηρήσεις ή με ερωτήσεις που μπορεί να τους θέσουν ευθέως οι ερμηνευτές.⁹

P8: ενώ υπάρχει πρόθεση τα παιδιά να είναι συν-δημιουργοί του μουσείου, δεν έχει συστηματοποιηθεί. Και επίσης νομίζω ότι ένας λόγος είναι, τις δυο φορές που αποπειραθήκαμε να το κάνουμε αυτό, ναι, παίρνεις τις ωραίες ιδέες των παιδιών, αλλά εάν δεν τις υλοποιείς, μετά όλο αυτό ξεφουσκώνει. Πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος η ιδέα, τουλάχιστον μία, δύο ιδέες από αυτές να γίνουν. Αλλιώς δεν έχει νόημα να συλλέγουμε ιδέες. Εκεί υπάρχει μια δυσκολία.

P11: νομίζω ότι όταν φτιάχναμε τις Αττικές διαδρομές¹⁰ και συμμετείχα στην ομάδα, είχαμε ρωτήσει παιδιά. Το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό. Και νομίζω και σε όλες τις φάσεις, όχι μόνο να ρωτήσεις τι θέλεις εσύ από το έκθεμα και να κάνεις ένα καταιγισμό στην αρχή. Αλλά και την ώρα που το στήνεις το έκθεμα, να το βάλεις να παίζει.

Ερ.: Το οποίο, συμβαίνει αυτό;

P11: Εγώ δεν το έχω δει. Αλλά δεν είμαι και πάντα στο μουσείο [...]

Ερ.: Οπότε η συμμετοχή παιδιών είναι πιο πολύ στο μετά, είτε με άτυπες παρατηρήσεις που μαζεύετε κατά τη λειτουργία, ή μετά σε κάτι τέτοιες ευκαιρίες όπως η Γενική Συνέλευση, που μαζέψατε κάτι και προσπαθήσατε και τα βάλατε.¹¹

P11: Ή ερωτήσεις που μπορείς να κάνεις σε ένα παιδί. Παίξαμε σήμερα εδώ, τι σου άρεσε, τι δε σου άρεσε, τι θα άλλαζες, για ποιο λόγο; Ακόμη και το ότι δεν πάνε σε ένα έκθεμα είναι νομίζω αξιολόγηση για μένα. Γιατί δεν τραβάει.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ο τρόπος που νοείται η συμμετοχή των παιδιών στη λειτουργία του μουσείου είναι ως επί το πλείστον στο επίπεδο της συμβουλευτικής με ελλιπή εκπροσώπηση (tokenism) και επουδενί σε αυτό της γνήσιας συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ή της διεύθυνσης από τα παιδιά, σύμφωνα με την κλίμακα του Hart (1992: 8-14). Ενδιαφέρον έχει όμως ότι στην Ερώτηση 18 ως προς το όραμα για το Παιδικό Μουσείο, έγινε λόγος και για ένα άλλο επίπεδο συμμετοχής:

P8: Το όραμά μου είναι να δω μικρά παιδικά μουσεία σε μέρη που δεν περιμένει κανείς να βρει στην Ελλάδα, δηλαδή να δίνεις τη δυνατότητα σε μικρές κοινωνίες να μπορούν να έχουν αυτή την εκπαίδευση, την άτυπη εκπαίδευση. [...] να δημιουργήσουν εκείνα [δηλ. τα παιδιά] το παιδικό μουσείο, να έχουν μια αυτοδιοίκηση, το παιδικό μουσείο να διοικείται από τα παιδιά, να είναι ένα κομμάτι της τοπικής μικρής κοινωνίας και να παράγει ένα άλλο έργο, να μην είναι

⁸ Ε6 συνέντευξης προϊσταμένων, προέκυψε όμως και στη ροή του λόγου δύο μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.

⁹ Ο όρος «ερμηνευτής» έχει επιλεγεί από τον φορέα για τον χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού, απηχώντας τη θεωρία του Freeman Tilden για την ερμηνεία ως πρόκληση παρά διδασκαλία (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011: 57).

¹⁰ Αφορούσε στη δημιουργία ενός νέου εκθέματος που τελικά δεν έγινε λόγω δυσκολιών στη χρηματοδότηση.

¹¹ Από το 2010, κατά τη διάρκεια της Γενικής Συνέλευσης των μελών του Σωματίου, πραγματοποιείται εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα παιδιά τους, κατά τη διάρκεια του οποίου, τα παιδιά, μιμούμενα τη δομή και τη λειτουργία της Γενικής Συνέλευσης (εκλέγουν πρόεδρο, γραμματέα κτλ.), καταθέτουν τις απόψεις τους για την καλύτερη λειτουργία του μουσείου και των εκθεμάτων.

όπως εδώ ο επισκέπτης που έρχεται, να είναι το δικό τους, να το χρησιμοποιούν καθημερινά, να μπορούν μέσα σε αυτό να κάνουν αυτό που κάνουνε στη φύση του νησιού ή του χωριού που είναι απομακρυσμένο, αλλά εκεί μέσα να είναι πιο δομημένο, πιο οργανωμένο.

Συζητώντας εκτενέστερα τους λόγους για τους οποίους δεν προωθείται η μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών στη λειτουργία του Παιδικού Μουσείου στην Αθήνα, αναφέρθηκαν καταρχάς πρακτικοί λόγοι (έλλειψη χρόνου κατά τη φάση δημιουργίας του εκθέματος, περιορισμένο ανθρώπινο δυναμικό, που θα επιθυμούσε να αναλάβει αυτή τη δέσμευση), και λόγοι που σχετίζονται με το ευρύτερο πλαίσιο, το φορτωμένο πρόγραμμα των παιδιών και την ψυχολογία του προσωπικού:

Π8: Δηλαδή ίσως είναι και το περιβάλλον που δε μας κάνει να το κάνουμε πιο συστηματικά όλα αυτά. Νιώθεις ας πούμε ότι τα παιδιά στην Αθήνα είναι πιο σκόρπια, πιο πολυάσχολα, δεν είναι το ίδιο όπως όταν πας σε μια μικρή πόλη και βλέπεις ότι συσπειρώνονται. Είναι, σαν μαγνήτης λειτουργεί το μουσείο, ενώ εδώ είναι πολλοί μαγνήτες που πρέπει να πάει το παιδί. Ίσως είναι αυτό και ίσως αυτό μας φοβίζει, ίσως μας έχει αποτρέψει, χωρίς όμως να το βάλουμε και σαν στόχο.

Εντούτοις, υπάρχει ένας θεσμός που ξεκίνησε τη λειτουργία του πριν ακόμη δημιουργηθεί ο εκθεσιακός χώρος στην Πλάκα, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργητικά στη λειτουργία του παιδικού μουσείου, συνήθως μέσα από αναθέσεις συγκεκριμένων έργων για τα οποία ενημερώνονται, τα αναλαμβάνουν με τη θέλησή τους και ο ρόλος τους είναι ουσιαστικός: ο θεσμός των *παιδιών-εθελοντών*. Ο συνηθέστερος τρόπος συμμετοχής τους είναι στην ερμηνεία των εκθεμάτων και στην υποδοχή, στην υποβοήθηση δηλαδή των επισκεπτών με ερωτήσεις και οδηγίες για το πώς μπορούν να προσεγγίσουν τα εκθέματα. Τις περισσότερες φορές ο θεσμός έχει λειτουργήσει με εφήβους. Για τα λίγα παιδιά που είχαν την ευκαιρία να λειτουργήσουν συστηματικά ως παιδιά-εθελοντές, η εμπειρία ήταν καθοριστική, ενώ αρκετά διατηρούν και ως ενήλικοι πλέον μια φιλική σχέση με το μουσείο, το οποίο κατά καιρούς επισκέπτονται. Η Μαρία Καρδασιλάρη, πρώην παιδί-εθελοντής και πλέον εξωτερική συνεργάτης του Μουσείου ως ερμηνεύτρια, θυμάται:¹²

«*Μαρία*: Στο μουσείο πήγα σαν παιδί γύρω στα 10 μου, 10-11, ως επισκέπτης και ερωτεύτηκα. Ερωτεύτηκα. [...] Το μουσείο ήταν τρομερά καινοτόμο εκείνη την περίοδο και με ενθουσίασε απίστευτα. Δηλαδή ήταν σαν κάτι που είχα διαβάσει «μη με τραβάτε, μη με τραβάτε, απ' το μουσείο δε θέλω να βγω», δηλαδή δεν μπορούσα να διανοηθώ ότι θα βγω, ότι δεν θα ξανάχω μια επαφή. [...] παιδιά-εθελοντές δεν υπήρχαν πολλοί. Ήμουν εγώ, είχε έρθει η αδελφή μου, είχε έρθει και μια φίλη μου, είχαμε πάει έτσι δύο τρία παιδιά, τραβούσαμε ο ένας τον άλλο, και απλά βοηθούσαμε όπου μπορούσαμε [...]. Στο δημοτικό νομίζω ήμουν περισσότερο στο εκπαιδευτικό, δηλαδή ήμουν μέσα στα εκθέματα. Μεγαλώνοντας Γυμνάσιο-Λύκειο, θυμάμαι να βοηθάω ακόμη και στην αποθήκη ή στα τηλέφωνα, στο κομμάτι οργάνωσης των εθελοντών [...] *Ερ.*: Πώς σε έκανε να νιώθεις αυτός ο ρόλος; Δηλαδή που πήγαινες στο μουσείο κι είχες τον ρόλο του εθελοντή που βοηθούσε στη λειτουργία;

Μαρία: Μεγάλη υπευθυνότητα. Μεγάλη, ήταν φοβερό, ένιωθα βασικά ότι ανήκω κάπου. [...] πρώτη φορά ένιωθα σε ένα χώρο ότι αντιμετωπιζόμουνα προς ίσο [...] Κι εκείνη την εποχή πριν τόσα χρόνια, 14 χρονών, δεν υπήρχε το ίντερνετ, δεν υπήρχαν όλα αυτά, οπότε ήσουν παιδί και σε αντιμετωπιζαν σαν παιδί, δεν σε εμπιστεύονταν. Ενώ εκεί ένιωσα ξαφνικά ότι έχω ένα ρόλο, ότι ανήκα κάπου, ότι με παίρναν σοβαρά, σαν να δούλευα. Σαν να δούλευα. Έπρεπε να

¹² Καρδασιλάρη, προσ.επικοινωνία 19/1/2012.

είμαι υπεύθυνη στις ώρες μου, στους χρόνους μου, στην αξιολόγηση. Αξιολόγηση; Εμένα η αξιολόγηση είναι κάτι δεδομένο επειδή το έμαθα εκεί, όλο αυτό το κομμάτι. [...] Δηλαδή πιστεύω σαν ιδιοσυγκρασία, σαν φορέας με διαμόρφωσε».

Τέλος, ένας ακόμη τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στη λειτουργία του μουσείου πέρα από τον ρόλο του επισκέπτη είναι με τη βοήθεια του εκθέματος «Συλλογές παιδιών». Το έκθεμα λειτουργεί από το 1994 και είναι ουσιαστικά μια προθήκη μέσα στην οποία όποιο παιδί επιθυμεί, μπορεί να εκθέσει τη συλλογή του για περίπου δύο μήνες. Στόχος του εκθέματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη συλλεκτική λειτουργία ενός μουσείου, να επινοήσουν διαφορετικούς τρόπους για να εκθέσουν τις προσωπικές συλλογές τους και να επικοινωνήσουν με τους επισκέπτες του μουσείου.¹³ Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά στο στήσιμο της έκθεσης της συλλογής τους, η οποία είναι ένας τρόπος να αφήσουν το προσωπικό τους «αποτύπωμα» στο μουσείο. Η ερμηνεύτρια και υπεύθυνη της προθήκης με τις Συλλογές παιδιών και του εθελοντικού προγράμματος, επισημαίνει:

«Τους αρέσει πάρα πολύ γιατί είναι αντικείμενα δικά τους που θέλουν όμως να τα επικοινωνήσουν [...] Γιατί μέσα από τις ερωτήσεις που κάνουμε στήνοντας τη συλλογή, του κάνουμε ερωτήσεις πώς θα βάλουμε τα αντικείμενα ώστε να τα βλέπουνε, πώς θα επισημάνουμε ότι αυτό είναι το αγαπημένο σου, θα το βάλουμε πάνω σε κάτι, θα το κρεμάσουμε; [...] Νομίζω ότι αυτό τους βοηθάει να καταλάβουν ότι πίσω από αυτό που βλέπουνε περνώντας κάπου, υπάρχει η δουλειά κάποιων ανθρώπων κι αυτή η δουλειά τώρα είναι δική μας, δική σου και δική μου».

(Κοκμοτού, προσ.επικοινωνία 23/1/2012)

6.2.1.2. Επισκεψιμότητα και εκπαιδευτικό προφίλ του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου

Ως προς την επισκεψιμότητα και σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του μουσείου, το σύνολο των επισκεπτών στον εκθεσιακό χώρο είναι γύρω στα 30.000 άτομα ετησίως.¹⁴ Τα παιδιά ανέρχονται γύρω στα 21.000 άτομα ετησίως, ενώ το υπόλοιπο αφορά ενήλικους συνοδούς των παιδιών κατά την ελεύθερη επίσκεψη. Μόνο 4 στα 10 παιδιά είναι ελεύθεροι επισκέπτες το Σαββατοκύριακο (περίπου 8.500 άτομα ετησίως), ενώ τα υπόλοιπα συμμετέχουν σε σχολικά ή άλλου τύπου οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Περίπου 8-9.000 παιδιά επίσης συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που διοργανώνει το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο σε άλλους χώρους εντός και εκτός Αθηνών (π.χ. σχολεία, νοσοκομεία, κατασκηνώσεις).

Σε έρευνα κοινού με ερωτηματολόγιο που οργάνωσε ο φορέας το 2008 για το προφίλ των ελεύθερων επισκεπτών του (συμμετέχοντες ήταν 180 ενήλικες), προέκυψε ότι τα περισσότερα παιδιά συνοδεύονται στο μουσείο από τους γονείς τους (81%) και δεν έρχονται με παρέα άλλων παιδιών (63%). Τα περισσότερα είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ ακολουθούν τα παιδιά 6-9 ετών και κατόπιν τα παιδιά άνω των 9 ετών. Η μέση διάρκεια της επίσκεψής τους ήταν 99 λεπτά, χωρίς να παρατηρηθούν διαφορές σε παιδιά διαφορετικού ηλικιακού φάσματος ή επαναλαμβανόμενων/νέων επισκεπτών. Δύο ακόμη έρευνες κοινού διενεργήθηκαν στο πλαίσιο φοιτητικών εργασιών με χρήση

¹³ Το 2008 οργανώθηκε επίσης μεγάλη περιοδική έκθεση με Συλλογές παιδιών («Μικροί Συλλέκτες»), η οποία δημιουργήθηκε σε συνεργασία με μαθητές ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου της Αθήνας και φιλοξενήθηκε για ένα μήνα στο Πολιτιστικό Κέντρο «Μελίνα» του Δήμου Αθηναίων. Ακόμη, το 1997-98 οργανώθηκε ένα ετήσιο πρόγραμμα προσέγγισης με γειτονικό σχολείο για τη δημιουργία του οδηγού του μουσείου, το οποίο έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν πιο ισότιμα στις διαδικασίες του μουσείου (Καλεσοπούλου 1999).

¹⁴ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο εκθεσιακός χώρος του μουσείου λειτουργεί 10 μήνες τον χρόνο (εκτός Ιουλίου-Αυγούστου) για τεχνικούς λόγους.

ερωτηματολογίου το 2007 και 2008 και αφορούσαν στη διερεύνηση των προσδοκιών και αναγκών του ελεύθερου κοινού από την επίσκεψη και τις υπηρεσίες του μουσείου (συμμετείχαν 173 ενήλικοι στη μία και 100 ενήλικοι και 100 παιδιά στην άλλη). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τα προαναφερθέντα στοιχεία. Από τους 173 συμμετέχοντες της πρώτης έρευνας, οι μισοί περίπου ήταν επαναλαμβανόμενοι επισκέπτες, το 50% μάλιστα είχαν επισκεφθεί το μουσείο 1-6 μήνες πριν για τελευταία φορά. Τα κίνητρα της επίσκεψης συνδέονταν πρωτίστως με τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών, την ψυχαγωγία-διασκέδαση και τη μάθηση μέσω παιχνιδιού. Οι περισσότεροι έμειναν πολύ ευχαριστημένοι από την επίσκεψη και θα επιθυμούσαν να την επαναλάβουν, στοιχείο που απαντάται και στη δεύτερη έρευνα. Τέλος, σε ανοιχτή ερώτηση για το τι θα έλεγαν ότι είναι το Παιδικό Μουσείο απάντησαν κυρίως «Εποικοδομητική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου», «Μάθηση μέσω παιχνιδιού» και «Ψυχαγωγία».¹⁵

Σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση, το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο από τη σύσταση του ως σωματείο το 1987 έχει αναπτύξει πολυσχιδές εκπαιδευτικό έργο σε διάφορους πολιτιστικούς χώρους και με ποικίλες ομάδες κοινού (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011: 56-60). Σύμφωνα με την ιεράρχηση του προσωπικού στην Ε4 της φόρμας καταγραφής (βλ. Παράρτημα Γ.3) και με βάση τα απολογιστικά στοιχεία, οι συχνότερες εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές υπηρεσίες είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο μουσείο, τα προγράμματα προσέγγισης και τα εργαστήρια. Το μουσείο διαθέτει επίσης πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό για δανεισμό ή μελέτη στο Κέντρο Τεκμηρίωσης και μια εξειδικευμένη σε θέματα Μουσειακής Εκπαίδευσης βιβλιοθήκη. Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες απευθύνονται κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μαθητές Δημοτικού Σχολείου και ενήλικες (με ημερίδες/σεμινάρια), σύμφωνα με την ιεράρχηση του προσωπικού στην Ε5 της φόρμας καταγραφής. Κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής του πολιτικής και στρατηγικής είναι να εξοικειώσει μικρούς και μεγάλους με τρόπους προσέγγισης της πολιτιστικής και τεχνολογικής κληρονομιάς που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, την πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα, την ανακάλυψη της γνώσης και την αυτονομία.¹⁶ Τέλος, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του υπηρεσιών, το προσωπικό αναφέρει ιεραρχικά στην Ε6 της φόρμας καταγραφής ότι δίνονται ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες στα σχολικά προγράμματα εκπαιδευτικούς, τα οποία και αναλύονται στο τέλος της χρονιάς, γίνεται επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων της επισκεψιμότητας και των συμμετοχών στα προγράμματα, διεξαγωγή ερευνών κοινού και μελέτη του βιβλίου επισκεπτών. Σε μία περίπτωση οργανώθηκε και πρόγραμμα αξιολόγησης με παιδιά συμμετέχοντες για τη δομή και το περιεχόμενο ενός προγράμματος εκτός παιδικού μουσείου.

6.2.1.3. Το εκπαιδευτικό προσωπικό

Το παιδαγωγικό προσωπικό, μόνιμο και εθελοντικό ή σε πρακτική, που απασχολείται στη λειτουργία των εκθεσιακών χώρων, έχει ως επί το πλείστον παιδαγωγικές σπουδές. Ένα μικρότερο ποσοστό διαθέτει κοινωνικές ή ανθρωπιστικές σπουδές (ψυχολογία, κοινωνιολογία, φιλολογία κ.ά.). Κοινό σημείο όλων των μονίμων ή εξωτερικών συνεργατών του μουσείου είναι ότι έχουν αποφοιτήσει από το επιμορφωτικό σεμινάριο «Εκπαίδευση στα Μουσεία» (διάρκειας 200 ωρών), που διοργανώνει το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο από το 1989 (Καλεσοπούλου & Μουρατιάν 2011: 56). Το σεμινάριο αυτό διασφαλίζει ένα υψηλό βαθμό ομοιογένειας στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του προσωπικού που στελεχώνει το μουσείο. Το μουσείο επίσης στελεχώνεται σε μεγάλο βαθμό από εθελοντικό προσωπικό, που παρακολουθεί μια ειδικά σχεδιασμένη οκτάωρη εκπαίδευση και κάνει τριήμερη παρατήρηση των παιδιών στον εκθεσιακό χώρο, πριν αναλάβει δράση.

¹⁵ Οι έρευνες δεν έχουν δημοσιοποιηθεί, αλλά είναι διαθέσιμες στο Κέντρο Τεκμηρίωσης του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου (εργασίες Καρπαθίου, Σακκή & Σελίμης 2007 και Carrivale 2008-09).

¹⁶ Από ενημερωτικό έντυπο του μουσείου το 1999. Κεντρικό μόντο υπήρξε, επίσης, από τα πρώτα χρόνια δραστηριοποίησής του η φράση «Ακούω και ξεχνώ, βλέπω και θυμάμαι, κάνω και καταλαβαίνω» και το «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Η παρουσία του προσωπικού θεωρείται απαραίτητη όχι μόνο για τη διεξαγωγή οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, αλλά και για την υποβοήθηση των επισκεπτών το Σαββατοκύριακο. Για την εύρυθμη λειτουργία του χώρου το Σαββατοκύριακο απαιτείται η ύπαρξη τεσσάρων ατόμων, εκ των οποίων οι δύο είναι μόνιμως απασχολημένοι στις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ οι άλλοι δύο λειτουργούν συντονιστικά ο καθένας σε ένα από τα δύο επίπεδα του μουσείου. Στην ιδανική περίπτωση οι τέσσερις ερμηνευτές συνεπικουρούνται από τέσσερις εθελοντές, οι οποίοι αναλαμβάνουν πιο ενεργητικό ρόλο μέσα σε συγκεκριμένα εκθέματα (ελεύθερη ερμηνεία που βασίζεται στο παιχνίδι και τη μαιευτική μέθοδο).

Το εκπαιδευτικό προσωπικό, πέρα από την υπεύθυνη του τμήματος, δεν εμπλέκεται επί του παρόντος στον σχεδιασμό των εκθεμάτων. Τα τελευταία δέκα χρόνια, δεν προβλέπεται επίσης στο οργανόγραμμα τμήμα ή θέση υπεύθυνου εκθεμάτων. Για κάποια χρόνια την ευθύνη της φροντίδας, ανανέωσης και εμπλουτισμού των εκθεμάτων κυρίως με εκπαιδευτικά κουτιά και δραστηριότητες, είχαν οι ερμηνευτές. Για τη μελέτη, την ανάπτυξη και την τροποποίηση των εκθεμάτων συντονιστικό ρόλο έχει τώρα η υπεύθυνη του τμήματος εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες (ειδικούς επιστήμονες ή επαγγελματίες, ιδιώτες ή πανεπιστημιακούς φορείς). Ενίοτε, οι ερμηνευτές εμπλέκονται στην ανάπτυξη των εκθεμάτων με ιδέες, παρατήρηση κατά την πιλοτική λειτουργία και σπανιότερα με διοργάνωση έρευνας κοινού ή πιλοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με συναφές θέμα πριν τον σχεδιασμό του εκθέματος.

Ο τρόπος εκπαίδευσης τόσο του εθελοντικού, όσο και του μόνιμου προσωπικού στα νέα εκθέματα βασίζεται πρωτίστως στη βιωματική προσέγγιση και το παιχνίδι μέσα σε αυτά, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι δυνατότητές τους και να εντοπιστούν τα σημεία που χρειάζονται περισσότερο υποστήριξη. Επικουρικά, γίνεται επεξήγηση της φιλοσοφίας τους από τους υπευθύνους σχεδιασμού. Η καθημερινή, συχνά ωριαία, αξιολόγηση από το εθελοντικό και το μόνιμο προσωπικό μετά το πέρας της λειτουργίας του εκθεσιακού χώρου, αλλά και σε διάφορες άλλες ευκαιρίες, διασφαλίζει επίσης τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και εμπάπτιση του προσωπικού στις παιδαγωγικές αρχές του φορέα, καθώς και τον βέλτιστο τρόπο λειτουργίας των εκθεμάτων.

P12: Όσοι εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό τομέα, στις εβδομαδιαίες συναντήσεις που κάνουμε, προσπαθούμε να αφιερώνουμε λίγο χρόνο ή μια φορά να την αφιερώσουμε όλη στον εκθεσιακό και να κάνουμε ακριβώς αξιολόγηση των εκθεμάτων. Τι έχουμε παρατηρήσει, τι λειτουργεί καλά, τι πρέπει να αλλάξει, για ποιο λόγο.

P9: σημαντικό εργαλείο θεωρώ και την αξιολόγηση που κάνουμε στο τέλος της ημέρας, που μέσα από την αξιολόγηση συζητάμε περιπτώσεις όχι συγκεκριμένων ανθρώπων, αλλά συμπεριφορές και προβλήματα και στάσεις που θα μπορούσαν να βελτιωθούν, να εξελιχθούν, να γίνει κάτι διαφορετικό, και με αυτό τον τρόπο και οι ερμηνευτές εκπαιδεύονται σε μια διαφορετική προσέγγιση.

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ο κομβικός ρόλος που παίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό για τη λειτουργία του χώρου, αλλά και η έμφαση που δίνει ο φορέας στην καλή εκπαίδευση και στις διαδικασίες αξιολόγησης της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ορισμένες μάλιστα αναγνωρίζουν ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία του μουσείου είναι βασικός λόγος διαφοροποίησης του φορέα από άλλους, τις διαπερνά ως στάση ζωής και σε κάποιες περιπτώσεις έχει συμβάλει σε προσωπικές ή επαγγελματικές μεταστροφές.

Π9: εγώ γενικά πιστεύω και το πίστευα πάντα ότι η φιλοσοφία του μουσείου πρέπει να υιοθετηθεί από τον καθένα μας ως στάση ζωής. Μόνο έτσι θα μπορέσεις να κάνεις τη δουλειά σου έτσι όπως πρέπει να γίνεται. Αν μείνεις μόνο στο θεωρητικό κομμάτι, ή απλώς το διαβάσεις και πεις, α, ωραία εντάξει, ούτε ανοιχτές ερωτήσεις μπορείς να κάνεις, ούτε να παράξεις μια συζήτηση, ούτε να βοηθήσεις τα παιδιά να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση.

Π13: αυτό που είμαι τώρα το οφείλω στο μουσείο σαν άνθρωπος. Και επαγγελματικά. Γιατί ήμουν πολύ δειλή, πολύ λίγο κοινωνική [...] με κινητοποίησε και μου έβγαλε στοιχεία του χαρακτήρα μου η φύση της λειτουργίας του μουσείου, που δεν ήξερα ότι τα είχα. [...] Οπότε το μουσείο το πίστεψα γιατί άλλαξε εμένα. [...] Θεωρώ δυνατό του μουσείου τη φιλοσοφία, την οποία έχει δώσει και μεταλαμπαδεύσει στους ανθρώπους που λειτουργούν τον χώρο και το μουσείο.

6.2.1.4. Αντιλήψεις της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη σκοπιμότητα και τον ευρύτερο πολιτιστικό ρόλο του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου

Η ερώτηση για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο που παίζει ή μπορεί να παίζει το παιδικό μουσείο στη ζωή των παιδιών (Ε1 ατομικής συνέντευξης) τέθηκε τόσο στη διεύθυνση όσο και στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε έναν φορέα που αυτοπροσδιορίζεται ως εκπαιδευτικός και πολιτιστικός οργανισμός ειδικά σχεδιασμένος για το παιδί, κρίθηκε σημαντικό να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις κομβικών στελεχών του ως προς το ζήτημα αυτό, γιατί αντανακλούν, αλλά και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του και πιθανότατα μετουσιώνονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Οι κατηγορίες που προέκυψαν παρουσιάζονται ιεραρχικά σύμφωνα με τη συχνότητα αναφοράς τους:

«Η πρώτη μουσειακή εμπειρία»: Η σημαντικότερη συνεισφορά του μουσείου θεωρείται η παροχή μιας πρώτης θετικής μουσειακής εμπειρίας. Το γεγονός ότι το κοινό του εκ προοιμίου ανανεώνεται συνεχώς, αφού δεν παύουν ποτέ να γεννιούνται παιδιά, καθιστά αυτό τον ρόλο πάντα επίκαιρο. Ταυτόχρονα, θεωρείται ότι μπορεί και πιθανότατα παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των αντιλήψεων τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων για το τι σημαίνει «μουσείο», εμπλουτίζοντας την έννοια με διαστάσεις πιο ενεργητικές και φιλικές προς το παιδί και συμβάλλοντας στο να αγαπήσουν τα παιδιά κάθε τύπο μουσείου «έχοντας την εμπειρία του δικού τους μουσείου».

Π8: Θεωρώ ότι μπορεί να επηρεάσει το παιδί στην έννοια «μουσείο» θετικά, βεβαίως μπορεί να το φέρει και σε σύγκρουση γιατί αν πάει σε ένα άλλο μουσείο θα δει τα πράγματα διαφορετικά, θα έχει άλλους περιορισμούς, θα έχει άλλες ίσως ευκαιρίες να κάνει πράγματα ή να δει, αλλά θα του μείνει πιστεύω η αίσθηση ότι ένα μουσείο είναι κάτι θετικό, είναι κάτι που μπορώ να ασχολούμαι, ανήκει και σε μένα, δεν είναι κάτι που είναι μόνο για μεγάλους. [...] το να πάνε τα παιδιά στα 2 τους χρόνια, στα 1 τους, να παίξουν, να μάθουν, να ασχοληθούν με αντικείμενα και να είναι σε ένα χώρο που είναι μουσείο, νομίζω ότι το παιδικό μουσείο, το κάνει με πολύ συγκεκριμένο σκοπό για να κάνει τα παιδιά να αγαπήσουν το μουσείο από αυτή την ηλικία. Όπως λένε πάμε στην παιδική χαρά, να λένε πάμε στο μουσείο. Ακόμη και σαν λέξη ότι μπαίνει στο λεξιλόγιό τους από πολύ νωρίς.

Π9: Μπορεί να μην αντιλαμβάνονται από την αρχή ότι αυτό είναι ένα μουσείο γιατί όπως σου είπα είναι προκατειλημμένα ότι πάνε, θα δούνε κάτι σε προθήκες κτλ. έχουν έτσι στο μυαλό τους το μουσείο. Αλλά και μόνο που το βιώνουν σαν εμπειρία, αργότερα μεγαλώνοντας θα μπορέσουν να κάνουν και τη σύνδεση. Α, εκείνο ήταν ένα μουσείο τελικά, είχε συλλογές, άρα είναι ένα διαφορετικό μουσείο.

«Ένα δώρο για το παιδί»: Το παιδικό μουσείο είναι ένας θεσμός δημιουργημένος από τους ενήλικες προκειμένου να προσφέρουν στο παιδί ένα χώρο που να νιώθει ότι του ανήκει και να το αναγνωρίζει ως οντότητα.

Π7: να είναι ένας χώρος δικός του, να έρχεται εδώ να ανακαλύπτει πράγματα, να βρίσκει πράγματα, να αφήσουμε το παιδί ελεύθερο.

Π8: σαν να έχουν σκεφτεί οι μεγάλοι να κάνουν ένα δώρο στα παιδιά διαφορετικό από τα υπόλοιπα δώρα. Είναι ένας χώρος σχεδιασμένος για τα παιδιά και τις ανάγκες τους και τις δυνατότητές τους [...] είναι κάτι που κάποιοι άνθρωποι σκέφτηκαν, για να δώσουν και στο παιδί την οντότητά του μέσα σε ένα μουσείο. Σε όλα τα μουσεία μπορεί να υπάρχει το παιδί, όμως δεν είναι τόσο ξεκάθαρο. Εδώ είναι ξεκάθαρο. Πώς κάνουμε, ας πούμε, ένα νοσοκομείο για τα παιδιά; Γιατί απευθύνεται σ' αυτό το κοινό. Είναι εστιασμένο, ας πούμε, σ' αυτό το κομμάτι. Και βέβαια, τι έχει μέσα ένα παιδικό μουσείο. Όλα αυτά που μπορεί να κάνουν το παιδί να αναπτυχθεί, να εξελιχθεί, να χαρεί, να αισθανθεί, δηλαδή όλα αυτά που χρειάζεται ένα παιδί για να μεγαλώνει.

«Ένας χώρος συνύπαρξης»: Η αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι βασικό συστατικό κομμάτι του χαρακτήρα του μουσείου.

Π11: μαθαίνουν να συνυπάρχουν και με άλλο κόσμο και με άλλα παιδιά. Κυρίως παιδιά που δεν πηγαίνουν στο σχολείο, γιατί δεν είναι μουσείο που μπαίνεις με τους δικούς σου, το βλέπεις και φεύγεις. Θέλεις δε θέλεις, με κάποιον τρόπο θα μιλήσεις με κάποιον, θα συνεργαστείς. Έστω λίγο, σιγά, σιγά. Οπότε βλέπεις και παιδιά να ανοίγονται.

«Ένα διαφορετικού τύπου σχολείο»: Η προσφορά εναλλακτικών τρόπων μάθησης πέραν της τυπικής εκπαίδευσης και η εξάσκηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων σε ένα άλλο πλαίσιο συνιστούν μια σημαντική συμβολή.

Π12: το να ανοίξει το μυαλό του λίγο διαφορετικά, να μάθει να δουλεύει αλλιώς και με άλλους.

«Χειροπιαστές εμπειρίες»: Η αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα θεωρείται ότι πάντα εντυπωσιάζει τα παιδιά.

«Εκπαίδευση για τους γονείς»: Το παιδικό μουσείο βοηθάει τους γονείς να αντιληφθούν τις ανάγκες του παιδιού τους και το τι μπορούν να κάνουν μαζί τους κατά τον ελεύθερο χρόνο.

Π10: δίνει στους γονείς την ευκαιρία να καταλάβουν τις ανάγκες τους παίζοντας με τα παιδιά τους και δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να παίξουν με τα παιδιά τους με αντικείμενα που πολύ πιθανό να έχουν και στο σπίτι τους, δηλαδή οι συλλογές μας δεν είναι πάντα ιδιαίτερης οικονομικής αξίας ή ιστορίας, έχουν την ιστορία που έχουμε κτίσει εμείς μαζί τους κι αυτά μαζί μας μέσα στον χώρο. Δηλαδή δείχνει το Παιδικό μουσείο, μπορούμε να πούμε, για ένα παιδί

μπορεί να αποτελεί συλλογή ο χρόνος του μέσα σε αυτό. Δηλαδή κάθε φορά που έρχεται ένα παιδί με τους γονείς μέσα εδώ, να είναι μία άυλη συλλογή εμπειριών που μετά μπορούν να αξιοποιηθούν όπως εκείνοι θέλουν.

Στα 25 χρόνια ζωής του σωματείου και τα 18 χρόνια του μουσείου, ο ρόλος του Παιδικού Μουσείου θεωρείται ότι παραμένει ίδιος στις βασικές του επιδιώξεις, αναγνωρίζεται όμως ότι υπάρχει αλλαγή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο αυτό δραστηριοποιείται. Συγκεκριμένα, η αύξηση των ιδιωτικών φορέων που προσφέρουν δημιουργική απασχόληση, αλλά και η δραστηριοποίηση των άλλων μουσείων πιο ενεργητικά στην εκπαίδευση του παιδιού σε όλο και μικρότερες ηλικίες, κάνει επιτακτική την ανάγκη για ανανέωση-εξέλιξη και τονισμό των σημείων διαφοροποίησης με τους υπόλοιπους φορείς της «αγοράς». Δύο θεωρούνται τα σημεία-κλειδιά για κάτι τέτοιο: ο τονισμός της μουσειακής λειτουργίας, έτσι ώστε το κοινό να αντιλαμβάνεται την ειδοποίησή του διαφορά από τα εργαστήρια δημιουργικής απασχόλησης και η παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόζει το προσωπικό στην αλληλεπίδρασή του με το κοινό, η «ερμηνεία». Η διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόζεται φαίνεται ότι έχει αρχίσει να δίνει στον φορέα ένα ρόλο συμβουλευτικό προς τους γονείς σε θέματα ανατροφής των παιδιών. Τέλος, μια ακόμη διαφορά σε σχέση με το παρελθόν, είναι ότι έχει δημιουργηθεί ένα σταθερό κοινό που έρχεται και ξανάρχεται.

P7: Θα μπορούσαμε να εκπαιδεύσουμε λίγο περισσότερο τι σημαίνει η λέξη μουσείο και γιατί είμαστε μουσείο. Κι έχοντας τώρα προσπαθήσει να κάνουμε κάτι με τις Συλλογές που αρχίζει σιγά σιγά, νομίζω είναι ένα πρώτο στάδιο να το κάνουμε αυτό [...] αυτό είναι η διαφοροποίησή μας επίσης από όλα τα άλλα πράγματα που συμβαίνουν αυτή τη στιγμή στην Αθήνα για τα παιδιά.

P9: {η ερμηνεία} βοηθάει πάλι σε μια οικογένεια, ένα παιδί, ένα συνοδό, να αντιληφθεί έστω και λίγο ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Και πολλές φορές υπάρχουν οικογένειες, γονείς, μαμάδες, μπαμπάδες που ζητάνε και τη συμβουλή μας. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο πλέον αυτό, δηλαδή, «αντιμετωπίζω αυτό το θέμα με το παιδί, πώς μπορώ να το χειριστώ»; Που αυτό εμένα μου δείχνει ότι έχουν καταλάβει ότι έχουμε ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης.

P7: όταν έρχονται πίσω στο μουσείο και μας λένε ότι πήγα στο τάδε μουσείο, πήγα στο τάδε μέρος και κάναμε αυτό, αλλά, βρε παιδιά, δεν το κάνουν όπως το κάνετε εσείς, ο τρόπος σας είναι διαφορετικός, θεωρώ ότι αυτό επιβεβαιώνει ότι κάτι κάνουμε σωστά.

Ως προς τις υπηρεσίες προς το παιδικό κοινό που θεωρούν ότι θα ήταν καλό να αναπτυχθούν, αυτές παρουσιάζουν ποικιλία, θα μπορούσαν όμως να ομαδοποιηθούν στους παρακάτω άξονες:

- Ανανέωση θεματικών και διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων εντός και εκτός Παιδικού Μουσείου και για διαφορετικές ομάδες κοινού (μεγαλύτερα παιδιά, επισκέπτες εξωτερικού, περισσότερες δράσεις τους καλοκαιρινούς μήνες, διανυκτέρευση στο μουσείο κ.ά.)
- Ψηφιακές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και περισσότερες νέες τεχνολογίες στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του μουσείου
- Περισσότερη αξιοποίηση των Συλλογών και δραστηριότητες γύρω από την έννοια «Μουσείο»
- Σημείο αναφοράς και πληροφόρησης για το παιδί και την οικογένεια
- Εκπαίδευση των γονέων μέσω των εκθεμάτων ως προς την οπτική του παιδιού
- Δημιουργία χώρου στο μουσείο για αναζωογόνηση/χαλάρωση:

P13: Είναι πολλές φορές που τα παιδιά μπορεί να θέλουν να μείνουν, αλλά μπορεί να έχουν κουραστεί, να είναι λίγο ζαλισμένα και θέλουν απλά να ζωγραφίσουν [...] Θεωρώ ότι μας λείπει

λίγο ελεύθερος χώρος. Είναι υποχρεωμένος, εντός εισαγωγικών, να παίζει συνέχεια. Δεν υπάρχει αυτό, για μια ανάπαυλα βρε αδελφέ, να τεντωθώ λίγο. Και για τον γονιό και για το παιδί.

Τέλος, ως προς το όραμά τους για το μέλλον του μουσείου, διακρίνονται δύο μεγάλοι πυλώνες που συγκεντρώνουν τον ίδιο αριθμό προτιμήσεων:

- Πιο μεγάλο κτίριο, «πράσινο», ίσως βιομηχανικό, ώστε να υπάρχει δυνατότητα τροποποίησης ανάλογα με τις ανάγκες, για την ανάπτυξη πολλών διαφορετικών θεματικών με συχνή ανανέωση.
- Δημιουργία παιδικών μουσείων εκτός Αθήνας, ιδίως σε μικρούς τόπους, για να μπορούν να έχουν πρόσβαση όσο το δυνατόν περισσότεροι σε αυτού του είδους την άτυπη εκπαίδευση, δεδομένου ότι οπότε το Παιδικό Μουσείο «ταξιδεύει», διαπιστώνεται η ανάγκη από το αγκάλιασμα που του κάνει η τοπική κοινωνία.

Συμπληρωματικά, αναφέρθηκε α) η στελέχωση με περισσότερο προσωπικό, που ίσως στο μέλλον να αποτελείται από πρώην παιδιά-επισκέπτες, β) η λειτουργία ενός είδους σχολείου σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο ώστε η τεχνογνωσία να μεταλαμπαδευτεί, και γ) η δημιουργία εκθεμάτων πάντα από ομάδα ειδικών, αλλά με λιγότερες οικονομικές δεσμεύσεις, που να είναι όλα πιο παιδικά στημένα, «να σε προσκαλούνε κατευθείαν να παίξεις».

6.2.2. Συνοπτική περιγραφή του εκθεσιακού χώρου

Το Παιδικό Μουσείο στεγάζεται σε ένα νεοκλασικό σπίτι του 1900, το οποίο διαθέτει τρία διαφορετικά επίπεδα. Ο εκθεσιακός χώρος αναπτύσσεται στο πρώτο και το δεύτερο επίπεδο, τα οποία είναι προσβάσιμα από δύο διαφορετικές εισόδους. Η κεντρική είσοδος και η υποδοχή του μουσείου είναι από την αριστερή πλευρά, ενώ η δεξιά είσοδος (που διαθέτει και λιγότερα σκαλιά πρόσβασης στο α' επίπεδο) φιλοξενεί κυρίως τα εκθέματα που είναι σχεδιασμένα ή δημοφιλέστερα στην προσχολική ηλικία.

Το γεγονός ότι το μουσείο φιλοξενείται σε ένα παλιό σπίτι, το οποίο είναι διατηρητέο, δηλαδή δεν επιτρέπεται κανενός είδους παρέμβαση στην εσωτερική ή εξωτερική αρχιτεκτονική του, έχει θετικές και αρνητικές συνέπειες για τη μορφή του. Οι θετικές είναι ότι το κτίριο αποτελεί από μόνο του ένα έκθεμα για τα παιδιά ως προς το είδος των σπιτιών στα οποία έμεναν οι άνθρωποι στο παρελθόν. Στα αρνητικά είναι η κατάτμηση του εκθεσιακού σε πολλούς μικρούς χώρους, που δεν επιτρέπουν πάντα την ανάπτυξη των εκθεμάτων με τον επιθυμητό τρόπο και την εύκολη συνολική εποπτεία του χώρου, καθώς και η δυσχερής πρόσβαση σε ΑμεΑ ή σε γονείς με μωρά στο καρότσι.

Την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (φθινόπωρο-χειμώνας 2011-12), τα εκθέματα από τα οποία απαρτιζόταν το εκθεσιακό περιβάλλον ήταν:¹⁷

Επίπεδο Α:

- 1) Παιχνιδότοπος – θεματική ενότητα: Χτίζω και δημιουργώ
- 2) Η αγορά
- 3) Μέσα στο νερό

¹⁷ Οι κατόψεις του εκθεσιακού χώρου και η αναλυτική παρουσίαση των εκθεμάτων με συνοδεία φωτογραφικού υλικού παρατίθενται στο Παράρτημα ΣΤ.1.

Επίπεδο Β:

- 4) Συλλογές (ημιώροφος)
- 5) Συλλογές παιδιών
- 6) Ανακαλύπτω τον εαυτό μου – θεματική ενότητα: Πώς κινούμαι;
- 7) Εργοστάσιο
- 8) Γεια σου Πυθαγόρα!
- 9) Κουζίνα – θεματική ενότητα: Ανακαλύπτω τον κόσμο του μπισκότου
- 10) Σοφίτα

Στο Β' επίπεδο υπάρχει επίσης αίθουσα ονομαζόμενη «Εργαστήρι», που λειτουργεί ως χώρος διεξαγωγής οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το Σαββατοκύριακο. Για τα μεγαλύτερα παιδιά οι οργανωμένες δραστηριότητες διεξάγονται εκ περιτροπής σε κάποιο από τα εκθέματα του β' επιπέδου, το οποίο αναστέλλει τη λειτουργία του καθόλη την περίοδο διεξαγωγής τους.

Θα πρέπει, τέλος, να αναφερθεί ότι το Παιδικό μουσείο διαθέτει Παιχνιδοπωλείο και Υλικοπωλείο στο επίπεδο Β, σε μια αίθουσα που επικοινωνεί άμεσα με το έκθεμα «Γεια σου Πυθαγόρα». Η πόρτα μέσω της οποίας επικοινωνούν οι δύο χώροι παραμένει συνήθως ανοιχτή το Σαββατοκύριακο, για να έχουν τα παιδιά οπτική επαφή με το Παιχνιδοπωλείο και να προσελκύεται η προσοχή τους, καθώς παίζουν στο έκθεμα.

6.2.3. Η υποδοχή του μουσείου ως εμπειρία μύησης στο μουσειακό περιβάλλον

Πριν περάσουμε στην αναλυτική περιγραφή της προωθούμενης χρήσης του εκθεσιακού περιβάλλοντος, επιλέγουμε να γίνει μια ιδιαίτερη μνεία στην υποδοχή του μουσείου, αφού η λειτουργία της παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξοικείωση του κοινού με την παιδοκεντρική φιλοσοφία του ΕΠΜ, την οποία θα συναντήσουν στα εκθέματα, και στη δημιουργία μιας θετικής αίσθησης του τόπου.

Παρόλο που δεν ανήκει στο καθαρά εκθεσιακό περιβάλλον, ο τρόπος λειτουργίας της υποδοχής διέπεται από ένα συγκεκριμένο τελετουργικό που θυμίζει ερμηνεία σε έκθεμα. Σε αυτό βοηθάει ιδιαίτερα το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές στελεχώνεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό ή από υπαλλήλους που έχουν παρακολουθήσει το επιμορφωτικό σεμινάριο, όπως προείπαμε. Κάθε επισκέπτης που εισέρχεται στο μουσείο, είτε είναι παιδί είτε ενήλικος, χρειάζεται να φορέσει αυτοκόλλητη ετικέτα με το μικρό του όνομα, το οποίο και μπορεί να γράψει ο ίδιος με όποιο χρώμα του αρέσει από τους μαρκαδόρους της υποδοχής. Η τελετουργία αυτή, πέραν από τους πρακτικούς λόγους του ελέγχου των εισροών στο μουσείο, έχει ως στόχο την ενδυνάμωση του παιδιού στη διαδικασία της οικειοποίησης του μουσείου και την αναγνώριση της αυθύπαρκτης και ισότιμης ύπαρξης του παιδιού.¹⁸ Αποσκοπεί, δηλαδή, στο να βοηθήσει το παιδί να αρχίσει να νιώθει άνετα στο μουσείο, με λειτουργίες που του είναι οικείες ή του δίνουν τη δυνατότητα να δηλώσει την ταυτότητά του, ενώ ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία να ξεκινήσει η άμεση επικοινωνία μαζί του και να του δοθεί το μήνυμα ότι στο μουσείο αυτό μικροί και μεγάλοι είναι ισότιμοι, αφού το γράψιμο του ονόματος δεν είναι μόνο μια παιδική δραστηριότητα.¹⁹

¹⁸ Ακόμη και παιδιά που δεν γνωρίζουν γραφή προτρέπονται να γράψουν το όνομά τους με τη δική τους «γλώσσα», ενώ ο υπάλληλος της υποδοχής ετοιμάζει και μια ετικέτα με τη «γλώσσα των μεγάλων». Σε μια περίπτωση παρατηρήθηκε ότι ακόμη και η κούκλα που κρατούσε ένα παιδί πήρε ετικέτα με το όνομά της. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας κοινού, διαπιστώθηκε μάλιστα ότι όταν ερωτούνταν κατά την είσοδό τους σχετικά με το αν έχουν ξαναεπισκεφτεί το μουσείο και το τι θυμούνται, συχνά το τελετουργικό της υποδοχής ήταν το μόνο που ανακαλούσαν.

¹⁹ Ενδιαφέρον έχει η προσέγγιση που ακολουθείται για να ενημερωθεί ο γονέας ότι πρέπει και αυτός να γράψει το όνομά του. Η υπάλληλος της υποδοχής απευθύνεται πρώτα στο παιδί προσφέροντάς του την ετικέτα και στη συνέχεια το ρωτάει «ποιοι άλλοι είναι μαζί σου». Τα παιδιά τις περισσότερες φορές φαίνεται να θεωρούν ότι η ερώτηση αφορά μόνο παιδιά, οπότε είτε συστήνουν τα άλλα παιδιά που είναι μαζί τους είτε σιωπούν ή αντιδρούν με τρόπο που δείχνει μια ισχυρή οικειοποίηση και ταύτιση ότι το μουσείο αυτό είναι το δικό τους μουσείο. Π.χ.

Η σημασία που δίνεται στο παιδί φαίνεται επίσης από τη μέριμνα που δείχνει το μουσείο για τα μικρά πολύτιμα πράγματα που κρατάνε τα παιδιά όταν μπαίνουν (π.χ. ένα κλαδάκι που μάζεψαν στο δρόμο, το παιχνίδι τους, ένα μπαλόνι). Για να μπορεί να παίξει άνετα, τα αντικείμενα αυτά φυλάσσονται στα ντουλάπια της υποδοχής με τη σύμφωνη γνώμη του παιδιού, το οποίο καθίσταται συνυπεύθυνο να τα αναζητήσει κατά την αποχώρησή του. Το ίδιο άνετα προσπαθούν να κάνουν να νιώσει και ο συνοδός, αφού υπάρχει πρόβλεψη να αφήσουν τα μπουφάν των παιδιών και τα καρότσια στην υποδοχή, ώστε να μπορούν να παίξουν με τα παιδιά τους.

Κατά την αποχώρηση, τέλος, μια συνήθης πρακτική των παιδιών είναι να κολλούν την αυτοκόλλητη ετικέτα με το όνομά τους στο βιβλίο των επισκεπτών που βρίσκεται στην υποδοχή. Η ετικέτα είναι η ταυτότητά τους στο μουσείο, οπότε μέσω αυτής τους δίνεται η δυνατότητα να δηλώσουν το «ήμουν κι εγώ εδώ», που βρίσκουμε πολύ συχνά στα βιβλία επισκεπτών των μουσείων.

6.2.4. Παρουσίαση της προωθούμενης χρήσης του Παιδικού Μουσείου από τη σκοπιά της οικολογικής ψυχολογίας

Στο παρόν μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δομικών και λειτουργικών συζεύξεων που προωθούνται από το σύνολο των εκθεμάτων του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, όπως προέκυψαν από τη χρήση της κλείδας ταξινόμησης (βλ. και Παράρτημα ΣΤ.2).²⁰

6.2.4.1. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες

Ως προς τον **άξονα της εξερεύνησης ποικιλόμορφων χώρων**, καταρχάς θα πρέπει να επισημανθεί ότι η κατάτμηση του εκθεσιακού χώρου σε μικρά ή μεγαλύτερα δωμάτια και σε διαφορετικά επίπεδα αυξάνει το αντιληπτικό ερέθισμα από άποψη ποικιλομορφίας, η στενότητα όμως κάποιων σημείων ή και κάποιων αιθουσών μπορεί να αποτελέσει περιοριστικό παράγοντα για την άνετη παραμονή εντός του εκθέματος ή τη διακίνηση από έκθεμα σε έκθεμα, ιδίως σε ημέρες με μεγάλη επισκεψιμότητα. Τα εκθέματα του Παιδικού Μουσείου έχουν συνήθως μια περιμετρική ή κατά μήκος των τοίχων οργάνωση των εκθεσιακών μονάδων (με την εξαίρεση της Κουζίνας και της ενότητας «Σπίτι» της Αγοράς που διέπονται από κεντρική οργάνωση), η οποία βοηθάει να παραμένει ελεύθερο το κέντρο της αίθουσας για τις μετακινήσεις (περιφορά) του κοινού. Ο κενός κεντρικός χώρος δύναται να αξιοποιηθεί επίσης για την επιτέλεση ορισμένων προτεινόμενων δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικό υλικό, με κάθισμα στο ξύλινο πάτωμα ή σε μαξιλάρια, δεδομένου ότι δεν προσφέρεται σε όλες τις περιπτώσεις πάγκος και καθίσματα για κάτι τέτοιο (π.χ. στο έκθεμα «Πώς κινούμαι;»). Σε όλα τα εκθέματα η όρθια στάση είναι η βασική στάση σώματος, υπάρχει όμως ένα πολύ μεγάλο εύρος κινήσεων που προωθείται παράλληλα. Συγκεκριμένα, σε επτά από τα δέκα εκθέματα προωθείται η γονατιστή ή οκλάζουσα στάση, προκειμένου το παιδί να εργαστεί σε χαμηλό επίπεδο (π.χ. για να «ασφαλτοστρώσει» ξετυλίγοντας την ειδική μοκέτα) ή να τραβήξει και να μεταφέρει κάποιο αντικείμενο της αρεσκείας του από τα χαμηλά ράφια ή τα ντουλάπια που είναι τοποθετημένο (π.χ. στις Συλλογές). Κάθισμα σε σκαμπό προβλέπεται σε τέσσερις περιπτώσεις, το οποίο συνδυάζεται με εργασία σε πάγκο. Σε τέσσερις περιπτώσεις η εργασία σε πάγκο γίνεται όρθια.²¹ Τέλος, σε μία περίπτωση, το μουσείο προωθεί τους πήδους ή την περιφορά με ασυνήθιστο τρόπο, μέσα από δοκιμασίες με διάφορα όργανα άσκησης στο έκθεμα «Πώς κινούμαι;».

ένα κυριακάτικο πρωινό η υποδοχή απευθύνει σε τετράχρονο επισκέπτη την παραπάνω ερώτηση. «Κανέναν» απαντάει εκείνος. «Η κοπέλα που είναι δίπλα σου ποια είναι;» ρωτάει ξανά η υποδοχή, νεύοντας προς τη μαμά. «Για παιδιά μιλάμε τώρα», απαντάει εκείνος με έμφαση.

²⁰ Στο παράρτημα παρατίθενται σε ενιαίο πίνακα διπλής εισόδου τα δεδομένα από την αποτύπωση κάθε εκθέματος, για την ταυτόχρονη συνεξέταση τόσο των μεμονωμένων όσο και των συγκεντρωτικών προσφερόμενων δυνατοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος.

²¹ Οι δραστηριότητες σε πάγκο περιλαμβάνουν δραστηριότητες παρατήρησης/επεξεργασίας αντικειμένων, δημιουργικές δραστηριότητες, πειραματισμό ή συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων.

Εκτός από τις σκάλες που οδηγούν στα δύο διαφορετικά επίπεδα του μουσείου, τέσσερα εκθέματα διαθέτουν ενταγμένα στο εκθεσιακό τους περιβάλλον στοιχεία ανάβασης. Ειδική αναφορά θα πρέπει να γίνει στη στενή σκάλα που οδηγεί στη Σοφίτα, η οποία αποτελεί μεν μορφολογικό στοιχείο του κτιρίου, ταυτόχρονα όμως είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη θεματική του εκθέματος και συμβάλλει στην πλαισιοθέτησή του. Στο έκθεμα «Χτίζω και δημιουργώ» υπάρχουν μικρές σκάλες που οδηγούν στους εργοταξιακούς χώρους, από τους οποίους παρέχεται μια διαφορετική οπτική διαπέραση στο έκθεμα. Οι κλίμακες αυτές λόγω της κλίσεως τους εμπεριέχουν ένα αρκετό υψηλό βαθμό πρόκλησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στα οποία απευθύνεται το έκθεμα. Ανάλογα προκλητικά και ευκαιρία για άσκηση και επίδειξη δεξιότητας είναι τα ζεύγη κυπέλλων πάνω στα οποία μπορεί να ανέβει το παιδί και να προσπαθήσει να περπατήσει με αυτά στο έκθεμα «Πώς κινούμαι;». Τέλος, στο έκθεμα «Μέσα στο νερό» υπάρχουν κινητές βαθμίδες που επιτρέπουν στα μικρότερα παιδιά να έχουν καλύτερη πρόσβαση σε κάποιους από τους πάγκους δραστηριοτήτων.

Τέσσερα εκθέματα διαθέτουν εσωτερικά ανοίγματα είτε επειδή είναι δίχρωρα (Αγορά, Σοφίτα) είτε ως στοιχείο του κατασκευασμένου περιβάλλοντος (στο «Χτίζω» για την είσοδο στο ξύλινο σπιτάκι, το οποίο διαθέτει επίσης παράθυρα).²²

Ως προς τα μικροπεριβάλλοντα, μόνο ένα έκθεμα διαθέτει κατασκευασμένο καλυμμένο χώρο, εντός του οποίου τα παιδιά μπορούν να βιώσουν το μικροκλίμα, να παρατηρήσουν τη θέα από τα παράθυρά του και να τον αξιοποιήσουν ως ιδιωτικό χώρο/καταφύγιο (ξύλινο σπιτάκι-εργοτάξιο στο «Χτίζω»). Στις άλλες τρεις περιπτώσεις, η αρχιτεκτονική του κτιρίου βοηθάει στη δημιουργία μικροκλίματος (Κουζίνα, Σοφίτα) ή στην αίσθηση της ιδιωτικότητας λόγω του μικρού μεγέθους της αίθουσας και της ύπαρξης πόρτας που απομονώνει (δωμάτιο Συλλογών).

Ως προς τον **άξονα του χειρισμού αντικειμένων**, το Παιδικό Μουσείο διαθέτει πολλά αδέσμευτα αντικείμενα ως προς τα οποία προωθεί ένα εξαιρετικά μεγάλο εύρος χειρισμών. Σε κάθε έκθεμα προωθούνται διάφορες ενέργειες, έχοντας ως μέσο όρο οκτώ διαφορετικά πεδία χειρισμών (ενώ αντίστοιχα στον Ερευνότοπο προωθούνταν κατά μέσο όρο τρία πεδία). Συγκεκριμένα, οι περισσότερο προωθούμενοι χειρισμοί είναι οι αλλαγές της θέσης των αντικειμένων μέσα από το άδραγμα και την τοποθέτησή τους κάπου αλλού, προκειμένου να επιτελεστεί κάποια δραστηριότητα ή να αποθηκευτούν/ταξινομηθούν στο κατάλληλο μέρος. Σε τέσσερις περιπτώσεις πρόκειται για δραστηριότητα επικόλλησης καρτελών. Αντίστοιχα, στην κατηγορία προσαρτημένων αντικειμένων, ο συνηθέστερος χειρισμός αλλαγής θέσης που προωθείται είναι το άνοιγμα/κλείσιμο συρταριών, ντουλαπιών, κουτιών μέσα στα οποία υπάρχουν συνήθως αδέσμευτα αντικείμενα προς χρήση.

Μεγάλη ποικιλία υπάρχει στον χειρισμό των αντικειμένων με στόχο τη διερεύνηση των ιδιοτήτων τους ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης. Οι περισσότερο προωθούμενοι χειρισμοί στην κατηγορία των αδέσμευτων αντικειμένων (6/10 εκθέματα) είναι το άγγιγμα/ψηλάφισμα/άδραγμα για τη διερεύνηση ιδιοτήτων, οι μετρήσεις ή αντιπαραβολές αντικειμένων και οι δυναμικές κινήσεις (κρούσεις, πιέσεις κ.ά.). Σε τέσσερα στα δέκα εκθέματα προωθείται επίσης η παραγωγή/άκουσμα ήχων. Σε μία περίπτωση έχουμε ρύθμιση αντικειμένου (ρύθμιση ημερομηνίας σε σφραγίδα). Αντίστοιχα, στην κατηγορία των προσαρτημένων αντικειμένων, ο χειρισμός αντικειμένων ως επιβοήθημα ή προς διερεύνηση των ιδιοτήτων τους είναι η δημοφιλέστερη ομάδα ενεργειών. Συγκεκριμένα, περισσότερο προωθούμενοι είναι οι χειρισμοί περιστροφής ή και πίεσης, καθώς και ρύθμισης ή χρήσης κουμπιών/χειριστηρίου, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλά αντικείμενα που είναι αυθεντικά μηχανήματα ή αντίγραφα (π.χ. ταμειακή μηχανή, σφυρί, ραπτομηχανή). Θα πρέπει όμως να διευκρινιστεί ότι τα περισσότερα από αυτά

²² Στην αποτύπωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος στο Παράρτημα ΣΤ.2 δεν καταχωρίστηκαν τα ανοίγματα εισόδου στο έκθεμα, καθώς και τα παράθυρα του κτιρίου, γιατί δεν αποτελούν λειτουργικά στοιχεία του εκθεσιακού περιβάλλοντος σε σχέση με τη θεματική του. Τα ανοίγματα εισόδου βλέπουν στους εσωτερικούς διαδρόμους του κτιρίου, κατ' επέκταση δε διασφαλίζουν άμεση οπτική πρόσβαση στα παρακείμενα εκθέματα (με την εξαίρεση του εκθέματος «Μέσα στο νερό» που αναπτύσσεται σε διάδρομο).

δεν είναι λειτουργικά, τουλάχιστον όχι πλήρως (με την εξαίρεση του φούρνου της Κουζίνας), οπότε οι χειρισμοί που προωθούνται είναι κυρίως διερευνητικοί ή μιμητικοί και δεν επιφέρουν πραγματική αλλαγή. Πολλές φορές επίσης ο χειρισμός των μηχανημάτων παράγει ήχους, ενώ σε τέσσερα εκθέματα υπάρχουν cd-players για άκουσμα μουσικής ή ήχων. Μεμονωμένα δίνεται επίσης η δυνατότητα για παρατήρηση με χρήση οργάνου (διαφανοσκόπιο ακτινογραφιών), μέτρησης με προσαρτημένο χάρακα ή ψηλαφίσματος μεγάλων αντικειμένων των συλλογών του μουσείου που δεν είναι δυνατόν να μετακινηθούν (π.χ. παλιοί υπολογιστές, ραδιόφωνα).

Σε πέντε εκθέματα προωθείται η δυνατότητα τροποποίησης της μορφής/επιφάνειας αδέσμευτων αντικειμένων με κινήσεις διπλώματος, ξετυλίγματος, τεντώματος κτλ., ενώ συχνή είναι επίσης η δυνατότητα χρήσης εργαλείου γραφής για ζωγραφική (2/10) ή γραφή (6/10). Οι κατασκευαστικές δραστηριότητες με χρήση αδέσμευτων αντικειμένων προωθούνται σε τέσσερα εκθέματα. Υπάρχουν επίσης πολλά διφορούμενα/κινητά αντικείμενα ικανά για ελεύθερη/πολλαπλή χρήση (7/10). Τέλος, στο πεδίο της χρήσης όλου του σώματος, σε επτά στα δέκα εκθέματα προωθείται η ένδυση με ειδικό εξοπλισμό για παιχνίδι ρόλων ή προστασία (π.χ. αδιάβροχες ποδιές για το έκθεμα «Μέσα στο νερό»), σε έξι υπάρχουν καθρέφτες με τη βοήθεια των οποίων το παιδί μπορεί να παρατηρήσει τον εαυτό του ή να πειραματιστεί με τον τρόπο που αντικατοπτρίζεται (παραμορφωτικοί καθρέφτες) και σε τρία προωθείται η ολόσωμη κίνηση, όπως πήδοι με σκοινάκι, χούλα-χουπ, δημιουργία σκιών, σκούπισμα και διάφορα είδη οικοδομικών εργασιών.

Ως προς τον τελευταίο **άξονα του χειρισμού εύπλαστων και υγρών ουσιών**, σε δύο εκθέματα προωθείται η δυνατότητα κατασκευής αντικειμένων με εύπλαστο υλικό (υλικά μαγειρικής) και τροποποίησης των χαρακτηριστικών επιφανείας τους. Στα δύο αυτά εκθέματα η χρήση του νερού προωθείται για την τροποποίηση της σύστασης και την καθαριότητα/πλύσιμο των σκευών και χεριών.²³ Στο ομώνυμο έκθεμα για το νερό, τέλος, προωθούνται όλες οι συναφείς κατηγορίες ενεργειών της ταξινομίας, επιτρέποντας την ενεργητική δράση, τα πειράματα και το παιχνίδι με το νερό.

6.2.4.2. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες

Ως προς τον **άξονα των γενικών κοινωνικο-συναισθηματικών προσφερόμενων δυνατοτήτων**, παρόλο που το κοινωνικό περιβάλλον του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου είναι πλήρως υποστηρικτικό ως προς την αυτονομία του παιδιού, την ανεξαρτησία έκφρασης και κίνησης και τη συναισθηματική ασφάλεια για κάτι τέτοιο, το φυσικό περιβάλλον εμπεριέχει κάποια σημαντικά εμπόδια, ιδίως για τα μικρότερα παιδιά. Συγκεκριμένα, η κατάτμηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος σε πολλά μικρά ή μεγαλύτερα δωμάτια λόγω του αρχικού οικιστικού χαρακτήρα του κτιρίου, η οποία δεν επιτρέπει μια όσο το δυνατόν πληρέστερη συνολική εικόνα και η ύπαρξη δύο διαφορετικών επιπέδων, προσβάσιμων από διαφορετικές εισόδους, μπορεί να δυσχεράνει τον προσανατολισμό,²⁴ αλλά και τον εφησυχασμό των γονέων ως προς το ζήτημα της ασφάλειας, και να δράσει περιοριστικά ως προς την αυτόνομη κίνηση των παιδιών. Η εσωτερική δομή των εκθεμάτων διέπεται βέβαια από καλή εννοιολογική οργάνωση ως προς το θέμα και το είδος των δραστηριοτήτων²⁵ και η εργονομία τους παρέχει φυσική

²³ Στην περίπτωση του «Εργοστασίου», όμως, αν και θεωρητικά αναγράφεται στις οδηγίες χρήσης του εκθέματος η δυνατότητα ανάμιξης καλαμποκάλευρου με νερό στον πρώτο σταθμό, τα υλικά δεν είναι διαθέσιμα για τους μεμονωμένους επισκέπτες, αλλά και το έκθεμα δεν είναι λειτουργικό ώστε να καταλήγει πραγματικά σε δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προϊόντος μαγειρικής.

²⁴ Η ύπαρξη μεγάλου επιτοίχιου χάρτη του εκθεσιακού χώρου στην κεντρική υποδοχή είναι ένα βοηθητικό στοιχείο, εύχρηστο όμως μόνο για τα μεγαλύτερα παιδιά που μπορούν να κατανοήσουν και να χειριστούν αυτό το συμβολικό εργαλείο. Η σήμανση για ζητήματα προσανατολισμού μέσα στον αρκετά πολύπλοκο εκθεσιακό χώρο είναι ελλιπής. Το κενό αναπληρώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό.

²⁵ Σε όλα τα εκθέματα υπάρχει στον εξωτερικό τοίχο ο τίτλος και εσωτερικά επικολλημένη η φιλοσοφία του εκθέματος, το ύψος του λόγου όμως απευθύνεται σε ενήλικους (τριτοπρόσωπη γραφή, ορολογία π.χ. «Στο έκθεμα αυτό ενθαρρύνεται ο διάλογος μεταξύ των γενεών»). Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχουν οδηγίες εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, ενώ η ίδια η μορφή και οργάνωση των εκθεσιακών μονάδων κάνει συνήθως εμφανή τον τρόπο χρησιμοποίησής τους, άλλες φορές πιο άμεσα (όπως στην Αγορά) και άλλες λιγότερο (π.χ. Εργοστάσιο). Ζητήματα προβληματικής συνομορφίας θα συζητηθούν στον σχολιασμό της παρατήρησης των παιδιών και κατά την ανάλυση των αντιλήψεων του προσωπικού ως προς το εκθεσιακό περιβάλλον.

ασφάλεια και εύκολη πρόσβαση σε σχέση με το μικρό ύψος των παιδιών. Τα ψηλά ταβάνια δίνουν την αίσθηση ευρυχωρίας και οι μεγάλες μπαλκονόπορτες και τα παράθυρα διασφαλίζουν καλό φυσικό φωτισμό στους εσωτερικούς χώρους, κάτι που μπορεί να συντελεί σε συναισθήματα ευεξίας. Το μικρό μέγεθος, όμως, των περισσότερων εκθεμάτων μπορεί εν δυνάμει να τα καταστήσει γρήγορα προβληματικά σε ζητήματα άνεσης και ελευθερίας κινήσεων σε περίπτωση πολυκοσμίας. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλη ανεξαρτησία στην έκφραση, αφού μπορούν π.χ. να είναι θορυβώδη, να παράγουν ήχους με τη βοήθεια μουσικών οργάνων ή άλλων αντικειμένων, να χρησιμοποιούν το σώμα τους με ποικίλους τρόπους και να επιλέγουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

Ως προς την προσφερόμενη δυνατότητα αναζωογονητικής εμπειρίας, ο μόνος ειδικά σχεδιασμένος χώρος για δραστηριότητες χαλάρωσης είναι η παιδική βιβλιοθήκη και ο χώρος ανάγνωσης, τα οποία βρίσκονται στον ίδιο χώρο με την ενότητα «Σπίτι» του εκθέματος «Αγορά». Η συνύπαρξή τους όμως με έναν χώρο κινητικών δραστηριοτήτων, όπως το «Σπίτι» και τα καταστήματα της «Αγοράς» μπορεί να δράσει περιοριστικά ως προς τη δυνατότητα αποφόρτισης σε ένα ήσυχο περιβάλλον. Σε τρία σημεία των διαδρόμων επικοινωνίας μεταξύ των εκθεμάτων υπάρχουν επίσης πάγκοι ξεκούρασης. Τέλος, το έκθεμα «Σοφίτα» έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει αναζωογονητικά, διότι λόγω του μικρού του μεγέθους και της χωροταξικής του απομόνωσης προσελκύει λιγότερο κόσμο που μπορεί εν δυνάμει να χρησιμοποιήσει το έκθεμα ταυτόχρονα, σε σχέση με τους υπόλοιπους χώρους.

Ως προς τον άξονα της **κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, παρέχεται η δυνατότητα κοινωνικής συναναστροφής με φιλικά πρόσωπα, είτε αυτά είναι ενήλικοι είτε παιδιά, αφού το Παιδικό Μουσείο έχει τη δυνατότητα να φιλοξενήσει ταυτόχρονα πολλά άτομα που μπορούν λειτουργήσουν παράλληλα ή συνεργατικά στα διαφορετικά εκθέματα. Συγκεκριμένα, όλα τα εκθέματα, πλην της προθήκης με τις Συλλογές παιδιών, προωθούν τη συνεργασία, σε δύο όμως εκθέματα είναι προαπαιτούμενο για τη σωστή και πλήρη λειτουργία τους («Αγορά» και «Εργοστάσιο»)²⁶. Η παράλληλη/συντροφική δράση/παιχνίδι είναι επίσης εφικτή σε όλα τα εκθέματα κρίνοντας από τη διαρρύθμισή τους και την παροχή επαρκών υλικών, αν και υπάρχουν λίγες δραστηριότητες εντός των εκθεμάτων, των οποίων ο χώρος δραστηριοποίησης μπορεί να φιλοξενήσει μόνο ένα μόνο παιδί (π.χ. το γραφείο του αρχιτέκτονα στο «Χτίζω και δημιουργώ» ή το στατικό ποδήλατο στο «Πώς κινούμαι;»). Παρά την κατάτμηση του εκθεσιακού περιβάλλοντος σε μικρούς χώρους, η περιμετρική ή κατά μήκος των τοίχων οργάνωση των περισσότερων εκθεσιακών μονάδων, όπως έχει ήδη επισημανθεί, η οποία αφήνει ελεύθερο το κέντρο της αίθουσας, βοηθάει στην αρχική εποπτεία του χώρου δράσης από τα παιδιά, πριν επιλέξουν να συμμετέχουν. Αυτή η εν δυνάμει προσφερόμενη δυνατότητα για την παρατήρηση του παιδιού προς άλλους, καθώς και του γονέα προς το παιδί, εξαρτάται βεβαίως από το επίπεδο επισκεψιμότητας, αφού σε περίπτωση πολυκοσμίας δυσχεραίνεται η κεντρική εποπτεία. Περισσότερους περιορισμούς και δυσκολίες έχουν οι γονείς στην παρατήρηση των παιδιών τους. Η βασική θέση που προωθεί το μουσείο είναι βέβαια ο γονέας να βρίσκεται πλάι στο παιδί και να παίζει μαζί του, γι' αυτό και αποφεύγονται οι πολλοί πάγκοι ξεκούρασης. Παραβλέπεται όμως η ανάγκη των γονέων να παρατηρήσουν από λίγη απόσταση την αυτόνομη λειτουργία των παιδιών τους και την κοινωνική συναναστροφή τους με άλλα παιδιά²⁷ με μεγαλύτερη άνεση.

Τέλος, ως προς την αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αυτή είναι εφικτή σε όλα τα σημεία του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Οι ερμηνεύτριες δεν βρίσκονται βέβαια σε σταθερά σημεία του

²⁶ Ακόμη όμως και στο «Εργοστάσιο» που για να λειτουργήσει χρειάζεται σύσταση ομάδας, υπάρχουν στο έκθεμα κουτιά με ατομικές δραστηριότητες.

²⁷ Αυτή η διάσταση είναι πολύ σημαντική αφενός μεν γιατί πολλοί επισκέπτες προσχολικής ηλικίας δεν είναι ακόμη ενταγμένοι σε σύστημα προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης, κατ' επέκταση το Παιδικό Μουσείο είναι ένας από τους χώρους που μπορούν να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες με συνομήλικους, αφετέρου δε γιατί δίνει πρόσβαση στους γονείς, ακόμη κι αν τα παιδιά τους έχουν ξεκινήσει την προσχολική τους εκπαίδευση, να τα παρατηρήσουν σε ένα διαφορετικό κοινωνικό, μη οικογενειακό περιβάλλον, κάτι που δεν τους είναι εφικτό π.χ. στο νηπιαγωγείο.

εκθεσιακού χώρου, εκτός από τους χώρους διεξαγωγής οργανωμένων δραστηριοτήτων (π.χ. στο Εργαστήρι ή στην Κουζίνα για την παρασκευή μπισκότων). Είθισται πάντως να βρίσκεται μια ερμηνεύτρια σε κοντινή απόσταση στο κεφαλόσκαλο του δευτέρου επιπέδου για να καλωσορίσει και να προσανατολίσει τους επισκέπτες ως προς τις διαθέσιμες επιλογές στον όροφο, αλλά και το υπόλοιπο μουσείο. Επίσης, σε ορισμένα εκθέματα είναι σημαντική η τεχνική τους βοήθεια π.χ. δέσιμο ποδιών, εποπτεία εκθέματος νερού προς αποφυγή γλιστερού δαπέδου, εποπτεία Συλλογών για την ασφάλειά τους, συντονισμός ομάδας προκειμένου να λειτουργήσει συνεργατικά και οργανωμένα το έκθεμα «Εργοστάσιο» και «Κουζίνα». Εκτός από την παροχή πληροφόρησης για τις διαθέσιμες επιλογές, ιδεών/προτροπών για την αξιοποίησή τους και την υποστήριξη των παιδιών στην ανακαλυπτική διαδικασία με χρήση της μαιευτικής μεθόδου, μία από τις παιδαγωγικές πρακτικές που το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται να εφαρμόσει κάποιες φορές για να κινητοποιήσει τα παιδιά, αλλά και για να λειτουργήσει ως πρότυπο για τους γονείς, είναι η συνεργασία μαζί τους για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

6.2.4.3. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες

Ως προς τον άξονα των πόρων του μουσείου, οι οποίοι δημιουργούν πρωτογενή βιώματα, το Παιδικό Μουσείο διαθέτει αυθεντικά αντικείμενα σε όλα του τα εκθέματα. Σε κάποια εκθέματα, τα αντικείμενα έχουν μια ιστορικότητα (π.χ. Σοφίτα, Κουζίνα, Αγορά, Συλλογές), ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να είναι σύγχρονα αντικείμενα καθημερινής χρήσης, τα οποία συνήθως είναι ενταγμένα σε μια δραστηριότητα (π.χ. σκεύη καθημερινής χρήσης για τη δημιουργία φυσαλίδων και άλλων πειραματισμών με το νερό, πρώτες ύλες για παρασκευή προϊόντων στο «Εργοστάσιο» και την «Κουζίνα», ειδικός εξοπλισμός εργατών στο «Χτίζω και δημιουργώ»). Προωθείται η αλληλεπίδραση με όλα τα αντιληπτικά συστήματα, την πρωτοκαθεδρία όμως έχουν η παρατήρηση, η κιναισθητική δράση και η αφή.

Ως προς τον άξονα των πόρων των δευτερογενών βιωμάτων, σε τρία εκθέματα αξιοποιούνται αντίγραφα αυθεντικών αντικειμένων για παρατήρηση, αφή και κιναισθητική αλληλεπίδραση. Τα μισά εκθέματα είναι διαμορφωμένα ως πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις ολοκληρωμένων εκθετικών περιβαλλόντων, όχι με τη λογική της ανακατασκευής εν είδει μεγαδιωράματος που είδαμε να υπερτερεί στον Ερευνότοπο, αλλά με το σκεπτικό της ανάπτυξης ενός πλαισίου δράσης που προσομοιάζει με πραγματικές καταστάσεις χωρίς όμως να αποσκοπεί σε δημιουργία ψευδαισθήσεων. Εκθέματα όπως η «Αγορά», το «Χτίζω» ή το «Εργοστάσιο», παρόλο που δεν αναπαράγουν με ακρίβεια τα περιβάλλοντα που μιμούνται, αξιοποιούν διάφορους πόρους για να δημιουργήσουν ένα θεματικό περιβάλλον που υποστηρίζει το μιμητικό/συμβολικό παιχνίδι των παιδιών. Από την άλλη μεριά, στα εκθέματα της «Κουζίνας» και της «Σοφίτας», η αρχιτεκτονική του χώρου από την προηγούμενη οικιστική χρήση, δημιουργεί μια ισχυρή πλαισιοθέτηση που συνδυάζεται απολύτως με τη σημερινή προτεινόμενη χρήση.

Ως προς τα διαδραστικά εκθέματα, υπάρχουν ενσωματωμένα σε τέσσερα εκθετικά περιβάλλοντα και απευθύνονται συνολικά, όπως και οι πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις που εξετάσαμε προηγουμένως, σε όλα τα αντιληπτικά συστήματα. Παρόλο που και στα ολοκληρωμένα εκθετικά περιβάλλοντα της προηγούμενης κατηγορίας προωθείται η διάδραση και η ενεργητική συμμετοχή, στην κατηγορία των διαδραστικών εκθεμάτων καταχωρίστηκαν μόνο οι περιπτώσεις δραστηριοτήτων που λειτουργούν ή θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από το ολοκληρωμένο θεματικό περιβάλλον στο οποίο ενδεχομένως εντάσσονται (π.χ. αναγνώριση μυρωδιών στην «Κουζίνα»).

Ως προς το συνοδευτικό εποπτικό υλικό, μόνο σε μια περίπτωση αξιοποιείται η χρήση μοντέλου (ανθρώπινο πρόπλασμα) και μαγνητοφωνημένων γυμναστικών παραγγελμάτων στο έκθεμα «Πώς κινούμαι;». Παντού υπάρχουν πινακίδες τίτλου και στόχων του εκθέματος, καθώς και πινακίδες με

πληροφοριακό υλικό, προτροπές και ιδέες για δραστηριότητες, οι περισσότερες από τις οποίες απευθύνονται στα παιδιά και λιγότερες στους ενήλικους συνοδούς. Σε αρκετές περιπτώσεις οι πινακίδες διαθέτουν φωτογραφίες και σχέδια, ώστε να είναι περισσότερο κατανοητές, αλλά και αναγνώσιμες ακόμη και από παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ στο έκθεμα «Χτίζω» αξιοποιείται φωτογραφικό υλικό για αποτελεσματικότερη πλαισιοθέτηση (π.χ. μεγάλη επιτοίχια φωτογραφία εκσκαφέα). Στα μισά εκθέματα, επίσης, υπάρχουν διαθέσιμα σε ραφιέρες, κουτιά δραστηριοτήτων με επιπλέον δραστηριότητες, στις οποίες προωθείται η χρήση διαφόρων αντιληπτικών συστημάτων πλην της όσφρησης και γεύσης. Διατίθενται, επίσης, φύλλα εργασίας στο έκθεμα «Πώς κινούμαι;».

Τέλος, στο πλαίσιο δύο εκθεμάτων, υπάρχουν διαμορφωμένοι χώροι δημιουργικής έκφρασης (ταμπλό θεάτρου σκιών στο έκθεμα «Γεια σου Πυθαγόρα», που προωθεί τη θεατρική έκφραση με χρήση του σώματος και γραφείο αρχιτέκτονα στο έκθεμα «Χτίζω», όπου το παιδί μπορεί να σχεδιάσει). Στο έκθεμα «Κουζίνα» η δραστηριότητα της παρασκευής μπισκότων σε σχήματα που επιλέγει το παιδί μπορεί να ενταχθεί σε αυτή την κατηγορία, γίνεται όμως μόνο οργανωμένα.

Περνώντας στον τρίτο και τελευταίο άξονα των ερμηνευτικών και παιδαγωγικών συστημάτων του μουσείου, διαπιστώνουμε ότι το εκθεσιακό περιβάλλον προωθεί σε όλα τα εκθέματα την ενίσχυση τόσο της επιστημικής όσο και της παιγνιώδους συμπεριφοράς. Η ύπαρξη εκθεμάτων με διαφορετικές θεματικές και ποικιλομορφία στη διαρρύθμιση, η παρουσία πολλών και σε αρκετές περιπτώσεις αξιοπεριεργών αντικειμένων που προσφέρονται για διερεύνηση με χρήση διαφορετικών αισθήσεων, η ύπαρξη σύνθετων ειδικών κατασκευών με κινούμενα μέρη (πορτάκια, συρτάρια, μοχλοί, όπως στην περίπτωση του «Εργοστασίου»), η δυνατότητα χρήσης αντικειμένων για πειραματισμό και η ύπαρξη κουτιών και ντουλαπιών, στα οποία μπορούν να ανακαλύψουν εκπαιδευτικό υλικό, υποστηρίζει την εξερευνητική/διερευνητική συμπεριφορά. Σε επτά εκθέματα οι συνοδευτικές πινακίδες ή/και ο τρόπος έκθεσης προωθούν δραστηριότητες ευρετικού τύπου, ενώ σε έξι εκθέματα προωθούνται παραγωγικές δραστηριότητες τόσο για εξάσκηση δεξιοτήτων, όσο και για παραγωγή κάτι νέου, όπως στην περίπτωση των πειραμάτων με το νερό. Εξίσου υποστηρικτικό είναι το εκθεσιακό περιβάλλον για διαφορετικές μορφές παιχνιδιού. Στις περισσότερες μάλιστα περιπτώσεις, η διερευνητική συμπεριφορά υποστηρίζεται παράλληλα με την παιγνιώδη, γιατί τουλάχιστον τα μισά εκθέματα είτε αποσκοπούν πρωτίστως σε παιχνίδι ρόλων είτε διαθέτουν υποστηρίγματα για παιχνίδι, ως επί το πλείστον κατασκευαστικό, λειτουργικό ή μίμησης/φαντασίας.

Σε ό,τι αφορά τις γνωστικές σκαλωσιές που παρέχει το Παιδικό Μουσείο για την ενδυνάμωση των ερμηνευτικών ικανοτήτων των επισκεπτών, οι πιο ισχυρές είναι η σύνδεση των εκθεσιακών μονάδων με οικείες εμπειρίες των παιδιών και οι μμητικές δραστηριότητες ή η εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών. Ευρεία είναι η χρήση πινακίδων με ερωτήσεις/προτροπές και συμπληρωματικές πληροφορίες που συχνά στηρίζονται στην εικόνα. Στα μισά εκθέματα, τέλος, το παρουσιαζόμενο θέμα αναπτύσσεται με τη μορφή πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος, στο οποίο εντάσσονται όλα τα επιμέρους αντικείμενα.

Ως προς την τελευταία κατηγορία των πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων, η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας και των προσωπικών αφηγήσεων επιδιώκεται καταρχάς με την πολυθεματικότητα του εκθεσιακού περιβάλλοντος και την ποικιλία ως προς τον τρόπο δραστηριοποίησης και τον τρόπο προσέγγισης του υλικού πολιτισμού, η οποία αυξάνει την πιθανότητα ανεύρεσης συνδέσεων με προσωπικά ενδιαφέροντα και στυλ μάθησης. Η επιλογή του παιχνιδιού ως βασικής παιδαγωγικής στρατηγικής και το υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν τους βασικότερους τρόπους ενίσχυσης του παιδιού στην επιλογή και τον έλεγχο της εμπειρίας/διάδρασης του, αφού και οι δύο ενδυναμώνουν το παιδί να εμπλακεί, δείχνοντας σεβασμό στο άτομό του και αξιοποιώντας τρόπους οικείου προς αυτό. Το «ανοιχτό» και συνάμα από αποτέλεσμα των περισσότερων προβλεπόμενων δραστηριοτήτων συντελεί, επίσης, προς αυτή την κατεύθυνση, αφού ενδυναμώνει την αυτοαντίληψη του παιδιού ως ατόμου με ικανότητες, που καταφέρνει να υλοποιήσει

τους στόχους που το ίδιο θέτει και να αντλήσει νόημα από τις πράξεις του.²⁸ Η «ανοιχτότητα» αυτή ως στρατηγική επιλογή του φορέα αιτιολογεί ίσως και τον μικρό αριθμό εκθεσιακών μονάδων που παρέχουν συγκεκριμένη ανατροφοδότηση κατά την αλληλεπίδραση.²⁹ Το εκθεσιακό περιβάλλον, δηλαδή, στις περισσότερες περιπτώσεις είναι έτσι δομημένο ώστε το παιδί να εμπλέκεται σε δραστηριότητες, η κατεύθυνση και το αποτέλεσμα των οποίων νοηματοδοτείται από τις προσωπικές προτιμήσεις και επιλογές του κατά το κοστρουκτιβιστικό παράδειγμα και όχι βάσει ενός προδιαγεγραμμένου στόχου. Επιπλέον, σχεδόν σε όλα τα εκθέματα προωθείται η οικειοποίηση/τροποποίηση της μουσειακής εμπειρίας σύμφωνα με προσωπικούς στόχους, με τη βοήθεια πειραματισμών, δημιουργικής έκφρασης και δυνατότητας παραγωγής κάτι νέου ή ενός προσωπικού «αποτυπώματος». Αυτό ενίοτε προωθείται με τη βοήθεια ιδεών στις αναρτημένες καρτέλες αποστολής π.χ. στο «Εργοστάσιο» τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν ήχους ή το δικό τους τραγούδι σε ρυθμό «ραπ» με θεματική το εργοστάσιο ή την εργασία σε αυτό, χρησιμοποιώντας ως μουσικά όργανα το σώμα τους και τα μεταλλικά μέρη του εκθέματος. Επιπλέον, σε τρία εκθέματα οι επισκέπτες παρακινούνται να καταθέσουν προσωπικές σκέψεις, ιστορίες ή πληροφορίες για το παρουσιαζόμενο θέμα.

Όπως και στον Ερευνότοπο, στα εκθέματα που κυρίως έχουν τη μορφή πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων, το παιδί έχει, επίσης, τη δυνατότητα να βιώσει τον εαυτό του σε διαφορετικούς ρόλους. Τέλος, στο πεδίο της αισθητικής απόλαυσης, το Παιδικό Μουσείο έχει θετικά χαρακτηριστικά με την πολυχρωμία και την ποικιλομορφία των χώρων του και τις αισθητικές και λειτουργικές συζεύξεις που δημιουργεί κυρίως με το περιβάλλον του σπιτιού, τόσο με τα αντικείμενα που αξιοποιεί όσο και με το κτίριο που το φιλοξενεί. Επιπροσθέτως, το αποτέλεσμα της δραστηριότητας των παιδιών σε κάποια εκθέματα έχει εν δυνάμει τη δυνατότητα να δημιουργήσει αισθητική απόλαυση (π.χ. χρώματα, σχήματα και αντανακλάσεις φυσαλίδων στο «Μέσα στο νερό», δημιουργία κατασκευών στο «Γεια σου Πυθαγόρα», δημιουργίες με ζυμάρι στην «Κουζίνα» που καλύπτουν όλες τις αισθήσεις). Αντιθέτως, τα πρόχειρα υλικά από τα οποία είναι κατασκευασμένες οι πινακίδες (πλαστικοποιημένα φύλλα ως επί το πλείστον) και το μικρό μέγεθος των γραμμάτων σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν τις καθιστούν ιδιαίτερα ελκυστικές αισθητικά.

6.2.4.4. Ο ρόλος του επισκέπτη στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο

Εξετάζοντας συνολικά τις δραστηριότητες και τις σχέσεις που μπορεί να αναπτύξει το παιδί ως επισκέπτης του Παιδικού μουσείου, όπως περιγράφηκαν με τη χρήση της ταξινομίας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο κυρίαρχος ρόλος που προωθείται, σύμφωνα με το μοντέλο ανάλυσης του Bronfenbrenner ως προς το μικροσύστημα και τον τύπο μάθησης και μανθάνοντα με βάση την πρόταση της Vergeront (2002), είναι *το παιδί ως άτομο με ικανότητες*. Το Παιδικό Μουσείο με τις θεματικές και τις δραστηριότητες που ενσωματώνει, παρακινεί το παιδί να συμμετέχει ενεργά και σύμφωνα με τις επιθυμίες του, μέσα σε ένα ασφαλές εργονομικά, οικείο και υποστηρικτικό κοινωνικά περιβάλλον, που πολλές φορές του παρέχει τη δυνατότητα να υποδυθεί ή να συμμετάσχει σε εργασίες ενηλίκων. Αντιπαραβάλλοντας τις παιδαγωγικές ποιότητες και την οργάνωση του εκθεσιακού χώρου του Παιδικού Μουσείου με τα κριτήρια για την αύξηση της ικανότητας των παιδιών κατά την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον των Trancik & Evans (1995, βλ. Ενότητα 2.3.3.3: 130), διαπιστώνεται ότι ο φορέας έχει επενδύσει κυρίως στα κριτήρια άσκησης ελέγχου, εξερεύνησης, ταυτότητας, αναγνωσιμότητας, ασφάλειας, και μερικώς στα κριτήρια ιδιωτικότητας, πολυπλοκότητας και αναζωογονητικής δυναμικής.

²⁸ Π.χ. κατασκευή τοίχων και οδοστρώματος στο έκθεμα «Χτίζω» με χρήση κινητού εξοπλισμού.

²⁹ Π.χ. ανατροφοδότηση δίνεται στην εκθεσιακή μονάδα «Φωτεινός Παντογνώστης» (έκθεμα «Πώς κινούμαι;»), σε παζλ του εκθέματος «Γεια σου Πυθαγόρα», σε δραστηριότητες αντιστοίχισης και μαντεψιάς στο έκθεμα «Κουζίνα».

Το Παιδικό Μουσείο επίσης προωθεί τον διερευνητικό τύπο μάθησης, αφού η διαρρύθμιση του εκθεσιακού περιβάλλοντος με το διαφοροποιημένο οπτικό ερέθισμα και την ποικιλία των δομικών και λειτουργικών συζεύξεων αποσκοπεί στη διέγερση της περιέργειας του παιδιού και στην παρώθησή του να πειραματιστεί και να χρησιμοποιήσει πρωτίστως το σώμα του όχι μόνο ως μέσο αλλά και ως αντικείμενο έρευνας (έκθεμα «Πώς κινούμαι;»).

Τέλος, το Παιδικό Μουσείο ασπάζεται πλήρως και προωθεί την άποψη του παιδιού ως *ανθρώπου που παίζει* (homo ludens). Το παιχνίδι, με τις διάφορες μορφές του, είναι βασικός προτεινόμενος τρόπος εμπλοκής με το εκθεσιακό περιβάλλον, αφού αξιοποιείται σε πάνω από τα μισά εκθέματα τόσο με τη βοήθεια των κατάλληλων «υποστηριγμάτων» στο φυσικό περιβάλλον όσο και με την ενίσχυσή του από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπλέον, η ύπαρξη πολλών ελεύθερων και διφορούμενων αντικειμένων υποστηρίζει το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών και πέρα από την προωθούμενη χρήση του εκάστοτε εκθέματος. Π.χ. στη «Σοφίτα», αν και η προτεινόμενη χρήση που προωθείται τόσο με τη διαρρύθμιση (τα περισσότερα αντικείμενα είναι εκτεθειμένα σε ομάδες μέσα σε χαρτονένια κιβώτια, ντουλάπια κ.ά.) όσο και με τις πινακίδες, είναι η διερεύνηση και ταξινόμηση των αντικειμένων στην κατάλληλη ομάδα, συχνά παρατηρείται τα παιδιά να αναπτύσσουν δραματικό παιχνίδι, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα αντικείμενα.

6.2.5. Αντιλήψεις της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την οργάνωση και χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου

Τα δεδομένα που θα παρουσιαστούν προέρχονται από ημιδομημένες συνεντεύξεις³⁰ με έξι μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, τη διευθύντρια και την Πρόεδρο του Δ.Σ.³¹ Τα δεδομένα θα παρατεθούν με την ίδια σειρά που ακολουθήθηκε και στην περίπτωση του Ερευνότοπου, δηλαδή: α) προσωπικές αντιλήψεις για το παιδί και τον εκπαιδευτικό ρόλο του προσωπικού β) αντιλήψεις για τις προσδοκίες των παιδιών από το μουσείο και τον βαθμό ικανοποίησής τους γ) αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση του Παιδικού Μουσείου από τα παιδιά δ) αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού με τα οποία διεξήχθη συνέντευξη έχουν μακρόχρονη απασχόληση στον φορέα, η οποία ξεκίνησε αρχικά σε εθελοντική βάση. Στο εκπαιδευτικό τμήμα απασχολούνται δέκα χρόνια κατά μέσο όρο. Έχουν παιδαγωγικές σπουδές ως επί το πλείστον, ενίοτε μαζί και με άλλα αντικείμενα σπουδών σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, εκτός από δύο μέλη που έχουν φιλολογικές και θεολογικές σπουδές. Ηλικιακά καλύπτουν το φάσμα 25-54 ετών (οι περισσότερες ανήκουν στην κατηγορία 25-34 ετών).

6.2.5.1. Προσωπικές αντιλήψεις για το παιδί και τον εκπαιδευτικό ρόλο του προσωπικού

Όπως και στην περίπτωση του Ερευνότοπου, η κατάθεση των προσωπικών αντιλήψεων για το παιδί έγινε με τη μορφή καταγισμού ιδεών, με σκοπό την ανίχνευση της παιδαγωγικής ευαισθησίας και γνώσης, καθώς και του τρόπου που ενδέχεται αυτά να επηρεάζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές του προσωπικού.

³⁰ βλ. Ενότητα 3.3.3 και 3.3.4, Παράρτημα Γ.5.Α, ομάδα ερωτήσεων Β-Ε, Παράρτημα Γ.5.Β, ομάδα ερωτήσεων Α-Δ

³¹ Ο τρόπος διοίκησης του μουσείου τη δεδομένη στιγμή της έρευνας εμπλέκει το Διοικητικό Συμβούλιο αρκετά ενεργά στην καθημερινή λειτουργία του μουσείου, γι' αυτό και επιλέχθηκε η συνέντευξη με την Πρόεδρο.



Σχήμα 6.1. Σύννεφο λέξεων από τους καταγισμούς ιδεών του εκπαιδευτικού προσωπικού του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου σχετικά με τη λέξη «Παιδί».

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 6.1,³² τα περισσότερα μέλη του προσωπικού εστιάζουν στο παιδί ως οργανισμό που αναπτύσσεται (7 στα 8 άτομα), αναγνωρίζοντας τη συμβολή τόσο του DNA όσο και των ερεθισμάτων από το περιβάλλον σε αυτή τη διαδικασία και επισημαίνοντας ότι τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά επηρεάζουν κάθε φορά τις ανάγκες αλλά και τις δυνατότητες που έχει κάθε παιδί. Ιδιαίτερα θίχτηκαν ζητήματα σχετικά με την ηλικία και τον χρόνο, ενσωματώνοντας πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις (η ηλικία σε συνάρτηση με το αναπτυξιακό στάδιο, η παιδική ηλικία ως αρχή του καθενός μας και ως βάση για το μέλλον, αλλά και ως περίοδος που ο χρόνος ορίζεται με βιολογικούς ρυθμούς). Η προσέγγιση του παιδιού μέσα από το πρίσμα της ανάπτυξης μπορεί να συνδεθεί και με την οπτική του παιδιού από τη σκοπιά του ενήλικου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε «βλέπεις πώς αναπτύσσεται το πνεύμα, το μυαλό, η ευφυΐα, όλα αυτά που διαβάζουμε θεωρητικά, τα βλέπεις στην πράξη μέσα από ένα παιδί». Παρά την πρωτοκαθεδρία της πιαζετικής θεώρησης στην προσέγγιση του παιδιού, η οποία πιθανότατα συνδέεται με τις παιδαγωγικές σπουδές των περισσότερων, δεν έλειψαν οι αναφορές στο παιδί ως αυθύπαρκτη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα πάνω και πέρα από τον παράγοντα της ηλικίας. Οι εκφράσεις «άνθρωπος λίγο πιο μικρός» και «χωρίς ηλικία» αντανakλούν τον σεβασμό για αυτό που είναι κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις διαφορές που μπορεί να επιφέρει το στάδιο ανάπτυξης, που σημαίνει «να το κοιτάς σα να μην έχει ηλικία, αλλά σε σχέση με το τι το προβληματίζει αυτή τη στιγμή και πώς μπορείς να το βοηθήσεις να εμβαθύνει σ' αυτό».

Η προσέγγιση του παιδιού από τη σκοπιά του ενήλικου αποτελεί μια επίσης πολυπληθή κατηγορία σχολίων (6 στα 8 άτομα), η οποία συνδέεται πρωτίτως με μια ομάδα χαρακτηρισμών που σχετίζονται με τη φροντίδα-προσοχή στο παιδί, την ευθύνη και τους περιορισμούς που αυτή επιβάλλει στη δράση του. Η υπομονή που πρέπει να έχει ο ενήλικας, αλλά και τα ανταποδοτικά οφέλη που επιφέρει η ενασχόληση με τα παιδιά (όμορφη επένδυση χρόνου κι όχι ανάλωση, διατήρηση παιδικότητας), σχολιάστηκαν επίσης μεμονωμένα. Μια άλλη ομάδα σχολίων στην κατηγορία της ενήλικης οπτικής έχει να κάνει με τα συναισθήματα αγάπης και τρυφερότητας που εμπνέει στους ενήλικες η επαφή με τα παιδιά και με τη ρομαντική αντίληψη του παιδιού ως ενσάρκωση αγνότητας, αθωότητας και αφέλειας.

³² Το σχήμα αυτό δημιουργήθηκε με τη βοήθεια της διαδικτυακής εφαρμογής wordle, η οποία παρουσιάζει όλες τις λέξεις σε μορφή σύννεφου, ενώ εμφανίζει σε μεγαλύτερο μέγεθος αυτές που απαντούν πιο συχνά (www.wordle.net).

Στην κατηγορία χαρακτηριστικών συμπεριφοράς που σχετίζονται με την ψυχολογία του παιδιού, αλλά και με τους τρόπους αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (αναφορά από 7 στα 8 άτομα), το παιχνίδι σχολιάστηκε, όπως και στο προσωπικό του ΜΦΙΚ, ως το κατεξοχήν χαρακτηριστικό του παιδιού («ο καλύτερος τρόπος για να παίξεις είναι να είσαι με ένα παιδί ή να παίξεις σαν παιδί»). Το χαμόγελο και το γέλιο εντοπίστηκε επίσης ως ένα ορατό στοιχείο της συμπεριφοράς που σχετίζεται ίσως με τη θετική διάθεση για τη ζωή την οποία έχουν τα παιδιά, αλλά αποτελεί και συνήθη τρόπο αλληλεπίδρασης («το χαμόγελο που μου έρχεται είναι γιατί και από τα παιδιά το παίρνεις, αλλά και αν το δώσεις θα το πάρεις»). Η ελευθερία με την έννοια του αυθόρμητου, γιατί «ακόμη δεν έχει διαμορφώσει μέσα του συγκεκριμένα πλαίσια», αναφέρθηκε επίσης ως σημαντικό χαρακτηριστικό. Μεμονωμένα σχολιάστηκαν η περιέργεια του παιδιού, η ανάγκη τους να αναγνωριστούν ως προσωπικότητες («να με ακούσουν»), αλλά και η σκληρότητα που επιδεικνύουν μερικές φορές («ίσως επειδή είναι πιο αυθόρμητα, να είναι πιο σκληρά»).

Στην κατηγορία των γνωστικών λειτουργιών (5 στα 8 άτομα), προεξάρχουσα είναι η φαντασία, όπως και στον Ερευνότοπο, στην περίπτωση του Παιδικού Μουσείου όμως τονίζεται στη συνέχεια η δημιουργικότητα του παιδιού, η πρωτοτυπία, η εξυπνάδα, το χιούμορ, ενώ στον Ερευνότοπο είχε δοθεί έμφαση στην κριτική σκέψη και την παρατηρητικότητα, κάτι που είδαμε ότι έβρισκε εφαρμογή και στον τρόπο που σχεδιάστηκαν οι εκθεσιακές του μονάδες. Το παιδί θεωρείται επίσης ότι έχει ενδιαφέροντα και ιδέες, καθώς και όνειρα για το μέλλον του, που τα βιώνει μέσω της φαντασίας του. Τέλος, ειπώθηκε ότι η σκέψη του παιδιού μοιάζει με ζούγκλα, «δηλαδή έχει πολλά πράγματα, αλλά το μονοπάτι το φτιάχνουν με τη βοήθειά σου».

Το τελευταίο σημείο μάς συνδέει με την τελευταία κατηγορία που αφορά το μορφώσιμο του παιδιού (3 στα 8 άτομα), δηλαδή τη δεκτικότητά του για μάθηση, το σχολείο και ευρύτερα τη διαπαιδαγώγηση.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το προσωπικό του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου αντιλαμβάνεται το παιδί κυρίως μέσα από το πρίσμα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, δείχνοντας μεγάλο σεβασμό στο παιδί ως αυθύπαρκτη προσωπικότητα και αναγνωρίζοντας τη σημασία των κατάλληλων ερεθισμάτων για την υποστήριξη της ανάπτυξής του και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο δυνατοτήτων του. Ο ενήλικος ρόλος της ευθύνης για τη φροντίδα και τη διαπαιδαγώγησή του, με αρκετές αναφορές στην ευχαρίστηση που προσφέρει η ενασχόληση με τα παιδιά, είναι κυρίαρχος. Παράλληλα, στις αναφορές που σχετίζονται με τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και με γνωστικές λειτουργίες, η έμφαση δόθηκε στη φαντασία, την ευρηματικότητα και τη δημιουργία, αναγνωρίζοντας επίσης το παιχνίδι ως το κατεξοχήν γνώρισμα της οντότητας του παιδιού.

Ανάλογα, στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά στον εκθεσιακό χώρο, το παιχνίδι επανέρχεται πολύ συχνά ως προσδιοριστικό τόσο της δικής τους δράσης, όσο και της δράσης των παιδιών μέσα στον χώρο.

Π10: ένας άνθρωπος με ποδιά³³ μέσα στο μουσείο θα πρέπει να είναι αόρατος, αλλά να κινεί τα εκθέματα. Δηλαδή πολλές φορές λέω κι εγώ η ίδια στους εθελοντές τους νέους, μπορείς να γίνεις ένα με το πάτωμα; Δηλαδή να μη φαίνεσαι, να γίνεις ένα με τον τοίχο, ξαφνικά να βλέπουν τον τοίχο να κινείται, δε λέω να τους τρομάζουμε, δε θα παίξουμε φαντάσματα, αλλά είναι πολύ ωραίο να μπαίνουν στον χώρο οι επισκέπτες και να βλέπουν εμάς με τις ποδιές να παίζουμε. [...] Γιατί όταν με βρουν και παίζω καταλαβαίνουν ασυναίσθητα, αυτόματα μάλλον,

³³ Οι ερμηνευτές του Παιδικού Μουσείου φορούν μια χαρακτηριστική πορτοκαλί ποδιά κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

τι μπορούν να κάνουν μέσα στον χώρο. Αυτό νομίζω ότι είναι η λειτουργία μας, οι ποδιές να παίζουν.

P11: αν έχει λιγότερο κόσμο, έχω περισσότερη ώρα να παίξω, αν έχει περισσότερο, μπορεί να είναι πιο πυροσβεστικός ο ρόλος.

Ο πυροσβεστικός ρόλος του ερμηνευτή ερμηνεύεται ως επιτήρηση του χώρου για θέματα ασφάλειας, όπως η φροντίδα για τακτοποίηση και καθαριότητα. Ως προς την επικοινωνία με το κοινό, οι ερμηνευτές αναφέρονται καταρχάς στο καλωσόρισμα των επισκεπτών και τη φροντίδα να νιώσουν άνετα και να αντιληφθούν τις δυνατότητες που υπάρχουν. Η παιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθείται, απηχεί εποικοδομιστικές θέσεις:

P10: Ο ερμηνευτής βοηθά το παιδί να νιώσει οικεία και να το νιώσει δικό του, ότι πάρτο είναι δικό σου, εγώ είμαι απλώς, όχι για να τακτοποιώ γιατί αυτό είναι η δικιά σου δουλειά, γιατί εσύ παίζεις, ανακαλύπτεις, τοποθετείς, αλλά είμαι εδώ γιατί προσπαθώ να σκάψω μες το μυαλό σου, για να βάλεις τις δικές σου ρίζες. Δεν ξέρω πώς θα τις βάλεις και τι θες να φυτέψεις, κάνε ό, τι θες, αλλά εγώ είμαι εδώ για να σκάψω. Θέλω να πω ότι ένα παιδί, αυτό που εισπράττει από εμάς, είναι ότι γύρω του μπορεί να βρει μέσα στο μουσείο ένα χώρο που το σέβονται, το αφήνουν ελεύθερο, αλλά το ακούν.

Βασικό τους μέλημα είναι να εμπλέξουν τους γονείς σε παιχνίδι με τα παιδιά ή τα παιδιά σε συνεργασία μεταξύ τους.

P12: Ακόμη κι αν έχει έναν επισκέπτη, δεν κάθομαι μαζί του, του λέω αν δεν ξέρει τον χώρο κάποια συμβουλή στο τι μπορεί να κάνει, αν τον ξέρει είναι πιο άνετα τα πράγματα, ουσιαστικά του δίνω ένα ερέθισμα, φεύγω, προσπαθώ να εμπλέξω και τον συνοδό, α για να δούμε μαζί με τη μαμά τι μπορείς να κάνεις, ή δοκιμάστε και θα έρθω σε λίγο να δω πώς πήγε η έρευνά σας, κι αυτό. Και μετά έχω το νου μου να γυρίσω, να δώσω αν έχει κολλήσει ένα δεύτερο ερέθισμα, να δω πώς πήγε το πρώτο κτλ. Ή αν έρχονται, κι αναγκαστικά δηλαδή αν έχει κόσμο, πολλές φορές εμπλέκεις να συνεργαστεί το ένα παιδί με το άλλο.

Η εκπαίδευση των γονέων στο να παρατηρούν και να παίζουν με τα παιδιά τους θεωρείται σημαντική πρόκληση και καίριο στοιχείο του ρόλου τους.

P13: Αυτό που δεν κάνω είναι να μένω σταθερά με μία οικογένεια, και προτρέπω και τους εθελοντές να μην το κάνουν γιατί αυτός είναι ο ρόλος. Και πολλές φορές στενοχωριούνται οι εθελοντές ότι οι γονείς δεν κάνουν τίποτα και στενοχωριούνται «να τον αφήσω μόνο του να παίξει». Αλλά ο στόχος του μουσείου αυτός είναι. Να ανακαλύψει το παιδί το έκθεμα μόνο του ή με τη συμβολή του γονέα, ή ο ρόλος τους ερμηνευτή και του εθελοντή είναι να κινητοποιήσουν και τον γονιό να κάτσει να παίξει με το παιδί του.

Οι ερμηνευτές αντιλαμβάνονται επίσης ότι έχουν έναν εποπτικό ρόλο ως προς τους εθελοντές. Σε μερικά εκθέματα, τέλος, μπορεί να αναλάβουν ρόλο συντονισμού ομάδας (π.χ. στην «Κουζίνα» για δημιουργία μπισκότων ή στο «Εργοστάσιο»), ενώ σε άλλα τους αρέσει να εμπλέκονται μερικές φορές ενεργητικά σε παιχνίδι ρόλων. Τα ίδια τα παιδιά θεωρείται ότι αντιλαμβάνονται πολύ καλά τον ρόλο του ερμηνευτή.

P13: Τα περισσότερα παιδιά θέλουν την παρέα του ερμηνευτή, να παίξει μαζί τους, τα λιγότερα θέλουν να τους υποδείξει ο ερμηνευτής, δηλαδή πες μου πώς να το κάνω αυτό, ζητάνε να τους

δείξει, ενώ τα περισσότερα, ξαναγυρνάω στο πρώτο, αποζητάνε τη συντροφικότητα του ερμηνευτή για να παίξουν παρέα και να οδηγηθούν στη γνώση. Δηλαδή τα παιδιά πιο εύκολα αντιλαμβάνονται θεωρώ τον ρόλο του ερμηνευτή παρά οι ενήλικες. Οι ενήλικες αναζητάνε απαντήσεις, ενώ τα παιδιά θέλουν να παίξουν.

Προκειμένου να επιτελέσουν καλύτερα όλα τα προαναφερθέντα, το προσωπικό θεωρεί ότι η εύρυθμη λειτουργία του εκθεσιακού χώρου απαιτεί καλή οργάνωση, δηλαδή στελέχωση με αρκετό προσωπικό ώστε να διασφαλίζεται καλύτερη εποπτεία, η οποία έχει δυσκολίες από την κατάτμηση σε επιμέρους δωμάτια, ύπαρξη συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων για τον καθένα, έλεγχο της ασφάλειας, που εμπεριέχει και την κατάλληλη διοχέτευση της ροής του κόσμου στα διαφορετικά επίπεδα και εκθέματα, καθώς και καλή εκπαίδευση του προσωπικού. Οι ερμηνευτές αναγνωρίζουν ότι μόνο δύο εκθέματα χρειάζονται απαραίτητως προσωπικό για να λειτουργήσουν με τον προβλεπόμενο τρόπο: οι «Συλλογές» και το «Εργοστάσιο», ενώ στην «Κουζίνα» η δυσκολία είναι να στραφεί η προσοχή και η προσδοκία των επισκεπτών σε κάτι άλλο πέρα από την παρασκευή μπισκότων.

6.2.5.2. Αντιλήψεις για τις προσδοκίες των παιδιών από το μουσείο και τον βαθμό ικανοποίησής τους

Οι τρεις συχνότεροι λόγοι που αναφέρθηκαν ως προσδοκίες των παιδιών είναι το παιχνίδι, η ψυχαγωγία και η διαπροσωπική επαφή (με τους γονείς, συνομηλίκους ή με το προσωπικό του μουσείου).

P11: παίζω, παιχνίδι, να περάσω καλά, να βγάλω τα παπούτσια μου γιατί νομίζω ότι είναι και παιδότοπος, αλλά ταιριάζει, δεν είναι κακό και αυτό, και σιγά σιγά νομίζω ότι κτίζεται. Στην αρχή νομίζω ότι προσδοκούν αυτό. Μεγαλύτερη επαφή και με τους γονείς, γιατί βλέπω ότι προσπαθούν να τους εμπλέξουν στο παιχνίδι, επαφή και με μας, αλλά κυρίως με τον χώρο που τελικά προτιμούν, είτε είναι το Χτίζω, είτε οι Φυσαλίδες, είτε διαφορετικά τα δικά τους αγαπημένα, είτε είναι η Κουζίνα, επαφή με τα άλλα παιδιά, κάποια από τα παιδιά το επιδιώκουν [...]

Οι προσδοκίες για μάθηση είναι έμμεσες και συνδυάζονται με την ανακάλυψη και την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν τα χέρια και το σώμα τους σε αυτή τη διαδικασία.

P12: Όταν έρχονται τελείως χωρίς να γνωρίζουν τίποτα, νομίζω ότι προσδοκούν να παίξουν καθαρά. Αν είναι και λίγο υποψιασμένοι, προσδοκούν όχι στο να μάθουν, αλλά να ανακαλύψουν πώς αυτό για το οποίο έχουν κάνει μια εισαγωγή, μπορεί να γίνει με διαφορετικό τρόπο. Γιατί καταλαβαίνουν ότι δεν πρόκειται να γίνει μάθημα, αντιλαμβάνονται ότι κάτι με παιχνίδι θα γίνει, οπότε πώς θα μάθουν παίζοντας. Νομίζω ότι το παιχνίδι είναι στο μυαλό τους. Και η πρώτη ερώτηση, όταν τους λες τι φαντάζονται ότι θα κάνουν στο παιδικό μουσείο, όλα λένε να παίξουν [...] στα πιο μεγάλα, από Δ' Δημοτικού και πάνω ασχολούνται πιο πολύ και γνωστικά. Δεν έχουν στο μυαλό τους μόνο το ελεύθερο παιχνίδι.

P14: Το να δουλέψουν με τα χέρια, όταν ανακαλύπτουν ότι δουλεύουν με τα χέρια τους χαίρονται/

Διαφορά σημειώνεται στις προσδοκίες των παιδιών που έρχονται για πρώτη φορά και όσων είναι επαναλαμβανόμενοι επισκέπτες. Η συχνότερη αντίδραση που θεωρείται ότι έχουν τα παιδιά όταν έρχονται για πρώτη φορά είναι έκπληξη, γιατί είναι κάτι τελείως διαφορετικό από την περιοριστική

εικόνα που έχουν στο μυαλό τους για τα μουσεία. Κάποια παιδιά, κυρίως τα μικρότερα, μπορεί να έχουν παντελή άγνοια ή και φόβο.

P7: Νομίζω ότι όσα έρχονται πρώτη φορά δεν ξέρουνε και μπορεί να φοβούνται, όχι φοβούνται, να μην ξέρουνε και να μην τους αρέσει αυτό, να μην ξέρουν τι είναι.

P8: για πρώτη φορά νομίζω ότι τα παιδιά εκπλήσσονται θετικά. Δηλαδή άλλο περιμένουν ίσως, κι άλλο βλέπουν μπροστά τους. Και το έχω δει και με γονείς αυτό. Δηλαδή μπορεί να νομίζουν ότι είναι ένα μουσείο που έχει παιχνίδια, έχει μια πιο μεγάλη, ένα μεγαλύτερο προσανατολισμό προς την παιδική ηλικία, αλλά πιο ιστορικά, υπάρχει ένα μπέρδεμα εκεί πέρα, εκπλήσσονται θετικά, κολλάνε μερικές φορές με ένα ή δύο εκθέματα, βλέπω ότι έχουν μια τάση προς εκθέματα που τους είναι ίσως πιο οικεία, όπως είναι η Κουζίνα, που είναι κάτι που τους αρέσει, γιατί κάνουν με τα χέρια πράγματα.

Οι επαναλαμβανόμενοι επισκέπτες, από την άλλη πλευρά, πιστεύεται ότι καταφέρνουν και κατακτούν τη διεύρυνση της έννοιας μουσείου που το Παιδικό Μουσείο πρεσβεύει, το γεγονός ότι είναι ένας χώρος «δικός τους», με πρόσωπα φιλικά, και συχνά έρχονται με συγκεκριμένες προσδοκίες για το τι θα κάνουν και πού θα παίξουν.

P11: Ναι, νομίζω δεν το αντιλαμβάνονται πια σαν χώρο παιχνιδιού μόνο, και οι μικροί, δεν έχει να κάνει με την ηλικία, αλλά με τις φορές που έρχονται. Γιατί έχω να σας πω και παραδείγματα παιδιών που είναι από 3-6 και έρχονται πάνω από δύο ή τρεις φορές και πλέον το αντιλαμβάνονται ως μουσείο. [...] Έχει πει κάποιος «ω, εδώ είναι μουσείο» κι έχει πει η Κλειώ, ναι, αλλά είναι ένα μουσείο που ακουμπάς. Η Κλειώ έρχεται συνέχεια στο μουσείο. Άρα με κάποιον τρόπο, είτε είναι οι δικόι της άνθρωποι, είτε είναι οι άνθρωποι του μουσείου, είτε είναι ο ίδιος ο χώρος από μόνος του, γιατί νομίζω ότι και από μόνος του τον σέβεται τον χώρο, έχει περάσει το μήνυμα ότι είναι ένα μουσείο, ότι απλά είναι διαφορετικό, ότι δεν έχει προθήκες, ότι αγγίζουμε, ότι προσέχουμε τα πράγματα, ότι έχει συλλογές [...]

P7: ξέρουν πού έρχονται και ξέρουν ότι θα μπουν στον δικό τους τον χώρο, είναι αυτός ο χώρος τους, που αισθάνονται όπως θέλουνε, μπορούν να παίξουνε, κι είναι ο χώρος που δεν θα τους πει κανένας μη, μη, μη [...] Τα παιδιά που έχουν ξανάρθει, σου λένε «πάω να παίξω», έρχονται για συγκεκριμένα πράγματα.

P10: Τώρα αυτοί που έχουν ξανάρθει νομίζω ότι αυτό που περιμένουν είναι να συναντήσουν γνωστά πρόσωπα. Δηλαδή ότι έχουν ήδη αναπτύξει μια σχέση με τους ανθρώπους του μουσείου και συχνά βλέπεις ότι ψάχνουν ή ρωτάνε πού είναι ή επικοινωνία πολύ με τα μάτια στα πρόσωπα, δηλαδή μπορεί να μη θυμούνται το όνομα, αλλά αναγνωρίζουν το βλέμμα και την ποδιά που φοράμε.

Ερωτηθέντες για τον βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών των παιδιών και τους λόγους που κάνουν κάποιους επισκέπτες να ξαναγυρίσουν, οι περισσότεροι θεωρούν ότι τα παιδιά καλύπτονται ως προς αυτό που επιθυμούν, κάτι που φαίνεται και από την επανάληψη των επισκέψεων.

P13: φεύγει από ένα περιβάλλον που το έχουν αναγνωρίσει σαν οντότητα, το έχουν αποδεχθεί γι' αυτό που είναι [...] θα ξανάρθουν για να συνεχίσουν να περνάνε καλά. Αυτό σε πρώτο επίπεδο. Σε δεύτερο επίπεδο θεωρώ ότι τους παρέχουμε ένα περιβάλλον που τους επιτρέπει να είναι ο εαυτός τους, να παίζουν, χαρακτηρίζει το παιχνίδι τον τρόπο που ανακαλύπτουν τα πράγματα και τον κόσμο που τα περιβάλλει, οπότε αυτή η αποδοχή του τρόπου που μαθαίνουν,

χωρίς εκείνα να ξέρουν ότι μαθαίνουν, το ότι τους επιτρέπουμε να παίζουν, αυτό είναι που τα γοητεύει. Και ότι κατανοούμε ότι το καθένα είναι ξεχωριστό και ότι το σεβόμαστε. Αυτό θεωρώ σε δεύτερο επίπεδο ότι τα κάνει να θέλουν να ξανάρθουν.

P8: αν θέλαμε να ψάξουμε τι συμβαίνει μέσα σε ένα παιδικό μουσείο, είναι ότι το παιδί συνέχεια ανακαλύπτει πράγματα κι αυτό το βλέπεις στην πράξη, όταν το παιδί έρχεται και ξανάρχεται, άρα κάτι βρίσκει και ξανάρχεται με δεδομένο ότι δεν αλλάζουν και τα εκθέματα κάθε μέρα.

Παράλληλα, αναγνωρίζεται ότι υπάρχει μια μερίδα παιδιών που μπορεί να φύγουν απογοητευμένα ή όχι πλήρως ικανοποιημένα. Οι λόγοι ποικίλουν: ηλικία, ενδιαφέροντα, συχνότητα ανανέωσης εκθεμάτων, έλλειψη νέας τεχνολογίας, συγκεκριμένη χρονική στιγμή, πολυκοσμία, αλλά και η διαθεσιμότητα των γονέων. Η συνολική αίσθηση όμως θεωρείται ως επί το πλείστον θετική.

P7: το μεγαλύτερο παιδί όταν ακούσει τη λέξη παιδικό, σου λέει δεν είμαι εγώ παιδί [...] οπότε έχουν μια αντίδραση. [...] Μπορεί κάποια παιδιά, δεν μπορείς να είσαι σε όλα τέλειος, κάποια παιδιά, σου λέει «βαρέθηκα, τώρα δε θέλω», ή «δεν είναι για μένα πια το μουσείο, ό, τι είναι να κάνω, το έχω κάνει». Έχω ακούσει κι ένα παιδί να μου λέει, «ε ναι, έχω έρθει όταν ήμουν πιο μικρός, τώρα έχω μεγαλώσει».

P11: Μπορεί κάτι άλλο να περιμένανε, κάτι άλλο να είδανε, να θέλαν να μείνουν περισσότερη ώρα, να θέλαν να παίζουν περισσότερο από ένα παιχνίδι, το ίδιο το παιχνίδι να μη τους άρεσε, κάτι να συνέβη. Αλλά νομίζω ότι τα περισσότερα φεύγουν με πληρότητα ότι έχω παίξει και θέλω να ξαναέρθω να παίξω με τον τρόπο που παίζουν εδώ κιόλας.

6.2.5.3. Αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση του Παιδικού Μουσείου από τα παιδιά

Ερωτηθέντες για το αν το Παιδικό Μουσείο έχει χρήση σύμφωνα με τον σχεδιασμό, η πλειονότητα του προσωπικού απάντησε ότι κάποια εκθέματα είναι πιο επιτυχημένα από άλλα, δηλαδή «μπαίνει το παιδί και ξέρει πολύ καλά τι θα κάνει». Τα εκθέματα αυτά είναι συνήθως όσα προάγουν το παιχνίδι ρόλων. Η εξοικείωση με τη θεματική του εκθέματος αναφέρθηκε επίσης, κατά τα άλλα όμως δεν ήταν σε θέση, παρόλο που αναγνώριζαν τη σημασία του εκθεσιακού περιβάλλοντος, να προσδιορίσουν περαιτέρω ποια σημεία του σχεδιασμού των εκθεμάτων τα κάνουν περισσότερα εύχρηστα και λειτουργικά.

Δύο άτομα μίλησαν ιδιαιτέρως για την επιρροή του πλαισίου της επίσκεψης (πολυκοσμία, παρουσία ή όχι των ερμηνευτών,³⁴ συχνότητα χρήσης του μουσείου, που βοηθάει στο να έχουν κατανοήσει το τι επιτρέπεται και τι όχι), της ατομικής ιδιοσυγκρασίας, της επιρροής του γονέα και των πολιτισμικών πρακτικών και εκπαιδευτικών προτύπων στα οποία παιδιά και γονείς έχουν εκτεθεί, ιδίως στην Ελλάδα.

P7: Μπορεί κάποια εκθέματα να είναι πιο εύκολα να τα καταλάβει κάποιος τι πρέπει να κάνει, επίσης θεωρώ όμως ότι έχουμε συνηθίσει να μας πιάνει κάποιος από το χέρι, να μας πει κάνε αυτό, κάνε αυτό, κάνε αυτό

³⁴ Η συνδρομή των ερμηνευτών θεωρείται καταλυτική στην περίπτωση των κουτιών δραστηριοτήτων αλλά και των προτάσεων δραστηριοτήτων στις καρτέλες αποστολής, γιατί ειδικά οι γονείς δεν είναι συνηθισμένοι να ψάχνουν.

Π12: οι ξένοι επισκέπτες μερικές φορές είναι πιο εξοικειωμένοι και γνωρίζουν καλύτερα και μπαίνουν αμέσως και παίζουν

Αν και η βασική φιλοσοφία του μουσείου για την κατάκτηση της γνώσης μέσα από την πράξη επιτυγχάνεται κατά την άποψη της Π14 και τα εκθέματα είναι σχεδιασμένα ώστε να αξιοποιούνται διαφορετικά, ανάλογα με την ηλικία κατά την Π10, υπάρχει και η άποψη ότι δεν είναι παντού ξεκάθαροι οι παιδαγωγικοί στόχοι, ώστε πραγματικά να αξιολογήσουμε κατά πόσο επιτυγχάνονται κατά τη χρήση.

Π8: Θεωρώ ότι τα εκθέματα, ειδικά αυτή τη στιγμή που μιλάμε δεν είναι όλα εφοδιασμένα με ξεκάθαρες οδηγίες ή τρόπο που να μπορούμε να αξιολογήσουμε αν το παιδί ακολουθεί αυτό τον τρόπο ή ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μας. Δηλαδή ακόμη και μείς που είμαστε μες στο μουσείο, δεν έχουμε ξεκάθαρο για το κάθε έκθεμα ποιες είναι οι προσδοκίες μας. [...] Όμως, αν κάποιος παρατηρήσει τι κάνουν τα παιδιά μέσα στα εκθέματα μπορεί να πάρει πολλές καλές ιδέες για να εξελίξει τα εκθέματα.

Πιο συγκεκριμένα στοιχεία σχετικά με τη συνομορφία παιδιού-περιβάλλοντος προέκυψαν κατά τον σχολιασμό των δημοφιλών και λιγότερο δημοφιλών εκθεμάτων. Σχεδόν ομόφωνα (7/8 άτομα), το «Εργοστάσιο» θεωρείται το πιο προβληματικό έκθεμα, όχι λόγω θεματικής, αλλά λόγω της μορφής και της λειτουργικότητας του. Συγκεκριμένα, θεωρείται ψυχρό και απρόσωπο, μια προσομοίωση που δεν είναι πιστή ούτε και λειτουργική, κατ' επέκταση τα παιδιά δεν έχουν κάτι να παράξουν στην πραγματικότητα και δεν είναι εύκολα κατανοητό το τι μπορούν να κάνουν, οπότε απογοητεύονται. Επιπλέον, υπάρχουν και άλλης φύσεως λόγοι: αφού η βασική προτεινόμενη χρήση του απαιτεί τη δημιουργία ομάδας με παιδιά άνω των 8 ετών και τα μεγάλα παιδιά δεν αποτελούν συχνούς επισκέπτες του μουσείου (βλ. και Ενότητα 3.3.2), το έκθεμα χρησιμοποιείται σπάνια.

Ενδιαφέρον έχει ότι το έκθεμα «Μέσα στο νερό» αναφέρθηκε από όλους ως δημοφιλές, κυρίως λόγω της ενασχόλησης με το νερό, τέσσερα άτομα όμως σχολίασαν ότι ήταν περισσότερο δημοφιλές στον προηγούμενο χώρο όπου βρισκόταν. Η διαφορά με τον προηγούμενο χώρο ήταν ότι εκεί είχε περισσότερη άπλα και το έκθεμα είχε τη βασική εκθεσιακή του μονάδα κεντρικά και όχι κατά μήκος των τοίχων όπως τώρα. Επιπλέον υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που βασίζονται στον λόγο και δεν είναι τόσο δημοφιλείς, ίσως γιατί απευθύνονται σε πιο μεγάλα παιδιά, κάτι που προσκρούει πάλι στο ζήτημα της τωρινής επισκεψιμότητας, το οποίο αναφέρθηκε και για την περίπτωση του «Εργοστασίου».

Π13: Ήταν η λεκάνη που ήταν στο κέντρο του δωματίου και τους τραβούσε. Ναι μεν τώρα γίνεται παιχνίδι στις φυσαλίδες, αλλά δε θεωρώ ότι παίζουν όπως πριν.

Ερ.: Πώς παίζανε πριν, πώς θα το χαρακτήριζες το παιχνίδι τους;

Π13: Με πιο πολύ λαχτάρα. Μπορεί και να είναι η δική μου αίσθηση, θεωρώ ότι εκεί που είναι αυτή τη στιγμή οι φυσαλίδες, λίγο τους περιορίζει. Δεν υπάρχει αυτό το απογειωτικό γύρω από τη λεκάνη, που ανακάλυπτες «Αα», και όλοι το παίρνανε και δοκιμάζανε. Θεωρώ ότι ο χώρος παίζει ρόλο στο πώς διαμορφώνεται και αυτή τη στιγμή όχι ότι δεν περνάνε καλά ή δεν είναι δημοφιλείς, αλλά όχι όπως πριν.

Οι «Συλλογές των παιδιών» θεωρήθηκε επίσης ότι δεν εντυπωσιάζουν τον κόσμο, ίσως λόγω της θέσης, αλλά και της μορφής της προθήκης.

Τα πιο δημοφιλή εκθέματα θεωρήθηκαν η «Κουζίνα» (8/8 άτομα), η «Αγορά» (8/8) και το «Χτίζω και δημιουργώ» (6/8). Όπως αναφέρθηκε, ο συνδυασμός τους κρίκος είναι ότι όλα αφορούν στον κόσμο των μεγάλων, τον οποίο τα παιδιά μπορούν να οικειοποιηθούν με τη βοήθεια του παιχνιδιού ρόλων. Τα

παιδιά μπορούν να δραστηριοποιηθούν σε θεματικές για τις οποίες γνωρίζουν αρκετά, αφού είναι τμήμα της καθημερινότητας, χωρίς όμως τους περιορισμούς στη δράση που συνήθως θέτουν οι ενήλικοι. Είναι εκείνα που ορίζουν το παιχνίδι, μέσα σε ένα περιβάλλον που είναι στα μέτρα τους. Ως λόγοι δημοφιλίας αναφέρθηκαν επίσης η ύπαρξη πολλών αντικειμένων, τα οποία μπορούν να χειριστούν και η κίνηση.

Π8: Έχει πάρα πολλά αντικείμενα η Αγορά. Δηλαδή συνέχεια βλέπεις πιάνου, αφήνουνε, βάζουνε, υπάρχει κίνηση, δεν είναι στατικό καθόλου. Όπως και το Χτίζω βέβαια δίπλα. Δηλαδή, αν παρατηρήσεις, στο Χτίζω σπάνια τα παιδιά κάθονται στο γραφείο του αρχιτέκτονα.

Στην «Αγορά» θεωρείται επίσης ότι τα παιδιά εκτιμούν τη συνεργασία με τους γονείς. Στο «Χτίζω» τη δυνατότητα κατασκευής και ότι μπορούν να κάνουν φασαρία. Στην «Κουζίνα», όπου τα σχόλια του προσωπικού αφορούν κυρίως στη χρήση του εκθέματος για την παρασκευή μπισκότων με οργανωμένη ομάδα, η ανακαλυπτική διαδικασία που ακολουθείται, το χειροπιαστό αποτέλεσμα (παρασκευή μπισκότων), η αξιοποίηση πολλών αισθήσεων και το ντύσιμο με ειδικά ρούχα θεωρούνται σημαντικά.

Μερικά άτομα (3/8) ανέφεραν επίσης ως δημοφιλή το έκθεμα «Πώς κινούμαι;», κάτι που μπορεί να σχετίζεται με τη θέση του (πρώτο στη σειρά στο επάνω επίπεδο του μουσείου) και το θέμα του, και το έκθεμα «Γεια σου Πυθαγόρα» λόγω των πολλών μικρών δραστηριοτήτων, που καλύπτουν διάφορες ηλικίες, περισσότερο όμως την προσχολική.

Π13: έχουν ανακαλύψει τον κόσμο των σχημάτων τα παιδιά τα μεγαλύτερα. Οπότε για τα μικρά η μουσική που υπάρχει μέσα ή τα λάστιχα είναι νέα αντικείμενα, δεν παίρνουν στο σπίτι λάστιχα και τα τεντώνουν ή ο πίνακας κάτω.

Ως προς τις βελτιώσεις που θα πρότειναν, η μία ομάδα σχολίων σχετίζεται με το σύνολο του εκθεσιακού χώρου (ζητήματα ασφάλειας, σήμανσης, καλύτερης υποβοήθησης επισκέπτη ως προς την αυτόνομη χρήση του μουσείου, ανανέωση θεματικών, σχεδιασμός εκθεμάτων περισσότερο προσανατολισμένων στο ηλικιακό φάσμα 0-3 ετών, δημιουργία χώρου χαλάρωσης για τους γονείς), ενώ η άλλη έχει να κάνει με ζητήματα σχεδιασμού στα υπάρχοντα εκθέματα: 1) ανανέωση όσων αντικειμένων εκτίθενται για πολλά χρόνια ή εναλλαγή τους ανά διαστήματα (για λόγους φθοράς ή ανανέωσης του ενδιαφέροντος) και προσθήκη κι άλλων δομικών υλικών στο «Χτίζω και δημιουργώ» 2) βελτίωση εποπτικού υλικού με πιο ποιοτικά υλικά και περισσότερο ευφάνταστους τρόπους ανάρτησης 3) βελτίωση της μορφής των εκθεμάτων που έχουν τον χαρακτήρα Κέντρου Μάθησης (δηλαδή με πολλά κουτιά δραστηριοτήτων, εποπτικό υλικό και αυτόνομες γωνιές δραστηριοτήτων) με τρόπο που θα τους δώσει μεγαλύτερη συνοχή και θα τα μετατρέψει ίσως σε πλαισιοθετημένη εγκατάσταση ολοκληρωμένου εκθετικού περιβάλλοντος 4) δημιουργία περισσότερων μεγάλων κατασκευών στις οποίες τα παιδιά να μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους. Επιπλέον, σχολιάστηκε η αλλαγή ή η βελτίωση του εκθέματος «Εργοστάσιο» και η μεταφορά των Συλλογών σε κεντρικότερο και μεγαλύτερο χώρο για περισσότερη προβολή και ανάπτυξη δραστηριοτήτων, που θα δίνουν συγκεκριμένους ρόλους στα παιδιά.

Π8: ενώ γίνονται σπουδαία πράγματα, μπορούν να γίνουν σπουδαία πράγματα με τα μαθηματικά και το μουσείο, δεν βοηθάει πιστεύω ο χώρος που βρίσκεται το έκθεμα, ενώ είναι μεγάλος, έχει άπλα κτλ. δεν έχει συνοχή. Δηλαδή ραφιέρες, κουτιά, αυτά, δεν έχει καλές εντολές, οδηγίες, μετά είναι αφίσες κάπως πρόχειρες, αυτά, θεωρώ ότι θέλει βελτίωση.

Π11: όταν κρέμονται τα πράγματα, το κάναμε και στο Γύθειο³⁵, είναι πιο ορατά και πιο θελκτικά από το να είναι κολλημένα στον τοίχο.

Π9: Εγώ θα ήθελα να αλλάξει το «Πώς κινούμαι;», να γίνει δηλαδή, να πάρει τη μορφή εκθέματος γιατί τώρα βλέπω ότι είναι σαν Κέντρο μάθησης. Να έχει ένα περιβάλλοντα χώρο, αυτό θα ήθελα πάρα πολύ να αλλάξει.

Ερ. :Εννοείς να είναι πιο σκηνογραφικό ας πούμε;

Π9: Πιο σκηνογραφικό, ναι. Να νιώθεις ότι μπαίνεις κάπου και αυτό λίγο και να σε ταξιδεύει, να είναι και λίγο σαν παραμύθι. Αλλά να μπορείς να κάνεις και τις δραστηριότητες τις επιμέρους που υπάρχουν. Το θεωρώ αρκετά σχολικό έτσι όπως είναι.

6.2.5.4. Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος

Ερωτηθέντες ως προς τους τύπους δραστηριοτήτων, συμπεριφορών ή δεξιοτήτων που κατά τη γνώμη τους προωθεί ως επί το πλείστον το εκθεσιακό περιβάλλον του Παιδικού Μουσείου, το προσωπικό αναφέρθηκε κυρίως στο παιχνίδι, ιδίως το βιωματικό παιχνίδι και τη μάθηση μέσα από αυτό. Το μουσείο προωθεί ακόμη ως συμπεριφορά την αυτενέργεια, τη δοκιμή και την ανακάλυψη μέσα από τη χρήση των αισθήσεων και κυρίως της αφής. Η συνεργασία επίσης μεταξύ των παιδιών, αλλά και με τους γονείς τους αποτελεί σημαντικό στόχο.

Στο κομμάτι των δεξιοτήτων αναφέρθηκε η φαντασία, η παρατηρητικότητα, η δημιουργικότητα, η μουσική ικανότητα, η λογικομαθηματική σκέψη και συναισθηματικές δεξιότητες.

Π8: το συναισθηματικό κομμάτι επίσης είναι πολύ σημαντικό γιατί κάνουν κάτι και βλέπεις ότι χαίρονται, ενθουσιάζονται, πετυχαίνουν ένα στόχο, πολύ μικρό στόχο, που μπορεί να είναι να πατήσουν, έβλεπα τώρα στο «Πώς κινούμαι;» σ' αυτά που πατάς στα δύο κύπελλα και αλλάζει το ύψος σου και πρέπει να περπατάς και μ' αυτό, αυτό είναι μια δοκιμασία την οποία το παιδί καλείται να κάνει και να την πετύχει. Βλέποντας τον εαυτό του πιο ψηλό από ό, τι είναι κατά 15 πόντους, νιώθει διαφορετικό, άρα αισθάνεται, έχει συναισθήματα, και η χαρά του παιχνιδιού και η χαρά του μ' αφήνουν να κάνω κάτι χωρίς να έχω περιορισμούς.

Επίσης, έγινε λόγος για την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και τον έλεγχο του σώματος σε σχέση με το έκθεμα.

Τέλος, ζητήθηκε από το σύνολο των ερωτηθέντων να προσδιορίσουν με βάση την εμπειρία τους από το Παιδικό Μουσείο τα κρίσιμα σημεία του σχεδιασμού ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος που πρέπει κανείς να έχει υπόψη του.

Μια ομάδα σχολίων αφορούσε τα εργονομικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται καταρχάς με την ασφάλεια και την προσβασιμότητα. Η πολυμορφικότητα, η ευελιξία στον σχεδιασμό (που να επιτρέπει μετακινήσεις και αλλαγές ανάλογα με το τι κάνουν τα παιδιά) και η εύκολη συντήρηση σχολιάστηκαν ιδιαίτερα.

Π10: θεωρώ ο καλύτερος τρόπος για να σχεδιάσεις ένα έκθεμα είναι να ξαπλώνεις στο έκθεμα και να μπορείς να τα δεις όλα, χωρίς όμως να είναι εικόνες κολλημένες στον τοίχο. Και χωρίς να σημαίνει ότι είναι όλα χαμηλά γιατί δεν είμαστε όλοι// Δηλαδή να υπάρχει δυνατότητα ευκινησίας των εκθεμάτων. Να μπορώ να τα παίρνω, να τα μετακινώ στον χώρο, μπορεί κάποιο

³⁵ Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο είχε ταξιδέψει με επιλεγμένα εκθέματα/συλλογές για λίγες μέρες στο Γύθειο και πραγματοποιήσει χριστουγεννιάτικα εκπαιδευτικά προγράμματα στο Πνευματικό Κέντρο της πόλης (Δεκέμβριος 2011).

αντικείμενο να είναι σε μια προθήκη για να το βλέπουν τα παιδιά, αλλά να υπάρχει δυνατότητα το ίδιο ή κάποιο αντίστοιχο να είναι και σε χαμηλότερο επίπεδο. Αναλόγως τώρα το μουσείο.

Η ύπαρξη μεγάλου χώρου που να δίνει μια σχετική αίσθηση ελευθερίας στο παιδί και να υποστηρίζει την κινητικότητα του θεωρήθηκε επίσης σημαντική. Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να διαθέτει και γωνιές ηρεμίας.

P7: Να έχεις χώρο μεγάλο, μεγάλο; Αρκετά μεγάλο που το παιδί να μπορεί να παίξει, να αισθάνεται μια ελευθερία.

P9: Να μην είναι ένα στείο περιβάλλον που δεν του επιτρέπει να κινηθεί μέσα στον χώρο και να περάσει καλά το παιδί.

P10: να υπάρχουν γωνιές ηρεμίας. Δηλαδή να μην παίρνεις πληροφορίες μέσα σε ένα έκθεμα, αλλά μέσα στο έκθεμα να μπορείς κάπου να κάτσεις να σκεφτείς τι είδες. Δηλαδή να μην είναι παντού πληροφορία, να υπάρχει και ελεύθερος χώρος.

Η αισθητική του χώρου, ο φωτισμός, το χρώμα, σχολιάστηκαν επίσης ότι θα πρέπει «να είναι έτσι ώστε να τραβάει τα παιδιά να θέλουν να παίξουν, να μπουν μέσα σε αυτό τον χώρο».

Σε ό, τι αφορά τον εννοιολογικό σχεδιασμό του εκθέματος, κομβικό θεωρήθηκε να εμπίπτει το θέμα του στα ενδιαφέροντα των παιδιών, «να τα αγγίζει». Εκτός βέβαια από το θέμα, σημασία έχει και «πώς θα το προβάλλουμε».

P13: Να υπάρχει δηλαδή ένα περιβάλλον όπου το αντικείμενο θα συνδέεται με το έκθεμα μέσα σε μια δυναμική όμως, όχι ένα αντικείμενο αφημένο.

Η λειτουργία του εκθέματος σε πολλαπλά επίπεδα είναι ένας από τους προτεινόμενους τρόπους.

P11: Να μπορεί το έκθεμα να λειτουργεί σε πολλά επίπεδα. Δηλαδή, κι είναι πολύ σημαντικό, και ο ενήλικος να μπορεί να πάρει και το παιδί να πάρει. [...] όλα τα παιδιά να μπορούν να βρουν να κάνουνε από κάτι. Δηλαδή εγώ νομίζω ότι το μουσείο αυτή τη στιγμή απευθύνεται σε παιδιά από 0-12, αλλά [...] δεν είναι όλες οι δραστηριότητές μας μέχρι 12. Νομίζω ότι είναι πιο εύκολες ή πιο πολύ φτιαγμένες για μικρότερα παιδιά. Άρα πρέπει να δώσει βαρύτητα σε όλους και σε πολλά επίπεδα κιόλας. Για να μπορέσει ένα παιδί να μείνει και να ξανάρθει κιόλας, δηλαδή να μην έρθει και απλά κάνει το παζλ και φύγει, να έχει κάτι να κάνει και την επόμενη φορά ή να ξαναφτιάξει το παζλ με έναν άλλο σκοπό, να του βάλει και τα όργανα επάνω ή να ανακαλύψει και τα ονόματα από τα κόκκαλα την επόμενη φορά, να το προχωρήσει και την ίδια δραστηριότητα, οπότε μία δραστηριότητα να μην είναι απλή, να μπορείς να την πιάσεις από παντού.

Ο τρόπος σχεδιασμού των δραστηριοτήτων καλό θα είναι όμως να εμφορείται από ένα σαφές παιδαγωγικό σκεπτικό.

P8: να είναι πιο ξεκάθαρη η θεωρία η παιδαγωγική, δηλαδή αν, παράδειγμα, πράγματι είχαμε τη θεωρία του Gardner πίσω από όλα τα εκθέματα, πώς αυτό φαίνεται, πώς μπορεί να στηθεί το έκθεμα «Πώς κινούμαι;» π.χ. σε όλα αυτά τα επίπεδα που θέλουμε να ανταποκριθεί σύμφωνα με αυτή τη θεωρία; Που είναι ένας τρόπος σχεδιασμού. Ή θα ήταν κάποια άλλη, δεν ξέρω τι θα επιλέγαμε, αλλά πια στο Παιδικό Μουσείο θεωρώ ότι πρέπει κι αυτό να είναι πιο ξεκάθαρο στον σχεδιασμό του παιδοκεντρικού, γιατί θέλουμε το παιδί να εξελίξει κάποιες

ικανότητες του, θέλουμε να δώσουμε έμφαση σε κάποια στοιχεία της ανάπτυξής του. Άρα πώς θα γίνει αυτό;

Μεμονωμένα αναφέρθηκαν επίσης η δυνατότητα να παίρνει ένα ρόλο το παιδί στο έκθεμα, να χρησιμοποιεί αντικείμενα «για να καταλάβει την έννοια του εκθέματος», και να έχει δυνατότητες παρέμβασης, δηλαδή «να αφήνει το παιδί τη δική του στάμπα, το δικό του “αποτύπωμα” στο έκθεμα, να μην είναι κάτι που είναι εντάξει ωραίο, στατικό, αλλά φεύγοντας το παιδί, δεν έχει αλλάξει τίποτα». Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας καθώς και «η με οποιονδήποτε τρόπο συνεργασία με άλλα παιδιά» και τους συνοδούς τους σχολιάστηκαν επίσης ως σημεία-κλειδιά.

6.3. Μέρος Β: Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ - Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

6.3.1. Προφίλ των παιδιών και των οικογενειών τους που συμμετείχαν στην έρευνα κοινού

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε τα Σαββατοκύριακα τριών συνεχόμενων μηνών (συνολικά 13 ημέρες των μηνών Νοεμβρίου 2011-Ιανουαρίου 2012), καθ' όλη τη διάρκεια του ωραρίου λειτουργίας του μουσείου, μέχρι να συμπληρωθεί ο αριθμός των 30 παιδιών σύμφωνα με τη στρωματοποίηση που είχε αποφασιστεί (Πίνακας 6.1).³⁶ Τα δημογραφικά στοιχεία που παραθέτουμε αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς στο μουσείο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1. Διαστρωμάτωση δείγματος Ελληνικού Παιδικού Μουσείου

Ελληνικό Παιδικό Μουσείο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
4-6 ετών	A205, A206, A213, A219, A223, A225, A226	K202, K207, K210, K212, K216, K229, K230	n.14
7-9 ετών	A203, A204, A208, A215, A222	K209, K214, K217, K218, K228	n.10
10-12 ετών	A201, A211, A221	K220, K224, K227	n.6
Σύνολο	n.15	n.15	N.30

Ως προς τον τόπο προέλευσης, από τις 30 οικογένειες που συμμετείχαν, 3 ήταν από τον Πειραιά, 3 από την Αττική και οι υπόλοιπες 24 από διάφορες περιοχές της Αθήνας (με υψηλότερη συγκέντρωση στο κέντρο και τις βόρειες περιοχές). Οι μισές οικογένειες επισκέπτονταν το μουσείο για πρώτη φορά, οι τέσσερις 1-2 φορές ετησίως και οι υπόλοιπες έντεκα πάνω από τρεις φορές τον χρόνο. Οι επαναλαμβανόμενοι επισκέπτες είχαν παιδιά που ανήκαν στο ηλικιακό φάσμα 4-9 ετών.

Οι 44 από τους 57 γονείς για τους οποίους είχαμε συμπληρωμένα στοιχεία, ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 35-44 ετών, ενώ ακολουθούσε η κατηγορία των 45-54 ετών (6 γονείς) και η κατηγορία των 25-34 ετών (5 γονείς). Δύο γονείς ήταν άνω των 55. Το μορφωτικό τους επίπεδο ήταν υψηλό. Οι 19 ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και οι 15 είχαν μεταπτυχιακές σπουδές πρώτου και δεύτερου κύκλου. Τέλος, 13 άτομα ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ/ΚΕΚ, 12 ήταν απόφοιτοι Λυκείου και ένας απόφοιτος Δημοτικού.

³⁶ Προκειμένου να προστατευτεί η ανωνυμία των παιδιών, στη θέση των ονομάτων τους αναφέρουμε το φύλο τους, χρησιμοποιώντας το γράμμα Α για τα αγόρια και το Κ για τα κορίτσια, συνοδευόμενα από αύξοντες αριθμούς από το 201 έως και το 230.

Ως προς την επαγγελματική απασχόληση, 17 γονείς ασκούσαν κάποιο επιστημονικό επάγγελμα και 5 γονείς ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπήρχαν επίσης 15 Ιδιωτικοί Υπάλληλοι, 4 Δημόσιοι/Δημοτικοί, 2 Τραπεζικοί Υπάλληλοι, 3 καλλιτέχνες, 2 εργάτες/τεχνίτες, 2 έμποροι, 1 οδηγός μεταφορών και 5 ασχολούμενες με οικιακά. Τέσσερα άτομα δήλωσαν άνεργοι.

Στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, η πλειονότητα των οικογενειών (23 στις 30) είχε ως συνήθεια να επισκέπτεται μουσεία και χώρους πολιτιστικής αναφοράς. Ακόμη όμως και στις 7 οικογένειες που δεν είχαν τη συγκεκριμένη συνήθεια, οι 5 είχαν επισκεφτεί τα δύο τελευταία χρόνια με το παιδί τους κάποιο μουσείο, κυρίως για εκπαιδευτικούς λόγους (4 στις 5 οικογένειες) ή γιατί ενδιέφερε τα παιδιά (1 στις 5 οικογένειες). Ως προς τα μουσεία που συνηθίζουν να επισκέπτονται, τα περισσότερα είναι Αρχαιολογικά (14 στις 30), ενώ η αμέσως επόμενη κατηγορία είναι τα Παιδικά (7 στις 30 οικογένειες, εκ των οποίων οι έξι έχουν επισκεφτεί το Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας και μία παιδικά μουσεία του εξωτερικού) και τα Μουσεία Τέχνης (7 στις 30 οικογένειες, εκ των οποίων οι τρεις αναφέρονται στο Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης). Οι λόγοι επίσκεψης είναι κυρίως εκπαιδευτικοί (15 στις 30 οικογένειες) και ευρύτερης πολιτιστικής διαπαιδαγώγησης (2 στις 30). Το γεγονός ότι αρέσει στα παιδιά είναι επίσης συχνός λόγος (8 στις 30), ενώ μεμονωμένα αναφέρθηκαν οικονομικοί λόγοι (δωρεάν παιχνίδι για το παιδί στην περίπτωση του παιδικού μουσείου), επίσκεψη στο πλαίσιο των διακοπών, ενδυνάμωση της σχέσης παιδιού-γονιού και καλύτερης κατανόησης της ψυχολογίας του παιδιού από τον γονέα (στην περίπτωση του Μουσείου Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας).

Η πλειονότητα των οικογενειών είχε, επίσης, ένα πλούσιο πολιτιστικό προφίλ, με δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, όπως το διάβασμα (25 στις 30), η παρακολούθηση καλλιτεχνικών εκδηλώσεων (19 στις 30), τα ταξίδια (14 στις 30), αλλά και η ενεργητική ενασχόληση με κάποια μορφή τέχνης (παραστατικές ή αναπαραστατικές τέχνες: 15, μουσική: 7 και δημιουργική γραφή: 2). Υψηλή προτίμηση είχαν ακόμη η κοινωνική συνέντευξη με φίλους (25 στις 30) και τα σπορ/φυσικές δραστηριότητες (21 στις 30). Η ηλεκτρονική διασκέδαση, κυρίως τηλεόραση και Η/Υ (19 στις 30) και πολύ λιγότερο τα βιντεοπαιχνίδια (5 στις 30), αποτελεί έναν επίσης σημαντικό πόλο έλξης κατά τον ελεύθερο χρόνο.

Στην αντίστοιχη ερώτηση ως προς το πώς τους αρέσει να περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο, τα παιδιά αναφέρθηκαν κατά κύριο λόγο στο παιχνίδι και στο παιχνίδι με φίλους/συγγενείς (βλ. Πίνακα 6.2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.2. Προτιμήσεις παιδιών για τον ελεύθερό τους χρόνο (ΕΠΜ)

Δραστηριότητα Ελεύθερου Χρόνου	Αριθμός παιδιών
Παιχνίδι	16
Παιχνίδι με φίλους/συγγενείς	6
Ζωγραφική	6
Σπορ/Φυσική δραστηριότητα	4
Βόλτες	3
Ακούω μουσική και Χορεύω	3
Δημιουργικές κατασκευές	3
Τηλεόραση	2
Η/Υ	2
Διάβασμα	2
Διανοητικές δραστηριότητες (Πειράματα, Άγνωστες ορθογραφίες)	2
Δεν απάντησε	2

Ως προς τις εξωτερικές δραστηριότητες, λίγα παιδιά επέλεξαν τα σπορ και τις βόλτες. Οι περισσότερες δραστηριότητες διεξάγονται στο εσωτερικό του σπιτιού και φανερώνουν έφεση προς τη δημιουργική έκφραση (ζωγραφική, μουσική, χορός, κατασκευές). Η ηλεκτρονική διασκέδαση (τηλεόραση και Η/Υ) αναφέρθηκε ελάχιστα και ισάξια με πνευματικές δραστηριότητες, όπως το διάβασμα ή τα πειράματα.

6.3.2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από την παρατήρηση χρήσης του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου: ενεργοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες

Στο μέρος αυτό θα γίνει μια συγκεντρωτική αναφορά στα δεδομένα της παρατήρησης από το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως κωδικοποιήθηκαν με τη βοήθεια της κλείδας ταξινόμησης (Παράρτημα Γ.11). Στόχος είναι να αποτυπωθεί η πραγματική χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, η οποία μπορεί να αντιπαραβληθεί με την προωθούμενη χρήση που εξετάστηκε στην Ενότητα 6.2.4 του παρόντος κεφαλαίου. Και στην περίπτωση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου ισχύουν τα όσα αναφέρθηκαν στην αντίστοιχη ενότητα του Κεφαλαίου 5 για τον Ερευνότοπο (Ενότητα 5.3.2) ως προς τον τρόπο κατηγοριοποίησης σε μικρή, μεγάλη και μεσαία χρήση των προσφερόμενων δυνατοτήτων με βάση τον αριθμό των παιδιών που ενεργοποίησαν κάθε μια από αυτές έστω και μία φορά (βλ. Παράρτημα ΣΤ.3).

6.3.2.1. Φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες

Εξετάζοντας τις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες ως προς τον **άξονα της εξερεύνησης ποικιλόμορφων χώρων**, διαπιστώνεται ότι η περιφορά ή το περπάτημα ως συμπεριφορά³⁷ εμφανίστηκαν συχνότερα στα εκθέματα εκείνα, στα οποία η προωθούμενη δράση το επιβάλλει/προωθεί,³⁸ όπως στην «Αγορά» όπου τα παιδιά πηγαινοέρχονται στα διάφορα μαγαζιά για να κάνουν αγοραπωλησίες ή στο «Πώς κινούμαι;» όπου έξι στις δέκα καταγεγραμμένες περιπτώσεις, αφορούσαν δραστηριότητα περπατήματος με χρήση του ειδικού εξοπλισμού του εκθέματος. Υπήρξαν, επίσης, πέντε περιπτώσεις που τα παιδιά είτε επανέρχονταν σε αγαπημένες τους δραστηριότητες είτε διαμόρφωσαν νέες προσφερόμενες δυνατότητες περιφοράς π.χ. μεταγγίσεις νερού ανάμεσα στους διαφορετικούς σταθμούς/λεκάνες στο έκθεμα «Μέσα στο Νερό», ή περπάτημα προσποίησης στο πλαίσιο δραματικού παιχνιδιού στη «Σοφίτα». Σε οκτώ συνολικά περιπτώσεις, τα παιδιά ανέπτυξαν μοτίβα περιφοράς μέχρι να ανακαλύψουν κάτι που τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον, ενώ σε έξι περιπτώσεις, μετά την περιφορά, δεν επήλθε τελικά απασχόληση στο έκθεμα. Σε πέντε περιπτώσεις, η πολυκοσμία κατέστησε αδύνατη την προσέγγιση του εκθέματος (ως επί το πλείστον της «Κουζίνας» κατά τη φάση διεξαγωγής της οργανωμένης δραστηριότητας των μπισκότων), οπότε τρία παιδιά απλώς έριξαν μια ματιά από μακριά και προσπέρασαν κι άλλα δύο επανήλθαν αρκετές φορές μέχρι να μπορέσουν να μπουν.

Το τρέξιμο ή οι πήδοι υπάρχουν, όπως είδαμε, ως προωθούμενη προσφερόμενη δυνατότητα σε ένα έκθεμα, αυτή, όμως, δεν ενεργοποιήθηκε. Λίγα παιδιά εμφάνισαν αυτή τη συμπεριφορά π.χ. για να δείξουν με πήδους τη χαρά τους για τη δραστηριότητα που μόλις έκαναν ή το ενδιαφέρον τους τρέχοντας προς κάποια εκθεσιακή μονάδα. Σε μία περίπτωση, μάλιστα, στο έκθεμα «Γεια σου

³⁷ Υπενθυμίζουμε ότι στο πεδίο 1.1 (Περπάτημα/Περιφορά), δεν έχουν σημειωθεί οι περιπτώσεις που το παιδί περπατά απλώς για να αλλάξει εκθεσιακή μονάδα, αλλά μόνο εκείνες οι περιπτώσεις που ένα παιδί περπατά/περιφέρεται χωρίς να εμπλέκεται ή επανέρχεται πολλές φορές και σε διάφορα σημεία της εκθεσιακής μονάδας.

³⁸ 21 συνολικά περιπτώσεις στα εκθέματα «Χτίζω και Δημιουργώ», «Αγορά», «Πώς κινούμαι;» και «Εργαστάσιο».

Πυθαγόρα», ο τετράχρονος Α219 βρήκε έναν πολύ ευφάνταστο τρόπο να τοποθετεί τα λάστιχα πάνω στον γεωμετροπίνακα: έπαιρνε φόρα από μακριά, έτρεχε και πετούσε το λάστιχο σαν λάσο.

Τα περισσότερα παιδιά προτίμησαν την όρθια στάση μέσα στα εκθέματα, η οποία είναι και αυτή που ως επί το πλείστον προωθείται. Επιπλέον, εκτός από τις τέσσερις περιπτώσεις που παρέχεται κάθισμα σε σκαμπό, το οποίο και αξιοποιήθηκε από πολύ λίγα παιδιά, το κάθισμα πάνω στο ξύλινο πάτωμα για την επιτέλεση της προβλεπόμενης δραστηριότητας ήταν ιδιαίτερα συχνό, χωρίς απαραίτητα τη χρήση μαξιλαριών. Π.χ. στο «Γεια σου Πυθαγόρα» αξιοποιήθηκε δέκα φορές σε αντίθεση με το κάθισμα σε σκαμπό που αξιοποιήθηκε μόνο τρεις.³⁹ Οι περισσότερες φορές που αξιοποιήθηκε το κάθισμα ήταν για την επιτέλεση κατασκευαστικών δραστηριοτήτων και την ενασχόληση με εκπαιδευτικά κουτιά.⁴⁰ Το κάθισμα στο πάτωμα δείχνει ότι τα παιδιά ένιωσαν άνεση και οικειότητα με τον χώρο, κάτι που επιβεβαιώνεται επίσης από το γεγονός ότι σε τέσσερις περιπτώσεις ξάπλωσαν στο πάτωμα καθώς έκαναν τη δραστηριότητά τους, χωρίς αυτό να είναι απαραίτητο για την επιτέλεσή της. Τα παιδιά ενεργοποίησαν επίσης αρκετές φορές τη δυνατότητα της οκλάζουσας ή γονατιστής στάσης, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις ενάλλαξαν τις στάσεις τους από γονατιστή, σε όρθια ή καθιστή. Τέλος, η εργασία σε πάγκο ήταν πιο συχνή στα εκθέματα όπου οι πάγκοι αποτελούσαν συχνό ή και αποκλειστικό στοιχείο του εκθεσιακού περιβάλλοντος, δηλαδή στους πειραματισμούς με το νερό ή σε κατασκευαστικές δραστηριότητες στο «Γεια σου Πυθαγόρα».⁴¹

Περίπου το 1/3 των παιδιών που ασχολήθηκαν με το έκθεμα «Πώς κινούμαι;» αξιοποίησαν τα ζεύγη κυπέλλων ως στοιχείο ανάβασης για άσκηση και επίδειξη δεξιοτεχνίας, ενώ όλα τα παιδιά που επισκέφτηκαν το έκθεμα «Χτίζω και δημιουργώ», χρησιμοποίησαν τις σκάλες πρόσβασης στους υπερυψωμένους εργοταξιακούς χώρους.

Ως προς τα ανοίγματα, τα παιδιά φαίνεται να έχουν μικρή χρήση των ούτως ή άλλως λίγων διαθέσιμων ανοιγμάτων, εντούτοις αυτό θα πρέπει να κριθεί αναλογικά με τον συνολικό αριθμό των παιδιών που επισκέφτηκαν τα εκθέματα, τα οποία διέθεταν αυτή την προσφερόμενη δυνατότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, τα περισσότερα παιδιά έκαναν χρήση των ανοιγμάτων. Στην περίπτωση μάλιστα της «Σοφίτας», επτά στα οκτώ παιδιά κατευθύνθηκαν αμέσως στο άνοιγμα για το μικρότερο δωμάτιο όπου και παρέμειναν τον περισσότερο χρόνο, κάτι που μπορεί να συνδέεται με την αίσθηση ιδιωτικότητας που μπορεί να τους προσφέρει ο μικρότερος χώρος, αλλά και με το είδος των συλλογών που φιλοξενεί (πολλά μηχανήματα με κινητά μέρη, που όπως θα δούμε κατά τον σχολιασμό των φωτογραφιών, προσελκύουν τα παιδιά).⁴² Υπήρξαν, επίσης, δύο περιπτώσεις διαμορφωμένης προσφερόμενης δυνατότητας στο έκθεμα «Εργοστάσιο»: τα παιδιά ζήτησαν από τις συνοδούς τους να τα σηκώσουν ψηλά προκειμένου να διερευνήσουν αν όντως υπάρχει καλαμποκάλευρο σε ένα από τα μηχανήματα. Γενικά, τόσο η χρήση των ανοιγμάτων όσο και των ελάχιστων ούτως ή άλλως μικροπεριβαλλόντων ήταν μικρή, αφού το εκθεσιακό περιβάλλον του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου δεν είναι δομημένο με αυτόν τον τρόπο, αλλά προωθεί τη δημιουργία πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων με πιο αφαιρετικές κατασκευές.

³⁹ Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η πρακτική αυτή αποτελούσε επιλογή των παιδιών και όχι ανάγκη λόγω π.χ. της έλλειψης διαθέσιμων καθισμάτων εξαιτίας πολυκοσμίας.

⁴⁰ Η διαμορφωμένη δυνατότητα καθίσματος που αναγράφεται στην περίπτωση της «Κουζίνας» (Παράρτημα ΣΤ.3) αφορά στην περίπτωση επτάχρονου παιδιού (Α222) που κάθισε σε χαμηλό σκαμπό, το οποίο χρησίμευε για την καλύτερη πρόσβαση στον πάγκο εργασίας και βρισκόταν στην είσοδο του εκθέματος, προκειμένου να δηλώσει και μ' αυτό τον τρόπο την άρνησή του να εισέλθει και να ασχοληθεί με τη μαγειρική.

⁴¹ Ο πάγκος στο έκθεμα «Κουζίνα», αν και αποτελεί κεντρικό στοιχείο του χώρου, δεν καταγράφηκε σε χρήση σε μεγάλη συχνότητα, γιατί χρησιμοποιείται συνήθως με οργανωμένες ομάδες παιδιών για την παρασκευή μπισκότων, και όχι από τον μεμονωμένο επισκέπτη, ο οποίος ήταν στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας.

⁴² Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αν και η χρήση των εισόδων των εκθεμάτων δεν καταλογίστηκε ως χρήση ανοίγματος (βλ. υποσημείωση 20), στην περίπτωση της «Κουζίνας» σημειώθηκε η χρήση της εισόδου από δύο άτομα, γιατί ήταν ο μόνος τρόπος προσέγγισης του εκθέματος (κοίταγμα αποκλειστικά από την είσοδο για κάποιο διάστημα), ενώ στο «Γεια σου Πυθαγόρα» υπήρξε έντονο μοτίβο περιφοράς και εισόδου-εξόδου από τα δύο ανοίγματα του εκθέματος.

Ως προς τον **άξονα του χειρισμού αντικειμένων**, η πληθώρα των αδέσμευτων αντικειμένων σχεδόν σε όλα τα εκθέματα οδήγησε αναμενόμενα σε συχνά αδράγματα που επέφεραν την αλλαγή της θέσης τους στον χώρο ή τον εγκλιβωτισμό τους, καθώς και σε διερευνητικά ψηλαφίσματα. Στην περίπτωση του «Πώς κινούμαι;» τα ψηλαφίσματα αποτελούσαν την κύρια ενέργεια σε ένα από τα διαδραστικά του εκθέματα, γι' αυτό και καταγράφηκαν σε μεγαλύτερη συχνότητα. Ενίοτε λίγα παιδιά γίνονταν πιο δυναμικά στις κινήσεις τους, μεταξύ των οποίων ήταν και το πέταγμα του λάστιχου στον γεωμετροπίνακα σαν λάσο, που προείπαμε. Αντίθετα οι μετρήσεις και αντιπαραβολές αντικειμένων δεν ενεργοποιήθηκαν σε όλα τα εκθέματα που προωθούνταν ούτε και η δυνατότητα γραφής, ενώ στην παραγωγή ήχων, πέραν από τις προβλεπόμενες δραστηριότητες με τη χρήση κρουστών οργάνων και κατασκευών, εμφανίστηκαν και δύο διαμορφωμένες από τα παιδιά δυνατότητες (κρούση τμημάτων ενός αντικειμένου και παραγωγή ήχου με το στόμα). Τα παιδιά αρέσκονταν σε κινήσεις τυλίγματος, ξετυλίγματος ή τεντώματος καθώς και σε κατασκευές ή συναρμολογήσεις. Τέλος, οι κινήσεις με όλο το σώμα, η τοποθέτηση εξοπλισμού/ενδυμάτων και η χρήση διφορούμενων αντικειμένων με πολλαπλούς τρόπους, είχαν ως επί το πλείστον μικρή χρήση, αλλά εμφανίστηκαν σε όλα τα εκθέματα που προωθούνταν. Στην περίπτωση του «Γεια σου Πυθαγόρα» χρησιμοποιήθηκε μάλιστα το σώμα του παιδιού ή δύο σώματα σε συνεργασία για να τεντωθεί με διαφορετικούς τρόπους το λάστιχο του γεωμετροπίνακα.

Στην κατηγορία των προσαρτημένων αντικειμένων, οι πιο συχνές αλληλεπιδράσεις σχετίζονται με τις αλλαγές της θέσης αντικειμένων (κυρίως ανοίγματα θυρών και συρταριών) και με χρήση κουμπιών ή άλλων χειριστηρίων, όπως τα καλώδια σύνδεσης του Παντογνώστη ή τα πλήκτρα της γραφομηχανής και των άλλων μηχανημάτων. Αν και σε μικρούς αριθμούς,⁴³ τα παιδιά ενεργοποίησαν το σύνολο σχεδόν των προωθούμενων προσφερόμενων δυνατοτήτων. Σε ό, τι αφορά δε τις διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες, τόσο στην κατηγορία των αδέσμευτων όσο και των προσαρτημένων αντικειμένων, αυτές αποτελούσαν συνήθως μια επέκταση των προωθούμενων δυνατοτήτων σε άλλα αντικείμενα ή συνίσταντο σε χρήση των διαθέσιμων αντικειμένων με νέους τρόπους ή μέσω μιμητικών ενεργειών (π.χ. χρήση πλαστικού μαχαριού για την αποκόλληση δύο τμημάτων φρούτου ενωμένων με κολλητική ταινία ως μίμηση κοψίματος στο «Σπίτι» της «Αγοράς» ή δημιουργία ήχου μαγειρέματος με το στόμα). Η ελευθερία και η ανεξαρτησία στην έκφραση που παρέχει το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, όπως θα σχολιάσουμε στις κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες, μπορεί να θεωρηθεί ότι συνέβαλε στα παραπάνω. Υπήρξαν μόνο δύο περιπτώσεις όπου οι ενέργειες των παιδιών ήταν αντίθετες με τις προβλεπόμενες, αλλά δεν έτυχαν της προσοχής του προσωπικού: η πεντάχρονη K229 προσπάθησε ανεπιτυχώς να ανοίξει την κλειστή προθήκη με τα φάρμακα στο «Φαρμακείο» της «Αγοράς», ενώ ο τετράχρονος A219 με τη μητέρα του έκαναν μόνοι τους την εκπαιδευτική δραστηριότητα της ημέρας,⁴⁴ με βάση τις οδηγίες και τα υλικά που βρήκαν στον χώρο του «Εργοστασίου».

Τέλος, ως προς τον **άξονα του χειρισμού εύπλαστων/υγρών ουσιών**, σε ό, τι αφορά το νερό, στο ομώνυμο έκθεμα τα παιδιά ενεργοποίησαν όλα τα πεδία, με κυρίαρχες τις προσφερόμενες δυνατότητες της μετάγγισης και παρακολούθησης της ροής και της τροποποίησης της επιφάνειας του νερού με τη χρήση αντικειμένων ή του ανθρώπινου σώματος.⁴⁵ Ως προς τα εύπλαστα υλικά, η «Κουζίνα» δίνει πολύ

⁴³ Η μικρή συχνότητα παιδιών που παρατηρείται ως επί το πλείστον στα διαφορετικά πεδία της ταξινόμησης του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου συγκριτικά με του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, δικαιολογείται από το γεγονός ότι λόγω του μεγαλύτερου μεγέθους του μουσειακού χώρου που αποτελούσε το αντικείμενο της έρευνας, αλλά και του μεγαλύτερου χρόνου ενασχόλησης που συνήθως εμφανίζουν σε κάθε εκθεσιακή ενότητα, τα παιδιά επισκέπτονται στην πλειονότητά τους μόνο δύο εκθέματα κατά τη διάρκεια του χρόνου παρατήρησης και έχουν μεγάλη διασπορά σε διαφορετικά εκθέματα.

⁴⁴ Η εκπαιδευτική δραστηριότητα γίνεται επί πληρωμή σε επισκέπτες που σχηματίζουν μια οργανωμένη ομάδα. Διεξάγεται μέσα σε κάποιο από τα εκθέματα του μουσείου, το οποίο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της αναστέλλει τη λειτουργία του για τους μεμονωμένους επισκέπτες.

⁴⁵ Η διαμορφωμένη προσφερόμενη δυνατότητα του εκθέματος «Μέσα στο νερό» σχετίζεται με το σφουγγάρισμα που έκανε με μεγάλη επιμέλεια και πολύ τακτικά ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, με τη σφουγγαρίστρα που βρήκε σε παρακείμενο χώρο καθαριότητας, για να σκουπίσει τα νερά που έπεφταν από τις φυσαλίδες του, ενώ στην περίπτωση του «Εργοστασίου» η διαμορφωμένη προσφερόμενη δυνατότητα σχετίζεται με την εκπαιδευτική δραστηριότητα την οποία παρατύπως έκανε ο A219 με τη μητέρα του, όπως προείπαμε.

συχνά αυτή τη δυνατότητα στα παιδιά που συμμετέχουν ομαδικά στις τακτές δραστηριότητες, οι οποίες γίνονται με τον συντονισμό των ερμηνευτών.

6.3.2.2. Κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες

Περνώντας στις **γενικές κοινωνικο-συναισθηματικές προσφερόμενες δυνατότητες**, διαπιστώθηκε ότι αν και όλα τα παιδιά ένιωσαν ελεύθερα και ασφαλή να κινηθούν και να εκφραστούν σύμφωνα με την επιθυμία τους και τα ενδιαφέροντά τους, σε κάποια εκθέματα περιορίστηκαν και δεν μπόρεσαν να ενεργοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Οι λόγοι που οδήγησαν σε περιορισμό της δράσης είναι: α) ως προς το έκθεμα «Συλλογές», τις περισσότερες φορές ήταν τελείως κλειστό και σπανιότερα η πόρτα ήταν μισόκλειστη, κάτι που σε συνδυασμό με την άβολη θέση του στον ημιώροφο δεν ενθάρρυνε τις οικογένειες να εισέλθουν· β) οι προδιαγραφές του «Εργοστασίου» για συγκρότηση ομάδας 8 ατόμων, οδήγησε μια μητέρα και κάποιες ερμηνεύτριες να εμποδίσουν ή να διακόψουν την ατομική ενασχόληση πέντε παιδιών με το έκθεμα· γ) Η πολυκοσμία σε δύο περιπτώσεις στο έκθεμα «Αγορά» και η χρήση του εκθέματος «Κουζίνα» από οργανωμένη ομάδα καθιστούσε αδύνατη τη χρήση ή και την είσοδο σε αυτά, ακόμη και από τα παιδιά που το ήθελαν. Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι από τους αναγραφόμενους αριθμούς, έξι συνολικά παιδιά επέλεξαν να μην ασχοληθούν τελικά με το έκθεμα και εξήλθαν μετά την αρχική παρατήρηση, πιθανότατα λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος (εκθέματα «Χτίζω», «Πώς κινούμαι;», «Εργοστάσιο», «Κουζίνα» -στην οποία υπήρξε ρητή δήλωση από δύο αγόρια ότι δεν τους ενδιαφέρει η μαγειρική).

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.3, τα παιδιά είχαν ως επί το πλείστον την πρωτοβουλία έναρξης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Τέσσερα παιδιά λειτούργησαν ομαδικά με την οικογένειά τους ως προς το πού θα επιλέξουν να μπου, αλλά στη συνέχεια έπαιρναν την πρωτοβουλία, ενώ μεμονωμένες ήταν οι περιπτώσεις που αφέθηκε η πρωτοβουλία έναρξης ή διεξαγωγής στον γονέα, τον συνομήλικό ή το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στις περιπτώσεις των συγγενικών προσώπων, τα μεγαλύτερα παιδιά δεν πήραν την πρωτοβουλία έναρξης μάλλον γιατί είχαν περισσότερο την έννοια να εξυπηρετηθούν πρώτα οι επιθυμίες των μικρότερων μελών της οικογένειας (A208, 7 χρ., A221, 10 χρ.), ενώ τα δύο παιδιά που άφησαν στο εκπαιδευτικό προσωπικό την πρωτοβουλία έναρξης ή διεξαγωγής, το επέλεξαν είτε για καλύτερη καθοδήγηση/προσανατολισμό (K214, 7 χρ.), είτε γιατί του άρεσε η παιδαγωγική διαδικασία που εφάρμοζε και οι δραστηριότητες που πρότεινε (K210, 6 χρ.).

Η προσφερόμενη δυνατότητα της αναζωογόνησης δεν φάνηκε να αξιοποιείται στα εκθέματα που κατά βάση προωθείτο. Η «Αγορά» είχε συχνά πολύ κόσμο που δρούσε αποτρεπτικά για αποφόρτιση στον παρακείμενο χώρο της βιβλιοθήκης, ενώ για τη «Σοφίτα» δεν μπορούμε με ασφάλεια να υποστηρίξουμε ότι λειτούργησε και αναζωογονητικά, πέραν ίσως από μια περίπτωση, η οποία τεκμηριώνεται με βάση το γεγονός ότι το παιδί επέλεξε να μείνει μόνο του εκεί μαζί με μια ερμηνεύτρια για πολλή ώρα και να μη συνοδεύσει την οικογένειά του στην «Κουζίνα». Υπήρξαν βέβαια δύο καταγεγραμμένες περιπτώσεις που τα παιδιά φαίνεται ότι αποφορτίζονταν συγκεντρωμένα σε μια ήρεμη πνευματική δραστηριότητα ή περνώντας κάποια λεπτά χαλάρωσης και απλανούς βλέμματος μέσα σε ένα άδειο εκείνη τη στιγμή έκθεμα («Γεια σου Πυθαγόρα»), προφανώς όμως επιβεβαιώνεται η άποψη που διατυπώθηκε στις συνεντεύξεις του προσωπικού, ότι ουσιαστικά το μουσείο δεν διαθέτει ήσυχα μέρη που προσφέρουν σταθερά και συστηματικά τη δυνατότητα αναζωογόνησης. Η δυνατότητα μάλιστα να είναι θορυβώδη, που είναι βασική παράμετρος της προσφερόμενης δυνατότητας για ανεξαρτησία έκφρασης, σε δύο περιπτώσεις ενόχλησε τα άλλα παιδιά.⁴⁶

⁴⁶ Και οι δύο περιπτώσεις καταγράφηκαν στο «Γεια σου Πυθαγόρα» και αφορούσαν στο παίξιμο κρουστών μουσικών οργάνων. Η τετράχρονη K230 προτίμησε να αποχωρήσει από το έκθεμα αμέσως λόγω του μεγάλου θορύβου, ενώ η δωδεκάχρονη K227 συνέχισε τη δραστηριότητά της, αλλά σχολίασε με μάλλον αρνητικό τόνο την κατάσταση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.3. Συχνότερα εμφανιζόμενη πρωτοβουλία έναρξης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο

ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΝΑΡΞΗ ΔΡΑΣ/ΤΑΣ 1	ΕΝΑΡΞΗ ΔΡΑΣ/ΤΑΣ 2	ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΡΑΣ/ΤΑΣ
A205	04-6	Παιδί	0	Ελεύθερη
A206	04-6	Παιδί	Από Κοινού	Ελεύθερη
A213	04-6	Παιδί	0	Ελεύθερη
A219	04-6	Από Κοινού	Παιδί	Ελεύθερη
A223	04-6	Παιδί	0	Ελεύθερη
A225	04-6	Παιδί	0	Ελεύθερη
A226	04-6	Γονέας	Παιδί	Ελεύθερη
K202	04-6	Παιδί	0	Ελεύθερη
K207	04-6	Παιδί	Από κοινού	Ελεύθερη
K210	04-6	Παιδί	0	Εκπ.προσωπικό
K212	04-6	Από Κοινού	Γονέας	Ελεύθερη
K216	04-6	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη
K229	04-6	Παιδί	0	Ελεύθερη
K230	04-6	Παιδί	Γονέας	Γονέας
A203	07-9	Παιδί	Από Κοινού/Γονέας	Ελεύθερη
A204	07-9	Παιδί	Από Κοινού/Γονέας	Ελεύθερη
A208	07-9	Ομίληκος	Εκπ.προσωπικό	Ελεύθερη
A215	07-9	Από Κοινού	Γονέας/Παιδί	Ελεύθερη
A222	07-9	Από Κοινού	Γονέας/Παιδί	Ελεύθερη
K209	07-9	Παιδί	0	Ελεύθερη
K214	07-9	Εκπ. προσωπικό	Παιδί/Από κοινού	Ελεύθερη
K217	07-9	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη
K218	07-9	Παιδί	Εκπ.προσωπικό	Ελεύθερη
K228	07-9	Παιδί	Εκπ.προσωπικό	Ελεύθερη
A201	10-12	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη
A211	10-12	Παιδί	Από Κοινού	Ελεύθερη
A221	10-12	Γονέας	Από Κοινού	Ελεύθερη
K220	10-12	Παιδί	Από Κοινού	Ελεύθερη
K224	10-12	Παιδί	Από Κοινού	Ελεύθερη
K227	10-12	Παιδί	Γονέας	Ελεύθερη

Σημ. Ως προς την έναρξη της δραστηριότητας αποτυπώνεται και η δεύτερη συχνότερα εμφανιζόμενη πρωτοβουλία για συγκριτικούς λόγους.

Ως προς τον **άξονα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συνευρεθούν ή να αλληλεπιδράσουν με τα μέλη της οικογένειάς τους ή με άλλους επισκέπτες σε όλα τα εκθέματα. Σε μόνο τρεις περιπτώσεις τα παιδιά δεν συνάντησαν άλλους επισκέπτες σε κανένα από τα εκθέματα που επισκέφτηκαν. Γενικά η πυκνότητα του κόσμου την ώρα της παρατήρησης είχε μεγάλες διακυμάνσεις ανάλογα με την ημέρα και την ώρα,⁴⁷ στις περισσότερες περιπτώσεις, όμως, κυμαινόταν κάτω από 10 άτομα (0-<10 άτομα στις 18 από τις 30 περιπτώσεις).⁴⁸ Τα 17 από τα 30 παιδιά ήρθαν με παρέα ομηλικών, ενώ τα 6 από αυτά που ήρθαν μόνα τους δεν ήρθαν σε επαφή με άλλα παιδιά είτε γιατί το επέλεξαν (4/6) είτε γιατί δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα (2/6). Οι συνηθέστερες μορφές κοινωνικής συμμετοχής ήταν η παράλληλη/συντροφική δράση/παιχνίδι με συνομήλικους ή με τα

⁴⁷ Βλ. σχετικό πεδίο στο Παράρτημα ΣΤ.4, «Μοτίβα κίνησης στον χώρο».

⁴⁸ Βεβαίως, η ύπαρξη άνω των 5 ατόμων στους μικρών διαστάσεων εκθεσιακούς χώρους του ΕΠΜ (9 στις 18 περιπτώσεις) είναι ήδη αρκετά πυκνή και μερικές φορές δυσχέραινε τη δραστηριοποίηση, χωρίς όμως να δημιουργεί προβλήματα λειτουργικότητας.

ενήλικα μέλη της οικογένειας. Ως προς τη συνεργασία, καταγράφηκε μεγαλύτερη συχνότητα με τους γονείς, η συμμετοχή των οποίων, όμως, μοιραζόταν ανάμεσα σε ενέργειες με πραγματικά συνεργατικό χαρακτήρα (π.χ. δραματικό παιχνίδι στην «Αγορά», πειραματισμός και κατασκευαστικό παιχνίδι στο «Μέσα στο νερό» και το «Γεια σου Πυθαγόρα») και σε ενέργειες πιο διδακτικές ή υποστηρικτικές (π.χ. επεξήγηση ή διάβασμα πινακίδων, προτροπές για δράση, πληροφορίες ή ανασήκωμα παιδιού, δέσιμο ποδιάς, μεταφορά ή συγκράτηση αντικειμένων στο σημείο που τα χρειάζονται τα παιδιά). Η δυνατότητα παρατήρησης των άλλων από μακριά, πριν ή ανεξάρτητα από τη δράση, ενεργοποιήθηκε, επίσης, από κάποια παιδιά και γονείς, κυρίως στα εκθέματα με επιστημονικά θέματα, ενώ καταγράφηκαν και περιπτώσεις ατομικού/μοναχικού παιχνιδιού/δράσης.

Η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό αξιοποιήθηκε από 23 παιδιά, συνήθως κατόπιν πρωτοβουλίας του προσωπικού. Μόνο δύο παιδιά δεν συνάντησαν ερμηνευτές καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου παρατήρησης. Το περιεχόμενο των συνομιλιών είχε κατά κύριο λόγο είτε τη μορφή υποδείξεων για τις διαθέσιμες επιλογές συνολικά στο μουσείο ή σε κάποιο συγκεκριμένο έκθεμα είτε γνωστικών σκαλωσιών, ενίοτε εξαιρετικά καλοδουλεμένων, όχι μόνο από το μόνιμο, αλλά και από το εθελοντικό προσωπικό. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, τέλος, οι ερμηνευτές συμμετείχαν συνεργατικά στη δράση του παιδιού ή χρειάστηκε να προσφέρουν τεχνική βοήθεια (άναμμα προβολέα, δέσιμο ποδιάς, ανεβοκατέβασμα κουτιών κ.ά.).

6.3.2.3. Πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες

Ως προς τον **άξονα των μουσειακών πόρων που δημιουργούν πρωτογενή βιώματα**, τα παιδιά είχαν μικρή ως μεσαία χρήση των αυθεντικών αντικειμένων που συνάντησαν, αξιοποιώντας πρωτίστως την παρατήρηση, αλλά και σχεδόν ισότιμα την αφή και την κιναισθηση ως τρόπους προσέγγισης. Στις μισές περιπτώσεις τα παιδιά χρησιμοποίησαν λειτουργικά τα αντικείμενα, εντάσσοντάς τα στο παιχνίδι ή τη δραστηριότητά τους (κυρίως τα αντικείμενα που συναντούν στην καθημερινότητά τους και ήταν ενταγμένα σε πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις ολοκληρωμένων θεματικών περιβαλλόντων ή σε διαδραστικά εκθέματα), ενώ στις υπόλοιπες επικεντρώθηκαν στο να τα επεξεργάζονται για να κατανοήσουν τι είναι.⁴⁹

Ως προς τον **άξονα των δευτερογενών βιωμάτων**, παρουσιάστηκε μεγάλη χρήση των διαδραστικών εκθεμάτων και μεσαία ως μικρή χρήση των πλαισιοθετημένων εγκαταστάσεων και των αντιγράφων και μοντέλων που ενσωματώνουν. Μικρή ή μεσαία χρήση είχαν και οι εικόνες και οι επεξηγηματικές πινακίδες, στον βαθμό βέβαια που ήταν εφικτό να καταγραφεί η πραγματική χρήση.⁵⁰ Ειδικά ως προς τις επεξηγηματικές πινακίδες, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τις περισσότερες φορές ήταν οι γονείς που διάβαζαν ή εξηγούσαν στα παιδιά το περιεχόμενό τους, και αυτό ίσχυε ακόμη και για τα μεγαλύτερα παιδιά. Η καταμέτρηση αφορά στη χρήση από τα ίδια τα παιδιά μόνο.

Σε ό, τι αφορά τα πολυμέσα, αν και το εκθεσιακό περιβάλλον του Παιδικού Μουσείου δεν έχει μόνιμα εγκαταστημένο έναν τέτοιο πόρο, ένας εξωτερικός συνεργάτης είχε εγκαταστήσει δύο ηλεκτρονικούς υπολογιστές στο έκθεμα «Γεια σου Πυθαγόρα» και έναν διαδραστικό πίνακα στο «Σπίτι» της «Αγοράς», κατά τη διάρκεια ενός από τα Σαββατοκύριακα της έρευνας, με υλικό σχετικό με τη σχολική και την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών. Από τα έξι παιδιά (4-9 ετών) που συμμετείχαν στην έρευνα εκείνο το Σαββατοκύριακο, τα τρία έδειξαν ενδιαφέρον για τις πολυμεσικές εφαρμογές. Αντίστοιχα, υπήρξε παιδί που αρνήθηκε σθεναρά να ασχοληθεί, παρά τις προτροπές του πατέρα, δηλώνοντας ότι προτιμάει να ασχοληθεί με το «Χτίζω και δημιουργώ» και την «Κουζίνα».

⁴⁹ Στο έκθεμα «Πώς κινούμαι;» παρατηρήθηκαν σχεδόν ισότιμα οι δύο τύποι συμπεριφορών.

⁵⁰ Όπως επισημάνθηκε και στο αντίστοιχο σημείο του ΜΦΙΚ, στην καταμέτρηση ενσωματώθηκαν μόνο οι περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά παρατηρούσαν εμφανώς ή σχολίαζαν το οπτικό υλικό.

Πολύ μεγάλη χρήση είχαν τα εκπαιδευτικά κουτιά στο «Γεια σου Πυθαγόρα», κάτι που δεν παρατηρήθηκε στα υπόλοιπα εκθέματα που υπήρχαν εκπαιδευτικά κουτιά ή/και φύλλα εργασίας. Τα εκπαιδευτικά κουτιά του «Γεια σου Πυθαγόρα» είναι τοποθετημένα σε μια μεγάλη βιβλιοθήκη αμέσως μετά την είσοδο στο έκθεμα, που ίσως να αιτιολογεί το γιατί προσελκύεται περισσότερο η προσοχή παιδιών και ενηλίκων, σε συνδυασμό με το κατασκευαστικό υλικό που κυρίως εμπεριέχουν, το οποίο παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα. Τέλος, υπήρξε πολύ μικρή χρήση των ειδικών χώρων δημιουργικής έκφρασης.

Ως προς τον τελευταίο **άξονα των ερμηνευτικών και παιδαγωγικών συστημάτων** του μουσείου, τα παιδιά ανέπτυξαν στις περισσότερες περιπτώσεις επιστημική συμπεριφορά, καταρχάς μέσω των «υποστηριγμάτων» διερεύνησης που διαθέτει το μουσείο, αλλά σχεδόν ισότιμα και μέσω της συμμετοχής σε ευρετικές και παραγωγικές δραστηριότητες. Αυτό που έχει ενδιαφέρον, όμως, είναι ότι σε τουλάχιστον τα μισά εκθέματα καταγράφηκαν παράλληλα παιγνιώδεις συμπεριφορές, οι οποίες δεν αποτελούσαν πάντα προωθούμενες προσφερόμενες δυνατότητες π.χ. ανάπτυξη παιχνιδιού μίμησης/φαντασίας με τα αντικείμενα της «Σοφίτας» ή της «Κουζίνας», με τα τρόφιμα της διατροφικής πυραμίδας ή το πρόπλασμα οδοντοστοιχίας στο «Πώς κινούμαι;», παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας με το λάστιχο ως λάσο στον γεωμετροπίνακα του «Γεια σου Πυθαγόρα», το οποίο έχουμε ήδη περιγράψει παραπάνω, ή παίξιμο με την μπάλα που εκτίθεται στη «Σοφίτα». Επιπλέον, κάποιες δραστηριότητες που έχουν πρωτίστως έναν επιστημονικό στόχο, όπως η κατασκευή φυσαλίδων για την παρατήρηση των ιδιοτήτων ενός μίγματος με νερό, η κατασκευή παζλ με τον ανθρώπινο σκελετό ή το στεφάνι χούλα-χουπ που βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τους μυς που βάζουν σε κίνηση, ταυτόχρονα εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως παιχνίδι, κατασκευαστικό και φυσικής δραστηριότητας αντίστοιχα, και μπορούν να καταχωρηθούν και στο πεδίο της ενίσχυσης της παιγνιώδους συμπεριφοράς.

Ως προς τις γνωστικές σκαλωσιές, τα περισσότερα παιδιά ανακαλούσαν οικείες εμπειρίες σε σχέση με το παρουσιαζόμενο θέμα, κάτι που φαινόταν και από την εξοικείωση που έδειχναν σε ορισμένες δραστηριότητες, όπως τη δημιουργία σχημάτων στο «Γεια σου Πυθαγόρα». Ακολούθως, οι σκαλωσιές που ενεργοποιήθηκαν περισσότερο ήταν τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα και οι πινακίδες με ερωτήσεις/προτροπές. Στις πινακίδες βέβαια, όπως προείπαμε, οι γονείς έκαναν αρκετές φορές τον διαμεσολαβητή, καταγράφηκε μάλιστα περίπτωση που ένα παιδί 4-6 ετών ζητούσε επίμονα από τον συνοδό του να του διαβάσει την πινακίδα. Το ίδιο ισχύει και για τη μέση χρήση των δευτερευουσών πηγών που καταγράφηκε, η οποία όμως ως προσφερόμενη δυνατότητα ήταν αυτή με τις λιγότερες ενεργοποιήσεις συνολικά. Μικρή με μέση χρήση είχαν επίσης τα εκπαιδευτικά κουτιά ως σκαλωσιά μάθησης (δεν ενεργοποιήθηκαν όμως σε όλα τα διαθέσιμα εκθέματα) και η εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών. Τέλος, εμφανίστηκαν λίγες επιτελεστικές δραστηριότητες, δηλαδή επιδείξεις του τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά με τα διαθέσιμα υλικά/αντικείμενα είτε από τους γονείς είτε από τους ερμηνευτές.

Στην επόμενη κατηγορία της ενδυνάμωσης της προσωπικής ταυτότητας, τα παιδιά εξέφρασαν σε λίγες περιπτώσεις ρητά το προσωπικό τους ενδιαφέρον, αλλά, όπως σημειώθηκε και κατά τον σχολιασμό του Ερευνητόπου, για το συγκεκριμένο πεδίο όπως και για αυτό της αισθητικής απόλαυσης, περισσότερα στοιχεία προκύπτουν από τη φωτογράφιση και τις συνεντεύξεις των παιδιών. Για τον λόγο αυτό, στο πεδίο της αισθητικής απόλαυσης καταχωρίστηκαν μόνο λίγες περιπτώσεις όπου τα παιδιά σχολίασαν σχετικά ή είχαν έκδηλες σωματικές αντιδράσεις, όπως έντονο χαμόγελο ευχαρίστησης από τις δημιουργίες τους. Τα πεδία που ενεργοποιήθηκαν περισσότερο ήταν αυτά της επιλογής και ελέγχου της διάδρασης από τον επισκέπτη, όπως φάνηκε και από τον Πίνακα 6.3 με τις πρωτοβουλίες έναρξης και διεξαγωγής της δραστηριότητας, και η οικειοποίηση της μουσειακής εμπειρίας με ποικίλους τρόπους. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι αν και έξι παιδιά έκαναν τις μετρήσεις του ύψους τους και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών, δεν τις κατέγραψαν στον πίνακα για δημόσια θέα, παρά την

προτροπή. Επίσης, δύο παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για την έκθεση της συλλογής τους, αλλά δεν προχώρησαν τελικά στην καταχώρηση των στοιχείων τους, κάτι στο οποίο συνέβαλε και η έλλειψη ενθάρρυνσης από τους γονείς. Το βίωμα του εαυτού διαφορετικά είχε μικρή έως μεσαία χρήση, αποκλειστικά στα πλαίσιοθετημένα περιβάλλοντα. Τέλος, η ανατροφοδότηση που καταγράφηκε υποστηριζόταν είτε από τη δομή των εκθεσιακών μονάδων, είτε από το απτό αποτέλεσμα της δραστηριοποίησης των παιδιών, που έδινε ένα σαφές μήνυμα επιτυχούς διεξαγωγής (π.χ. ντόμινο) και ενισχυόταν από τις σκαλωσιές και τα θετικά σχόλια των ερμηνευτών.

Συμπερασματικά, εξετάζοντας εκ παραλλήλου τις προωθούμενες και τις ενεργοποιημένες προσφερόμενες δυνατότητες, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι διαπιστώθηκε συνομορφία προωθούμενης και πραγματικής χρήσης, αφού ενεργοποιήθηκαν οι περισσότερες προσφερόμενες δυνατότητες. Επιπλέον, όσες διαμορφωμένες εμφανίστηκαν, ήταν στην κατεύθυνση της επέκτασης των προωθούμενων δυνατοτήτων σε άλλα αντικείμενα, δηλαδή της ενεργοποίησης εν δυνάμει προσφερόμενων δυνατοτήτων. Άρα, και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο μπορεί να ενταχθεί στα τύπου Bullerby περιβάλλοντα,⁵¹ και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από τον Ερευνότοπο, γιατί προσφέρει περισσότερες δυνατότητες τροποποίησης/οικειοποίησης σύμφωνα με τους προσωπικούς στόχους των παιδιών.

6.3.3. Συγκριτικές επισημάνσεις ως προς τα ηλικιακά στρώματα (4-6/7-9/10-12 ετών) με βάση τα δεδομένα της παρατήρησης

Στην ενότητα αυτή θα προβούμε σε κάποιες συγκριτικές επισημάνσεις που σχετίζονται με τα ηλικιακά στρώματα, με βάση τα μοτίβα που εντοπίστηκαν κατά την παρατήρηση, όχι μόνο σε συνάρτηση με την ταξινόμια των προσφερόμενων δυνατοτήτων, αλλά και σε σχέση με τους τρόπους κίνησης στον εκθεσιακό χώρο. Η παράμετρος του φύλου θα εξεταστεί αργότερα μαζί με τα δεδομένα της φωτογράφισης.

6.3.3.1. Μοτίβα κίνησης

Σύμφωνα με τα τέσσερα μοτίβα κίνησης που έχουν εντοπιστεί ήδη από τον Ερευνότοπο (βλ. Ενότητα 5.3.3), τα παιδιά στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο δεν φαίνεται να εμφανίζουν ιδιαίτερες διαφορές ανάλογα με το ηλικιακό στρώμα στο οποίο ανήκουν (Παράρτημα ΣΤ.4). Τα δύο δημοφιλέστερα μοτίβα είναι αυτό της «Μέλισσας» (7:6:4 για παιδιά 4-6: 7-9: 10-12 ετών αντίστοιχα) και του «Χωνιού» (4:3:2). Στα υπόλοιπα δύο μοτίβα καταχωρίστηκαν από δύο παιδιά 4-9 ετών. Οι όποιες διαφορές λοιπόν στα μοτίβα κίνησης θα πρέπει μάλλον να συσχετιστούν αποκλειστικά με ιδιοσυγκρασιακούς λόγους.

Επιπλέον, μπορούμε να υποστηρίξουμε, με βάση τους χρόνους εναλλαγής και εστίασης στις δραστηριότητες που εμφάνισαν τα παιδιά, ότι το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο εμπνέει σε μεγάλο βαθμό εστιασμένες συμπεριφορές. Η μέση τιμή εστίασης για τα παιδιά 4-6 ετών ήταν 3,5 λεπτά, για τα παιδιά 7-9 ετών 4 λεπτά και για τα παιδιά 10-12 ετών 6 λεπτά. Πολύ συχνά μάλιστα τα παιδιά μπορεί να παρέμεναν στο ίδιο έκθεμα από 10-20 λεπτά κατά μέσο όρο.⁵² Η μεγαλύτερη αυτή εστίαση, που αρκετές φορές οδηγούσε και σε εμπειρία ροής (flow experience),⁵³ ίσως μπορεί να συσχετιστεί με τις

⁵¹ Βλ. Ενότητα 2.3.3.2 (σελ. 126).

⁵² Σημειωτέον ότι 9 παιδιά από όλες τις ηλικιακές κατηγορίες παρέμειναν πάνω από 30 λεπτά έως και μία ώρα σε κάποια από τα εκθέματα που επέλεξαν.

⁵³ Βλ. Csikszentmihalyi & Hermanson 1995.

περισσότερες καταστάσεις παιχνιδιού στις οποίες ενεπλάκησαν τα παιδιά με μεγάλη αφοσίωση, σε συνδυασμό ή ανεξάρτητα από τις δραστηριότητες επιστημονικού χαρακτήρα.⁵⁴

6.3.3.2. Δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες

Τα πιο δημοφιλή εκθέματα από άποψη συνολικού χρόνου ενασχόλησης για τα παιδιά **4-6 ετών**, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.4, μοιράζονται ανάμεσα σε αυτά που αποτελούν ένα πλαισιοθετημένο θεματικό περιβάλλον («Αγορά», «Χτίζω και δημιουργώ») και αυτά που βασίζονται σε διαδραστικά εκθέματα και εκπαιδευτικά κουτιά («Πώς κινούμαι», «Γεια σου Πυθαγόρα», «Μέσα στο νερό»). Στις πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις υπερτερούσε το μιμητικό και δραματικό παιχνίδι. Στα διαδραστικά εκθέματα, τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον κυρίως για ευρετικές δραστηριότητες στο «Πώς κινούμαι;» (παντογνώστης, διατροφική πυραμίδα, πάνελ επικόλλησης συναισθημάτων και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών, τα οποία αποτελούν και τις πιο μεγάλες κατασκευές μέσα στο εκθεσιακό περιβάλλον) και για ελεύθερες δημιουργίες στο «Γεια σου Πυθαγόρα» (στον γεωμετροπίνακα ή με σχήματα και οικοδομικό υλικό). Στο «Μέσα στο νερό» ενεπλάκησαν τόσο σε πειραματισμούς όσο και σε ελεύθερο παιχνίδι με τη δημιουργία φυσαλίδων ή και το άγγιγμα ή τη μετάγγιση νερού.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η «Κουζίνα» είχε πολύ μεγάλη χρήση από παιδιά 4-9 ετών, στο πλαίσιο της οργανωμένης δραστηριότητας των μπισκότων (διάρκειας περίπου μισής ώρας), η οποία όμως δεν αποτέλεσε αντικείμενο παρατήρησης, παρά μόνο ενδεικτικά για μια φορά και δεν ενσωματώθηκε στην καταμέτρηση για τα δημοφιλέστερα εκθέματα. Στο πλαίσιο της αυτόνομης χρήσης, ο συνολικός χρόνος ήταν πολύ μικρός (13 λεπτά για ένα παιδί προσχολικής και 5 λεπτά συνολικά για τρία παιδιά 7-9 ετών).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.4. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 4-6 ετών.

Είδος εκθεσιακής μονάδας	Συνολικός χρόνος ενασχόλησης (σε λεπτά)
1. Αγορά	134'
2. Πώς κινούμαι;	131'
3. Γεια σου Πυθαγόρα	122'
4. Χτίζω και δημιουργώ	81'
5. Μέσα στο νερό	54'

Στην περίπτωση των παιδιών **7-9 ετών** έχουμε την ίδια πρώτη τριάδα με την προηγούμενη ηλικιακή κατηγορία, με ανακατάταξη με όμως στην ιεράρχηση, και την εμφάνιση δύο νέων εκθεμάτων, της «Σοφίτας» και του «Εργοστασίου» (Πίνακας 6.5). Βλέπουμε λοιπόν ότι υπάρχει ενδιαφέρον για πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα μέσα στα οποία μπορούν να αναλάβουν ρόλους («Αγορά», «Εργοστάσιο») ή να χειριστούν και να επεξεργαστούν πολύπλοκα ή αξιοπερίεργα μηχανήματα και αυθεντικά αντικείμενα («Σοφίτα», «Εργοστάσιο»). Στα διαδραστικά εκθέματα την πρωτοκαθεδρία έχουν οι ευρετικές δραστηριότητες (οι ίδιες με αυτές που αναφέρθηκαν στο «Πώς κινούμαι;» και στο «Μέσα στο νερό», με μεγαλύτερη χρήση όμως του εποπτικού υλικού). Στο «Γεια σου Πυθαγόρα» θα

⁵⁴ Παρά το μεγάλο συνολικό χρόνο εστίασης, καλό είναι να επισημανθεί ότι κάποια εκθέματα, λόγω της φύσης των δραστηριοτήτων, εμπνέουν πιο γρήγορες εναλλαγές, όπως τα ψώνια στα μαγαζάκια της «Αγοράς» και το ψάξιμο των αντικειμένων στα κουτιά της «Σοφίτας» ή έχουν σύντομο χρόνο ολοκλήρωσης π.χ. ορισμένες δραστηριότητες στο «Πώς κινούμαι;», όπως η μέτρηση του ύψους των παιδιών ή η επικόλληση της καρτέλας του χρώματος των μαλλιών και των ματιών τους. Ο μεγάλος χρόνος παραμονής στα εκθέματα, δηλαδή, δε συνδέεται με τον απαιτούμενο χρόνο ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας, αλλά με την επιθυμία των παιδιών να επαναλαμβάνουν δραστηριότητες που τους άρεσαν ή να επιλέγουν πολλές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες.

πρέπει να συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι τα 35 λεπτά από τον αναγραφόμενο χρόνο (σχεδόν το 1/3 δηλαδή) ξοδεύτηκαν στους πρόσθετους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Κατά τα άλλα, τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στη δημιουργία σχημάτων στον γεωμετροπίνακα και στη χρήση των εκπαιδευτικών κουτιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.5. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 7-9 ετών

Είδος εκθεσιακής μονάδας	Συνολικός χρόνος ενασχόλησης (σε λεπτά)
1. Πώς κινούμαι;	134'
2. Γεια σου Πυθαγόρα	90,5'
3. Αγορά	54'
4. Σοφίτα	54'
5. Μέσα στο νερό	17'
6. Εργοστάσιο	17'

Σε σχέση, τέλος, με τις προτιμήσεις των παιδιών **10-12 ετών**, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.6, διακρίνουμε μια εντυπωσιακή άνοδο του εκθέματος «Γεια σου Πυθαγόρα», η οποία θα μπορούσε ίσως να συσχετιστεί με την άνοδο των γνωστικών ενδιαφερόντων σε αυτή την ηλικία (η K220 δηλώνει ότι αγαπάει πολύ τα μαθηματικά, γι' αυτό και παραμένει στο έκθεμα μία ώρα, ενώ περισσότερα παιδιά ασχολούνται με την κατασκευή που βασίζεται στο Πυθαγόρειο θεώρημα, χωρίς όμως να λείπει το κατασκευαστικό παιχνίδι, το οποίο καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του χρόνου τους).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.6. Οι δημοφιλέστερες εκθεσιακές μονάδες του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, όπως αναδείχθηκαν από τον χρόνο ενασχόλησης του συνόλου των παιδιών 10-12 ετών

Είδος εκθεσιακής μονάδας	Συνολικός χρόνος ενασχόλησης (σε λεπτά)
1. Γεια σου Πυθαγόρα	116'
2. Πώς κινούμαι;	52'
3. Μέσα στο νερό	36'
4. Εργοστάσιο	22'
5. Σοφίτα	10'

Πάντως, όπως και στο «Γεια σου Πυθαγόρα», έτσι και στα άλλα δύο διαδραστικά εκθέματα («Πώς κινούμαι;» και «Μέσα στο νερό»), τα παιδιά εξακολουθούν να εμφανίζουν προτίμηση σε δραστηριότητες που συνδυάζουν πιο έντονα το στοιχείο του παιχνιδιού με τη μάθηση, όπως οι απτικοί σάκοι, οι φυσαλίδες, το ντόμινο ή το τάγκραμ. Τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα που τους τραβούν το ενδιαφέρον είναι το «Εργοστάσιο», στο οποίο ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τη λειτουργία του, ο A211 μάλιστα θέλησε να φορέσει τον εξοπλισμό που παρέχεται για να αναλάβει ενεργητικό ρόλο (αλλά τον απέτρεψε η ερμηνεύτρια λόγω των προδιαγραφών του εκθέματος), και η «Σοφίτα» που συγκινεί με το πλήθος των αυθεντικών αντικειμένων και κυρίως των μηχανημάτων προς διερεύνηση.

6.3.3.3. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες

Εξετάζοντας συγκριτικά τις επικρατέστερες φυσικές προσφερόμενες δυνατότητες στον άξονα της εξερεύνησης χώρων στα τρία ηλικιακά στρώματα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις κινήσεις και τις στάσεις σώματος που εμφανίζουν. Τα παιδιά 4-6 ετών είναι λίγο περισσότερα κινητικά και ελεύθερα ως προς το πώς θα αξιοποιήσουν τις επίπεδες επιφάνειες (π.χ. τα μόνια που ξαπλώνουν και τα 2 από τα 3 που τρέχουν ανήκουν σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία), χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι ακόμη και τα μεγαλύτερα παιδιά δεν ένιωσαν την άνεση να εναλλάξουν στάσεις, να καθίσουν στο πάτωμα και να δείξουν με αυτό τον τρόπο την οικειότητα και την ασφάλεια που τους εμπνέει, αλλά και τους επιτρέπει ο χώρος. Η μοναδική διαφοροποίηση είναι ότι η γονατιστή στάση αξιοποιήθηκε συχνά από τα μεγαλύτερα παιδιά για να φτάνουν καλύτερα στο χαμηλό ύψος κάποιων εκθεμάτων.

Ως προς τον άξονα του χειρισμού αντικειμένων και εύπλαστων/υγρών ουσιών, παρομοίως δεν υπήρχαν σημαντικές αποκλίσεις. Στα αδέσμευτα αντικείμενα, τα παιδιά 4-6 ετών φαίνεται να υπερτερούν στις πιο δυναμικές κινήσεις και την παραγωγή ήχων, κυρίως με τη χρήση των μουσικών οργάνων, χωρίς όμως να αποκλείονται τα μεγαλύτερα παιδιά. Υπερτερούν, επίσης, στην κίνηση με όλο το σώμα, την ένδυση ή τη χρήση εξοπλισμού και τη χρήση διφορούμενων αντικειμένων με πολλαπλούς τρόπους π.χ. ελεύθερες δημιουργίες με χρήση διάφανων σχημάτων στο «Γεια σου Πυθαγόρα». Τα παιδιά 10-12 ετών, από την άλλη, είναι τα μοναδικά που ενεργοποιούν αυτόνομα τις μετρήσεις αντικειμένων και μαζί με τα παιδιά 7-9 ετών κάνουν τις περισσότερες συναρμολογίες. Ανάλογα, στα προσαρτημένα αντικείμενα, οι μετρήσεις και οι αντιπαραβολές είναι πιο συχνές στα παιδιά 7-12 ετών, ενώ η χρήση/πάτημα κουμπιών και χειριστηρίων και το άνοιγμα θυρών και συρταριών, στο πλαίσιο διερεύνησης ή μιμητικού παιχνιδιού, είναι πιο συχνά στα παιδιά 4-9 ετών. Τέλος, στην κατηγορία των εύπλαστων και υγρών ουσιών, τα παιδιά εμφάνισαν σχεδόν ισότιμες συμπεριφορές, με τα παιδιά 4-6 ετών να έχουν ένα μικρό προβάδισμα στις μεταγγίσεις νερού.

6.3.3.4. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις πολιτιστικές προσφερόμενες δυνατότητες

Κατά τον σχολιασμό των δημοφιλέστερων εκθεμάτων, είδαμε ποιοι πολιτιστικοί πόροι είναι επικρατέστεροι σε κάθε ηλικιακό στρώμα. Ουσιαστικά, παιδιά όλων των ηλικιών ενεργοποίησαν όλους τους διαθέσιμους πόρους, αν και τα υπάρχοντα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα συγκίνησαν περισσότερο τις ηλικίες 4-9 ετών (με την εξαίρεση του «Εργοστασίου»), ενώ οι πινακίδες είχαν περισσότερη χρήση από τα παιδιά 7-12 ετών. Συμμετοχή σε ευρετικές δραστηριότητες είχαμε σε όλες τις ηλικίες (στο στρώμα 4-6 ετών υπερτερούσαν ελαφρώς οι παραγωγικές δραστηριότητες), ενώ η παιγνιώδης συμπεριφορά, αν και χαρακτηρίζει περισσότερο τις μικρές ηλικίες (βλ. πεδίο χαρακτηρισμού κυρίαρχης συμπεριφοράς στο Παράρτημα ΣΤ.4), απαντάται και στα μεγαλύτερα παιδιά. Συγκεκριμένα, μόνο το βίωμα ρόλων και το παιχνίδι μίμησης και φαντασίας δεν εμφανίζεται καθόλου στις ηλικίες 10-12 ετών, οι οποίες όμως ασχολούνται με κατασκευαστικό παιχνίδι και με παιχνίδι με κανόνες.

6.3.3.5. Συγκριτικές παρατηρήσεις ως προς τις κοινωνικές προσφερόμενες δυνατότητες

Τα μισά παιδιά από κάθε ηλικιακό στρώμα εμφανίστηκαν να αναζητούν πιο επίμονα ή να είναι δεκτικά σε μακρόχρονη κοινωνική συναναστροφή (με συνομήλικους, γονείς ή και το εκπαιδευτικό προσωπικό), κάτι που δε φαίνεται να συνδέεται άμεσα με εξωγενείς παράγοντες του εκθεσιακού περιβάλλοντος, αλλά με ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και μια γενική αίσθηση του τόπου ότι πρόκειται για ένα μέρος που προσφέρεται για συντροφικότητα, όπως θα φανεί και στις φωτογραφίες και τις συνεντεύξεις

τους. Γενικά, τα παιδιά κάθε ηλικίας είχαν αρκετά ισορροπημένες εναλλαγές μεταξύ ατομικών, παράλληλων και συνεργατικών δράσεων. Αυτό που έχει ενδιαφέρον και μπορεί να συνδεθεί ενδεχομένως και με τον τρόπο που είναι οργανωμένο το εκθεσιακό περιβάλλον του Παιδικού Μουσείου, είναι ότι στο 1/3 των περιπτώσεων της ομάδας 4-6 ετών, οι γονείς ενεπλάκησαν σε συνεργατικό δραματικό παιχνίδι. Τέλος, όπως έχει ήδη επισημανθεί, ο ρόλος τους για όλες τις ηλικίες ήταν σημαντικός ως προς την επεξήγηση/χρήση του εποπτικού υλικού, με μεγαλύτερη έμφαση βεβαίως στις μικρές ηλικίες.

6.3.4. Δεδομένα από τη φωτογράφιση και τις συνεντεύξεις των παιδιών ως προς τις προτιμήσεις τους στο εκθεσιακό περιβάλλον του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου

Ο συνολικός αριθμός των φωτογραφιών που τράβηξαν τα 30 παιδιά του δείγματος στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο είναι 329 φωτογραφίες. Τα παιδιά 4-6 ετών τράβηξαν 136 φωτογραφίες, τα παιδιά 7-9 ετών τράβηξαν 95 και τα παιδιά 10-12 ετών 98 φωτογραφίες. Ο μέσος όρος των φωτογραφιών ανά ηλικιακό στρώμα είναι περίπου 9,5 φωτογραφίες στα παιδιά 4-6 και 7-9 ετών, ενώ στα παιδιά 10-12 ετών είναι 16 φωτογραφίες. Η μεγάλη αυτή διαφορά μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα μισά παιδιά 10-12 ετών επέλεξαν να αποτυπώσουν όσο γίνεται πληρέστερα κάποιο από τα εκθέματα που τα εντυπωσίασε, φωτογραφίζοντας το από όλες τις δυνατές πλευρές, καθώς και στο ότι τέσσερα στα έξι παιδιά πήραν τόσο κοντινό όσο και μακρινό πλάνο του ίδιου πράγματος (βλ. και Ενότητα 3.3.4 σχετικά με τον αριθμό των φωτογραφιών).

Οι εκθεσιακές μονάδες που αποτυπώθηκαν φωτογραφικά και βρίσκονται επάνω από το μέσο όρο του συνόλου τόσο από άποψη αριθμού παιδιών που τις φωτογράφησαν όσο και από άποψη αριθμού φωτογραφιών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.7. Η ιεραρχική κατάταξη στον πίνακα έγινε, όπως και στην περίπτωση του Ερευνότοπου, με βάση τον αριθμό των παιδιών και όχι με βάση τον αριθμό των φωτογραφιών, αφού ο αριθμός αυτός αντιπροσωπεύει καλύτερα την πραγματική δημοφιλία τους. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι έξι παιδιά τράβηξαν 22 φωτογραφίες (5:0:1 ως προς τα ηλικιακά στρώματα), με σκοπό να αποτυπώσουν όχι εκθέματα, αλλά ανθρώπους (συγγενικά πρόσωπα, άλλους επισκέπτες, ερμηνεύτριες και την ερευνήτρια).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.7. Τα δημοφιλέστερα εκθέματα του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, από άποψη συνολικού αριθμού φωτογραφιών και αριθμού παιδιών

Έκθεμα	Αριθμός φωτογραφιών	Αριθμός παιδιών που φωτογράφησαν
1. Πώς κινούμαι;	44	17 (4:7:6)
2. Αγορά	62	16 (8:5:3)
3. Γεια σου Πυθαγόρα	27	13 (4:4:5)
4. Μέσα στο νερό	19	13 (6:4:3)
5. Σοφίτα	47	12 (2:5:5)
6. Εργαστάσιο	45	10 (3:2:5)
7. Χτίζω και δημιουργώ	28	9 (5:3:1)
8. Κουζίνα	17	9 (3:3:3)

Σημ. Σε παρένθεση είναι ο αριθμός των παιδιών ανά ηλικιακή κατηγορία (4-6:7-9:10-12 ετών).

Εξετάζοντας την κατανομή των παιδιών στις τρεις ηλικιακές κατηγορίες, όπως αποτυπώνεται σε παρένθεση στον Πίνακα 6.7, διαπιστώνουμε ότι η πιο ισορροπημένη αναλογία είναι στα εκθέματα

«Αγορά» και «Μέσα στο νερό» (σχεδόν τα μισά παιδιά σε κάθε ηλικιακό στρώμα). Πιο δημοφιλή για τα παιδιά 4-6 ετών είναι το «Μέσα στο νερό» και τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα της «Αγοράς» και του «Χτίζω και δημιουργώ». Το «Πώς κινούμαι;» με το πλήθος των μαθησιακών δραστηριοτήτων που διαθέτει και η «Σοφίτα» με τα πολυποίκιλα και αξιοπερίεργα αντικείμενα προσέλκυαν περισσότερο την προσοχή των παιδιών 7-12 ετών, ενώ το «Γεια σου Πυθαγόρα» των παιδιών 10-12 ετών. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι το πλαισιοθετημένο περιβάλλον του «Εργοστασίου» προσέλκυσε περισσότερο την προσοχή σχεδόν όλων των μεγάλων παιδιών (10-12 ετών), τα οποία το φωτογράφισαν πολλές φορές. Τα στοιχεία που μας δίνουν οι φωτογραφίες βρίσκουν αναλογίες με τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρατήρηση, φωτίζουν όμως περισσότερο τι έχει αξιολογικά περισσότερη σημασία ή ενδιαφέρον για τα παιδιά, ανεξάρτητα από τον βαθμό εμπλοκής τους, ο οποίος μπορεί και να προσκρούσει σε ζητήματα σχεδιασμού ή οργάνωσης και λειτουργίας (όπως στην περίπτωση του Εργοστασίου).

Στη συνέχεια, θα αναλυθούν οι διευκρινίσεις που έδωσαν τα παιδιά για τις φωτογραφίες τους για να γίνουν πιο κατανοητοί οι λόγοι και το ακριβές αντικείμενο των προτιμήσεων τους. Οι περιγραφικές κατηγορίες που ακολουθούν, αναδείχθηκαν με τη μέθοδο της κατηγορικής συνάθροισης ως προς τη θεματική των φωτογραφιών και τα κριτήρια επιλογής τους.

Θεματικές κατηγορίες των φωτογραφιών

Οι φωτογραφίες των παιδιών, ανάλογα με το σημείο εστίασής τους και τα σχόλια των παιδιών, κατατάχθηκαν σε επτά συνολικά περιγραφικές κατηγορίες: α) Στοιχεία διαδραστικής δραστηριότητας β) Αυθεντικά αντικείμενα γ) Στοιχεία πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος δ) Εποπτικό υλικό ε) Άλλες υπηρεσίες του μουσείου στ) Άνθρωποι ζ) Διακοσμητικά στοιχεία. Η παρουσίαση των κατηγοριών ακολουθεί την ιεραρχική τους κατάταξη με βάση τον αριθμό των παιδιών που τράβηξαν φωτογραφίες σε κάθε κατηγορία (Παράρτημα ΣΤ.5):

α) Στοιχεία διαδραστικής δραστηριότητας (27 στα 30 παιδιά, 126 φωτογραφίες)

Οι φωτογραφίες των παιδιών σε αυτή την κατηγορία μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις υποκατηγορίες: α) Γενική άποψη χώρου δραστηριότητας (10 παιδιά). Πρόκειται για γενικά πλάνα της αίθουσας ή της περιοχής που καταλαμβάνει η διαδραστική δραστηριότητα, β) Ταμπλό/εκθεσιακή μονάδα δραστηριότητας (23 παιδιά). Τα παιδιά φωτογραφίζουν σε κοντινό πλάνο, μέρος ή το σύνολο της εκθεσιακής μονάδας, γ) Αντικείμενα/υλικά δραστηριότητας (18 παιδιά), όπως τα αντίγραφα τροφίμων, το στεφάνι χούλα-χουπ κ.ά. Σε μία περίπτωση, το παιδί (A211) φωτογράφησε το εποπτικό υλικό ως αντιπροσωπευτική εικόνα της τελικής μορφής που θα είχε η συμπληρωμένη δραστηριότητα, όπως είχε παρατηρηθεί και στον Ερευνότοπο. Η φωτογραφία καταμετρήθηκε στην κατηγορία του εποπτικού υλικού.

Οι όροι που ως επί το πλείστον χρησιμοποίησαν τα παιδιά σε αυτή τη θεματική κατηγορία κατά τις φωτογραφικές τους διευκρινίσεις σχετίζονται με

- τα αντιληπτικά συστήματα του ανθρώπου («μυρίζουνε», «να δεις»),
- τη σωματική δράση («φτιάχνω», «κάνω», «δημιουργήσα», «παίρνεις», «ρίχνεις», «φυσάς», «βρέξεις», «γυρίζεις», «τραβάς», «ψήνεις», «μαγειρεύεις», «έβγαζες» «βάζαμε», «έπιανα», «χτίζω», «σχεδιάζω», «ζωγραφίζω», «γράφω», «κουνάω», «χρησιμοποίησα»),
- το παιχνίδι («παίζω», «παιχνίδια», «έκανα ότι τα πουλάω»),
- την ευρετική φύση της δραστηριότητας («έβρισκες», «χρειάζεται σκέψη», «μαντεύεις»),
- τη μάθηση («μαθαίνω», «ξεχωρίζω», «κάτι που μαθαίνεις και κάνεις»),

- την προσωπική ταυτότητα («μου άρεσε», «χρειάζεται πολλή συγκέντρωση», «αφοσιώθηκα», «διάλεξα εγώ», «όταν θα μεγαλώσω»),
- την ευχαρίστηση («διασκεδάζεις», «είχαμε περάσει ωραία»)

Εξετάζοντας πιο επισταμένα τα κριτήρια επιλογής που αναφέρουν σε σχέση με τη θεματική κατηγορία των δραστηριοτήτων, αυτά συνδέονται κατά συχνότητα εμφάνισης με:

l) Ενσώματη προσέγγιση (20 παιδιά). Οι σωματικές δράσεις σχετίζονται είτε με κατασκευαστικές δραστηριότητες είτε με την επενέργεια πάνω σε αντικείμενα ή υγρά με ποικίλους τρόπους είτε με τη χρήση των αισθήσεων ή και όλου του σώματος, καθώς και την ένδυσή του για την επιτέλεση της δραστηριότητας, π.χ.

A205 [6 χρ.]: Το σπίτι που φτιάχνουμε. Τα τουβλάκια. {Χτίζω και δημιουργώ}

A204 [7 χρ.]: Εδώ πέρα μου άρεσε που τραβάς ένα σκοινί και βγάζει το αλεύρι. {Εργοστάσιο}

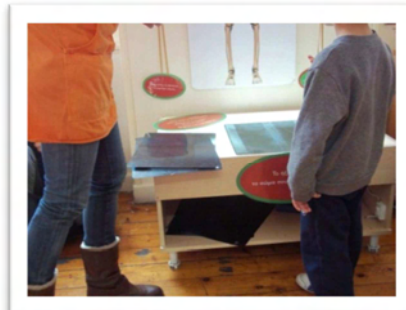
A201 [10 χρ.]: Εδώ τράβηξα ε (.), το πείραμα που παίρνεις ένα χωνί, το ρίχνεις μέσα στο σαπουνόνερο, φυσάς μέσα από το μικρό στόμιο και γίνεται φούσκα. {Μέσα στο νερό}

A211 [11 χρ.]: Αυτό, μου έκανε πολύ εντύπωση η μυρωδιά, δεν ήξερα ποτέ ότι μυρίζει έτσι, δηλαδή σοκ, πάρα πολύ χάλια. Και κανένα δε μυρίζει σαν μπισκότο. Δηλαδή μου έλεγε ποιο σου μοιάζει για μπισκότο κι εγώ διάλεξα τη ρίγανη γιατί ήταν το πιο έντονο, το πιο ωραίο. {Δραστηριότητα αναγνώρισης μυρωδιών στην «Κουζίνα»}

Σε μια περίπτωση δεν έγινε αναφορά μόνο στη δράση, αλλά και στον ασυνήθιστο χώρο της δραστηριότητας, καθώς και στη δυνατότητα ασυνήθιστης παρατήρησης στον πάγκο των ακτινογραφιών.

K218 [7 χρ.]: Εδώ είναι που μπορούσες να ζωγραφίσεις εδώ και εδώ. {πράσινος πίνακας επιτοίχιας και επιδαπέδιας επιφάνειας «Γεια σου Πυθαγόρα», εικ. 6.1}

K218: Εδώ επειδή μπορούσες να δεις τα κόκαλα σου, να μαντεύεις τι ήτανε {πάγκος ακτινογραφιών «Πώς κινούμαι;», εικ. 6.2}



Εικ. 6.1, 6.2. Φωτογραφίες της K218 που αναφέρονται στον ασυνήθιστο χώρο της δραστηριότητας, καθώς και στη δυνατότητα ασυνήθιστης παρατήρησης.

II) Ενδυνάμωση προσωπικής ταυτότητας (17 παιδιά). Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν διευκρινίσεις που σχετίζονται με προσωπικά ενδιαφέροντα, δημιουργική έκφραση, βίωμα ρόλων και με την αυτοεπιβεβαίωση ως προς τις ατομικές ικανότητες, π.χ.:

K207 [6 χρ.]: Αυτό είναι γιατί έχει δύο χρώματα και είναι ωραίο επειδή έχει χέρια, έχει μάτια και έχει πολλά. Ακόμη κι αν δεν φαίνονται τώρα, είναι πολύ ωραία, επειδή εκεί είναι αυτά που διάλεξα εγώ. Κι αυτό που διαλέγω εγώ, μου αρέσουν εμένα. {ταμπλό αναγνώρισης χαρακτηριστικών του σώματος-«Πώς κινούμαι;»}

K217 [7 χρ.]: Επειδή όταν θα μεγαλώσω, μου αρέσει να κτίζω σπίτια και είναι κάτι που μαθαίνεις και κάνεις. {Χτίζω και δημιουργώ}

K220 [10 χρ.]: Τα σχήματα τα τράβηξα επειδή δυσκολεύτηκα να κάνω κάποια σχήματα, αλλά μετά τα κατάφερα και ήταν πολύ ωραία. {γέμισμα έτοιμων φορμών με σχήματα-«Γεια σου Πυθαγόρα»}

K227 [12 χρ.]: Μου άρεσε πάντα να φτιάχνω διάφορα πράγματα. {ελεύθερη δημιουργία σχημάτων «Γεια σου Πυθαγόρα»}

III) Παιχνίδι (15 παιδιά). Τα παιδιά πολύ συχνά αναφέρθηκαν στις δραστηριότητες με τον όρο «παίζω» ή «παιχνίδι», ενώ με την παιγνιώδη διάσταση συνδέεται, επίσης, η αίσθηση της διασκέδασης, την οποία τονίζουν σε μερικές περιπτώσεις ως κριτήριο επιλογής. Π.χ.:

K216 [5 χρ.]: Να παίζω τον γιατρό. {φαρμακείο «Αγοράς»}

K220 [10 χρ.]: Τράβηξα το ντόμινο γιατί το έπαιξα, κάναμε μια μεγάλη ουρά και πέτυχε. Κι ήταν πολύ ωραίο. {Γεια σου Πυθαγόρα}

K217 [7 χρ.]: Εδώ επειδή διασκεδάζεις με τις φούσκες και είναι διασκεδαστικό. {Μέσα στο νερό}

IV) Ενδιαφέροντα-ωραία-αστεία αντικείμενα (12 παιδιά). Τα παιδιά φωτογράφισαν από κοντά και σχολίασαν αντικείμενα ή συγκεκριμένα μορφολογικά στοιχεία της διαδραστικής δραστηριότητας, επειδή τους άρεσαν αισθητικά, τα βρήκαν ενδιαφέροντα ή ιδιαίτερα και σπάνια ως εμπειρία. Μια διάσταση που προέκυπτε ενίοτε στα σχόλιά τους ως σημαντικός λόγος προσέλκυσης του ενδιαφέροντός τους ήταν το αν το αντικείμενο τους φαινόταν αστείο ή τους πρόσφερε διασκέδαση. Τέλος, τα κινούμενα μέρη ενός αντικείμενου ή μιας εκθεσιακής μονάδας κρίθηκαν σημαντικά. Π.χ.

K227 [12 χρ.]: Λοιπόν, τράβηξα αυτό που κάποιος άλλος βάζει πράγματα μέσα κι εσύ πρέπει να το βρεις και το βρήκα πολύ ενδιαφέρον γιατί έπιανα διάφορα πράγματα τα οποία δεν μπορείς να κρατήσεις κάθε μέρα. {Απτικοί σάκοι-«Πώς κινούμαι;»}

K224 [11 χρ.]: Αυτά μου άρεσαν επειδή ήταν πατουσάκια σε όλα τα νούμερα και ήταν πολύ αστείο. {δραστηριότητα μέτρησης χαρακτηριστικών του σώματος-«Πώς κινούμαι;»}

A213 [6 χρ.]: Πήρα φωτογραφία το σπίτι γιατί βγαίνουν τα παράθυρα και το έπαιξα και μου άρεσε πολύ. {Χτίζω και δημιουργώ}

V) Εξερεύνηση-ανακάλυψη (10 παιδιά). Τα παιδιά αναφέρθηκαν στη διαδικασία της ανακάλυψης, του πειραματισμού και της αισθητηριακής και κιναισθητικής εξερεύνησης. Π.χ.

A222 [7 χρ.]: Να βάζω το χέρι μου μέσα, να βρίσκω τα φαγητά. {Απτικοί σάκοι-«Πώς κινούμαι;»}

K224 [11 χρ.]: Εδώ είναι πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε κύματα χωρίς να χρειαστούν τα χέρια μας. {Μέσα στο νερό}

VI) Μάθηση (7 παιδιά). Τα παιδιά άνω των 7 ετών αναφέρθηκαν σε μερικές περιπτώσεις στη μαθησιακή εμπειρία που τους προσφέρει η απεικονιζόμενη δραστηριότητα. Τα περισσότερα σχόλια αφορούσαν στο έκθεμα «Πώς κινούμαι;».

A203 [8 χρ.]: Αυτό το σημείο μου άρεσε γιατί μου αρέσει να μαθαίνω πράγματα διότι μπορώ να ξεχωρίζω τι χρώμα είναι τα μάτια μου, το πρόσωπό μου. {ταμπλό αναγνώρισης χαρακτηριστικών του σώματος-«Πώς κινούμαι;»}

K217 [7 χρ.]: Εδώ επειδή μαθαίνεις να κάνεις, να μαγειρεύεις και να φτιάχνεις ωραία πράγματα. {Κουζίνα}

VII) Κοινωνική συναναστροφή (4 παιδιά). Τα παιδιά ανέφεραν στους λόγους φωτογράφισης τη συντροφική δράση με τους φίλους τους, την παρατήρηση άλλων επισκεπτών ή την αλληλεπίδραση με μεγαλύτερους.

A203 [8 χρ.]: είχαμε έρθει παλιά με τους φίλους μου, είχαμε βάλει ποδιές, είχαμε ψήσει, είχαμε περάσει ωραία και μου άρεσε. {Κουζίνα}

K229 [5 χρ.]: Μου άρεσε, μου άρεσε που ζωγραφίζουν κάτι μπεμπέ.

Ερ.: Μπεμπέ λες; Τι εννοείς μ' αυτό;

K229: Δηλαδή εδώ στο Παιδικό Μουσείο, ζωγραφίζουν κάτι μουτζούρες τα μπεμπέ. {γωνιά αρχιτέκτονα στο «Χτίζω και δημιουργώ»}

K218 [7 χρ.]: Εδώ επειδή έμαθα πώς γίνονται τα πράγματα από τη μαμά. {πρόπλασμα ανθρώπινου σώματος στο «Πώς κινούμαι;»}

VIII) Οικείες εμπειρίες (3 παιδιά). Λίγα παιδιά έκαναν συνδέσεις με κάτι οικείο ή σχολίασαν την ολοκληρωμένη βιωματική εμπειρία που τους πρόσφερε το πλαισιοθετημένο περιβάλλον μέσα στο οποίο έδρασαν.

K228 [9 χρ.]: Είναι η πυραμίδα. Και είχαμε μάθει και στο σχολείο και μου αρέσει. {έκθεμα διατροφικής πυραμίδας στο «Πώς κινούμαι;»}

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η θεματική κατηγορία των στοιχείων διαδραστικής δραστηριότητας είναι εξίσου δημοφιλής σε όλες τις ηλικίες και χωρίς αισθητές διαφορές ανάμεσα στα φύλα ως προς τις ιδιαίτερες προτιμήσεις. Λίγο περισσότερη έμφαση φαίνεται να δίνουν τα παιδιά 7-12 ετών σε ζητήματα προσωπικής ενδυνάμωσης και τη δυνατότητα για εξερεύνηση και πειραματισμό που τους προσφέρουν οι απεικονιζόμενες δραστηριότητες.

β) Αυθεντικά αντικείμενα (19 στα 30 παιδιά, 64 φωτογραφίες)

Τα παιδιά έλκονται ως επί το πλείστον από μηχανήματα και αντικείμενα που έχουν κινούμενα μέρη ή βρίσκονται σε λειτουργία. Τα μεγάλα αντικείμενα, επίσης, τραβούν πιο εύκολα την προσοχή τους. Τα κριτήρια επιλογής που αναφέρθηκαν στις φωτογραφικές διευκρινίσεις σχετίζονται με:

I) ενδιαφέροντα και ιδιαίτερα γνωρίσματα (10 παιδιά). Τα παιδιά αναφέρονται κυρίως σε μορφολογικά γνωρίσματα και ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία/χρήση των αντικειμένων, καθώς και στην παλαιότητα ή την αυθεντικότητα των αντικειμένων, τα οποία ενίοτε λογίζονται ως ενδεικτικό παράδειγμα π.χ.

A213 [6 χρ.]: Πήρα τη ζυγαριά γιατί δουλεύει. {Αγορά}

A204 [7 χρ.]: Γιατί μου άρεσε αυτό το βελάκι που γυρίζει. Ναι, που ακουμπάς κι έχει το σκοινί και γυρίζει {ραπτομηχανή «Σοφίτας»}. Εδώ πέρα μου άρεσε τα πλήκτρα και αυτό εδώ πέρα το πραγματάκι {αυτό που επαναφέρει τον κύλινδρο με το χαρτί στην αρχική θέση του στη γραφομηχανή «Σοφίτας»}. Εδώ πέρα μου άρεσε που γύριζε αυτό γύρω γύρω και έπαιρνες αριθμούς {τηλέφωνο με καντράν «Σοφίτας»}.

K214 [7 χρ.]: Είναι κάτι παλιές φωτογραφίες. {Σοφίτα}

Ερ.: Τι σου έκανε εντύπωση εδώ;

K214: Οι φωτογραφίες πώς ήταν παλιά και πώς ντυνότουσαν οι άνθρωποι τα παλιά χρόνια.

A208 [7 χρ.]: Την έβγαλα επειδή αυτήν, αυτή η μηχανή είναι για να ράβουμε τα ρούχα και πιστεύω ότι υπάρχουνε πολλές κι άλλες τέτοιες μηχανές. {Σοφίτα}

II) οικείες εμπειρίες, πρότερες γνώσεις ή προσωπικό ενδιαφέρον (8 παιδιά) π.χ.

K227 [12 χρ.]: Η γραφομηχανή, ειδικά στα έργα όταν έβλεπα που έγραφαν οι ηθοποιοί με τη γραφομηχανή, με εντυπωσίαζε/. Αυτό. {Σοφίτα}

K228 [9 χρ.]: Μου αρέσει η κούκλα, γιατί μου θυμίζει τη γιαγιά μου που τις φτιάχνει. {πάνινη κούκλα Σοφίτας}

A201 [10 χρ.]: Αυτό είναι ο παλιός προβολέας που τον χρησιμοποιούσαν για να δείξουν ταινίες. Αυτό είναι σίδερο που έβαζες μέσα κάρβουνο για να σιδερώσεις/ {Σοφίτα}

Ερ.: Όλα αυτά τα παλιά αντικείμενα για ποιο λόγο τα τράβηξες;

A201: Γιατί, να έχω και καμιά εικόνα από παλιά εργαλεία για να ξέρω πώς/

K227 [12 χρ.]: Καρότσι. Έχω μία έφεση με τα μωράκια και υπολόγιζα ότι αν τραβήξω αυτό, θα έδειχνα την έφεση μου στα μωρά. {Σοφίτα}

III) αισθητικούς λόγους (5 παιδιά). Τα παιδιά αναφέρθηκαν ως επί το πλείστον σε ενδιαφέρουσες οπτικές ποιότητες και σε μία περίπτωση στον τρόπο έκθεσης των αντικειμένων:

K228 [9 χρ.]: Εδώ την τράβηξα γιατί είχε ωραία σχέδια επάνω. {ραπτομηχανή Σοφίτας}

A211 [11 χρ.]: Εδώ έβγαλα τα καπάκια επειδή είναι ωραία, μ'αρέσει που έβαλαν την πλαστελίνη και τα ένωσαν και τα έκαναν σαν φοίνικα. {Συλλογές παιδιών: συλλογή καπακιών}

IV) τη χρήση/αλληλεπίδραση και το παιχνίδι (5 παιδιά). Στην υποκατηγορία αυτή τα παιδιά συσχέτισαν τα αυθεντικά αντικείμενα που φωτογράφησαν με τις δράσεις και τα παιχνίδια που έκαναν ή θα ήθελαν να κάνουν με αυτά, π.χ.

K230 [4 χρ.]: Μαγειρεύω {κουζινικά σκεύη στην «Κουζίνα»}

K210 [6 χρ.]: Εδώ ήθελα να παίξω το ξυλόφωνο. {Γεια σου Πυθαγόρα}

V) αντικείμενο ως ενδεικτικό παράδειγμα πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος (4 παιδιά). Σε λίγες περιπτώσεις, τα παιδιά φωτογράφησαν ένα αντικείμενο ως αντιπροσωπευτικό του πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο βρίσκεται, π.χ.

A221 [10 χρ.]: Αυτή δε μου πέτυχε και τόσο τέλεια. Είναι ο τρόπος που μεταφέρεις διάφορα στο μικρό ψιλκατζίδικο και αυτό απλώς μεταφράζει τις μεταφορές, πώς αγοράζεις και πώς πουλάς τα πράγματά σου. {ταμειακή μηχανή «Αγοράς»}

A213 [6 χρ.]: Πήρα φωτογραφία το καρτσάκι γιατί μου άρεσε εκεί πάνω. {στη Σοφίτα}

Ως προς τον παράγοντα της ηλικίας, τα παιδιά 10-12 ετών εμφανίζουν ένα καθολικό ενδιαφέρον για τα αυθεντικά αντικείμενα (βλ. Παράρτημα ΣΤ.5). Και οι υπόλοιπες όμως ηλικιακές ομάδες δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον. Μια μικρή διαφορά που εντοπίζεται είναι ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρονται συχνότερα στην αλληλεπίδραση που έχουν με τα αντικείμενα ή στο προσωπικό τους ενδιαφέρον και ότι δεν ενδιαφέρονται για τα παλιά αντικείμενα της Σοφίτας. Φαίνεται ότι τα μικρότερα παιδιά του δείγματος εκτιμούν περισσότερο τα αντικείμενα όταν τα βλέπουν ενταγμένα μέσα σε ένα πλαισιοθετημένο περιβάλλον που ευνοεί τη δράση, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα της παρατήρησης. Τα κορίτσια, τέλος, στο σύνολό τους, έχουν μια ελαφρώς υψηλότερη εκπροσώπηση από τα αγόρια σε αυτή την κατηγορία (11:8).

γ) Στοιχεία πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος (15 παιδιά, 66 φωτογραφίες)

Οι φωτογραφίες αυτής της θεματικής κατηγορίας διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες, ανάλογα με το σημείο εστίασης: α) Γενικές απόψεις (9 παιδιά) β) Συγκεκριμένα μορφολογικά στοιχεία και αντικείμενα (18 παιδιά). Ως προς τα κριτήρια επιλογής που τα παιδιά αναφέρουν, αυτά συνδέονται κατά συχνότητα εμφάνισης με:

I) Ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία/ολοκληρωμένο θεματικό περιβάλλον (17 παιδιά). Οκτώ παιδιά φωτογράφησαν γενικές απόψεις, για να τονίσουν το βίωμα του να είναι κανείς σε ένα τέτοιο περιβάλλον, επιλέγοντας σε αρκετές περιπτώσεις να περιγράψουν με λεπτομέρεια τα επιμέρους στοιχεία που το απαρτίζουν:

K214 [7 χρ.]: Εδώ είναι το κρεοπωλείο. Το σούπερ μάρκετ. Είναι τα ντουλάπια που έχουν μέσα τα φάρμακα, τις αλοιφές και τους ορούς και είναι οι ποδιές εργασίας. Του γιατρού. {καταστήματα «Αγοράς»}

K220 [10 χρ.]: Εδώ στη Σοφίτα μου άρεσαν πολύ τα παλιά πράγματα. Μου άρεσαν πολύ η μηχανή, όλα. Το σίδηρο/

Ερ.: Τι θα ήθελες να κάνεις στη Σοφίτα με όλα αυτά τα παλιά πράγματα;

K220: (.) Δεν είμαι ακριβώς σίγουρη τι θα ήθελα να κάνω, αλλά μου άρεσε πολύ. Θα μου άρεσε ας πούμε να την έχω στην αποθήκη μου. Θά'ταν ωραία.

Ερ.: Α, μια σοφίτα με όλα αυτά τα παλιά πράγματα και να τα εξερευνείς. Οπότε έχεις τραβήξει από διάφορες πλευρές=

K220: =Το δωμάτιο

Ερ.: Σχεδόν όλες τις γωνιές από ό, τι βλέπω, σωστά;

K220: Ναι, γιατί ήταν πολύ ωραίο.

Ερ.: Και θα' θελες όλη να την εξερευνήσεις μάλλον και να δεις τι ήταν αυτά τα παλιά πράγματα.

K220: Ναι.

Ερ.: Αν υπάρχει κάποιος ειδικός λόγος, ας πούμε, για κάποια, μου λες.

K220: Είναι καρτσάκια, ποδήλατα, γενικώς. Μου άρεσε πολύ η Σοφίτα.

Δεκάξι παιδιά επέλεξαν να εστιάσουν σε συγκεκριμένα μορφολογικά στοιχεία και αντικείμενα είτε για να τονίσουν όσα συμβάλλουν ιδιαίτερος στην αληθοφάνεια του πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος είτε γιατί τους αρέσουν αισθητικά.

A204 [7 χρ.]: Αυτό το τράβηξα, γιατί μου άρεσε που αυτό ήταν προς τα πάνω η σωλήνα του και έμοιαζε σαν αληθινό εργοστάσιο. {Σταθμός 6 Εργοστασίου}

K224 [11 χρ.]: Εδώ είναι ένα μαγαζάκι που έπαιζαν κάτι μικρά παιδάκια, αλλά ήταν πολύ ωραίο και οργανωμένο όμορφα. {Αγορά}

Ερ.: Σου άρεσε δηλαδή αισθητικά έτσι όπως το είδες. Θα ήθελες κι εσύ να παίζεις ή απλώς σου άρεσε;

K224: Μου άρεσε απλώς.

Ερ.: Δε σου δημιούργησε τη διάθεση να παίζεις;

K224: Να παίξω όχι. Μου φαίνεται πολύ μικρό για μένα. Μ' άρεσαν τα φρούτα έτσι όπως τα είχαν στήσει κι όλα αυτά και τ' βγαλα.

K220 [10 χρ.]: Μου άρεσε που ήταν στενή, ήταν ξύλινη, ήταν ωραία φτιαγμένη, γι' αυτό. {σκάλα που οδηγεί στη Σοφίτα}

Σε μια περίπτωση, ένα εντεκάχρονο αγόρι αναφέρθηκε στην εμπειρία της εισχώρησης μέσα σε ένα μικροπεριβάλλον, που εργονομικά όμως ήταν φτιαγμένο για παιδιά προσχολικής ηλικίας και τον δυσκόλεψε.

A211 [11 χρ.]: Αυτό μου άρεσε που μπήκα μέσα, αλλά μου ήταν πολύ μικρό. Μου άρεσε πολύ, αλλά θα ήθελα να ήταν μεγαλύτερο. Χωρούσε δύο. {ξύλινο σπίτι στο «Χτίζω και δημιουργώ»}

Ένα ακόμη παιδί σχολίασε ένα σημείο του πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος, ως έχον προβληματική συνομορφία (δυσκολία κατανόησης της ένταξής του στο συγκεκριμένο εκθεσιακό περιβάλλον):

K224 [11 χρ.]: Αυτό είναι κάτι φάρμακα ((αλλαγή φωνής με τόνο παραξενεμένο)) και ήταν περίεργο. {φαρμακείο «Αγοράς»}

Ερ.: Σου έκαναν εντύπωση τα φάρμακα;

K224: Μου έκαναν εντύπωση, ναι.

Ερ.: Αναρωτήθηκες γιατί βρίσκονται εκεί ή=

K224: =Ναι, κάτι τέτοιο.

II) Ενδυνάμωση προσωπικής ταυτότητας (4 παιδιά). Στην κατηγορία αυτή τα παιδιά αναφέρθηκαν σε πράγματα που τους αρέσουν ή θεωρούν ότι τους ταιριάζουν.

K229 [5 χρ.]: Εμένα μου άρεσε η βρύση πά/ρα πολύ, το πιο αγαπημένο μου του Μαστοράκου είναι αυτό. {μέσα στο ξύλινο σπίτι-«Χτίζω και δημιουργώ»}

A204 [7 χρ.]: Εδώ, επειδή μου αρέσουν τα αγορίστικα, το φαρμακείο. {φαρμακείο «Αγοράς»}

III) Οικείες εμπειρίες (2 παιδιά). Δύο παιδιά συνέδεσαν τα στοιχεία του πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος με προσωπικές τους εμπειρίες.

K228 [9 χρ.]: Ε, αυτό το σημείο μου άρεσε από μικρή, γιατί παλιά είχα ένα φούρνο δίπλα στο σπίτι μου και μύριζε πάντα πολύ ωραία, αλλά τώρα έχει κλείσει, και θυμάμαι που δούλευαν εκεί. {φούρνος «Αγοράς»}

A204 [7 χρ.]: Εδώ πέρα, επειδή έμοιαζε με τον στάβλο των αλόγων μου, επειδή έχω πολλά ζώα στο χωριό, το τράβηξα. {εσωτερικό ξύλινου σπιτιού-« Χτίζω και δημιουργώ»}

IV) Παιχνίδι (2 παιδιά). Δύο παιδιά τόνισαν διακριτά τη διάσταση του παιχνιδιού μέσα στο πλαισιοθετημένο περιβάλλον.

K228 [9 χρ.]: Μου θυμίζει τη μαμά που πηγαίνει στο σούπερ-μάρκετ και παίρνει πράγματα. Τώρα κάνω εγώ τη μαμά που έχω και παιδιά. {Αγορά}

V) Εξερεύνηση (1 παιδί). Ένα παιδί αναφέρθηκε στην επιθυμία να ανακαλύψει τι κρύβεται μέσα στους σταθμούς του Εργοστασίου και κατ' επέκταση πώς λειτουργούν.

K210 [6 χρ.]: Ήθελα να δω πως παί//, πώς είναι μέσα. {σταθμοί Εργοστασίου}

Ως προς τον παράγοντα της ηλικίας, τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα, παρόλο που στην παρατήρηση δεν φάνηκε να απασχολούν ιδιαίτερα τα παιδιά 10-12 ετών, εκτός από την περίπτωση του «Εργοστασίου» και της «Σοφίτας», κατά τη φωτογράφιση, στο σύνολό τους, τράβηξαν το ενδιαφέρον σχεδόν όλων των παιδιών και μάλιστα σε μεγαλύτερη αναλογία σε σύγκριση με τις άλλες ηλικιακές κατηγορίες. Κατά τον σχολιασμό φάνηκε βεβαίως ότι ορισμένες φορές τα προσελκύουν περισσότερο αισθητικοί λόγοι παρά η επιθυμία να τα χρησιμοποιήσουν, να παίξουν και να βιώσουν ρόλους, κάτι που συνάδει με τα δεδομένα της παρατήρησης. Ταυτόχρονα, όμως, δίνει μια ένδειξη ότι εφόσον τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα είναι περισσότερο προσαρμοσμένα εργονομικά, αλλά και επί του περιεχομένου στα ενδιαφέροντα των μεγαλύτερων παιδιών, έχουν τη δυναμική να αποτελέσουν έναν πολύτιμο πολιτιστικό πόρο που θα εμπλέξει ενεργητικά τα παιδιά. Τέλος, τα κορίτσια, όπως και στην προηγούμενη κατηγορία, είχαν μια ελαφρώς υψηλότερη εκπροσώπηση σε σχέση με τα αγόρια (10:7).

δ) Εποπτικό υλικό (14 παιδιά, 27 φωτογραφίες)

Οι φωτογραφίες αυτής της θεματικής κατηγορίας διακρίνονται σε τέσσερις υποκατηγορίες: α) Πληροφοριακές πηγές, που περιλαμβάνουν κείμενο και εικόνες (6 παιδιά). Τα περισσότερα παιδιά εστιάζουν ή σχολιάζουν περισσότερο τις εικόνες των πινακίδων. β) Οδηγίες δραστηριοτήτων (2 παιδιά).

γ) Εικόνες και φωτογραφίες (8 παιδιά), οι οποίες χρησιμεύουν στην πλαιοποίηση των δραστηριοτήτων. δ) Πολυμεσικές εφαρμογές (3 παιδιά).⁵⁵

Ως προς τα κριτήρια επιλογής που τα παιδιά αναφέρουν, αυτά συνδέονται με:

I) Μάθηση-Πληροφόρηση (6 παιδιά). Π.χ.:

K210 [6 χρ.]: Εδώ δείχνει τον εγκέφαλο σε φωτογραφία. Μου έκανε εντύπωση που έδειχνε πώς ήταν μέσα το σώμα. {Πώς κινούμαι;}

K217 [7 χρ.]: Είναι για να μαθαίνουμε πώς, πόσο πρέπει να τρώμε για να μην αρρωστήσουμε και για να μην πάθουμε αρρώστιες. {Πώς κινούμαι;}

A201 [10 χρ.]: Εδώ τράβηξα διάφορα από το σώμα, τα όργανα, τους μύες/ [...] Με ενδιέφερε, επειδή ήθελα να μάθω πώς λειτουργούν τα μέρη μας {Πώς κινούμαι;}

II) Προσωπικό ενδιαφέρον-Οικεία εμπειρία (4 παιδιά), π.χ.

K229 [5 χρ.]: Μ' άρεσε η μπουλντόζα εδώ πέρα. Να σου πω, ένας φίλος του μπαμπά που τον λένε Ανζάντ, έχει μπουλντόζα δικιά του. {Χτίζω και δημιουργώ, Εικ. 6.3}

A208 [7 χρ.]: Τράβηξα και την πυραμίδα της διατροφής γιατί θέλω να κάνω καλή διατροφή. {Πώς κινούμαι;}

A215 [9 χρ.]: Διάλεξα να φωτογραφήσω τους υπολογιστές εδώ, επειδή μου φαίνονται μαθηματικά για την ακρίβεια και μου αρέσουν πολύ. {Η/Υ-«Γεια σου Πυθαγόρα»}

III) Ευρετική Δραστηριότητα (4 παιδιά). Οι πινακίδες φωτογραφίζονται ως τεκμήριο της ευρετικής δραστηριότητας, την οποία έκαναν ή θα ήθελαν να κάνουν τα παιδιά, π.χ.

A211 [11 χρ.]: Αυτό το διάλεξα, επειδή μ' αρέσει έτσι όπως είναι. Δηλαδή μ' αρέσει, όταν έβαζες όλα τα φρούτα και τα λαχανικά και τα προϊόντα μέσα στα κουτάκια, μ' αρέσει που έφτιαξα την πυραμίδα/

Ερ.: Και αυτό το δείχνει σαν ολοκληρωμένο, γι' αυτό το επέλεξες;

A211: Ναι, γιατί αν το έβγαζα άδειο {την πυραμιδοειδή κατασκευή}, δε θα φαινότανε τι βάζουμε μέσα. {εποπτικό διατροφικής πυραμίδας στο «Πώς κινούμαι;»}

A222 [7 χρ.]: Εδώ επειδή μου έλεγε η μαμά πολλές ερωτήσεις και έπρεπε να τις βρω μέσα στο σώμα {εποπτικό σκελετού στο «Πώς κινούμαι;»}

IV) Αισθητική (3 παιδιά). Π.χ.

K214 [7 χρ.]: μου άρεσε πώς είναι η αφίσα. Την είδα σαν ζωντανή.// {αφίσα στο φαρμακείο «Αγοράς»}

A208 [7 χρ.]: Εδώ πέρα αυτές τις έβγαλα, επειδή αυτές οι φωτογραφίες με ενδιαφέρουν πιο πολύ, όπως αυτό εδώ ή οι πλανήτες ή αυτό εδώ. Μου άρεσαν τα χρώματα και πιο πολύ οι εικόνες. {εποπτικό για τη Γεωμετρία στην τέχνη- «Γεια σου Πυθαγόρα»}

⁵⁵ Όπως είχε αναφερθεί στην Ενότητα 6.3.2, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και ο διαδραστικός πίνακας με τις πολυμεσικές εφαρμογές δεν αποτελούν μόνιμο εξοπλισμό του εκθεσιακού περιβάλλοντος, αλλά είχαν εγκατασταθεί εκτάκτως από εξωτερικό συνεργάτη ένα από τα Σαββατοκύριακα της έρευνας.

V) Ενδιαφέρον-Αξιοπερίεργο υλικό (1 παιδί).

K224 [11 χρ.]: Εδώ δείχνει ένα σκελετό και ήταν πολύ περίεργο έτσι όπως το έδειξε και ήταν ενδιαφέρον.

VI) Πλαισιοθέτηση βιωματικής εμπειρίας (1 παιδί). Στην περίπτωση αυτή, το παιδί τονίζει τη συμβολή του εποπτικού υλικού στη δημιουργία του πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος (εικ. 6.4):



Εικ. 6.3, 6.4. Επιτοίχια φωτογραφία εκσκαφέα από το έκθεμα «Χτίζω και Δημιουργώ» (K229). Αφίσα κρεοπωλείου «Αγοράς» (K214).

K214 [7 χρ.]: Εδώ είναι η αφίσα από το κρεοπωλείο που δείχνει τα κρέατα.

Ερ.: Και για ποιο λόγο την τράβηξες; Τι είναι αυτό που σου κάνει εντύπωση;

K214: Γιατί μαζί με το κρεοπωλείο είναι και οι αφίσες. {Αγορά}

Ως προς τον παράγοντα της ηλικίας και του φύλου, δεν επισημαίνονται σημαντικές διαφορές. Τα παιδιά 4-6 ετών έχουν αναλογικά τις λιγότερες φωτογραφίες εποπτικού υλικού, τις οποίες έχουν τραβήξει αποκλειστικά τα κορίτσια, στις άλλες όμως ηλικιακές κατηγορίες τα αγόρια είναι είτε ισότιμα είτε περισσότερα.

ε) Άλλες υπηρεσίες/χώροι του μουσείου (8 παιδιά, 16 φωτογραφίες)

Πρόκειται για μια σειρά φωτογραφιών που έχουν τραβηχτεί σε χώρους που δεν ανήκουν στο εκθεσιακό περιβάλλον του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, βρίσκονται όμως σε άμεση γειτνίαση με αυτό. Συγκεκριμένα, οι φωτογραφίες αποτυπώνουν α) το Παιχνιδοπωλείο/Υλικοπωλείο (4 παιδιά) β) την παιδική βιβλιοθήκη (3 παιδιά) γ) τον πυροσβεστήρα του διαδρόμου (1 παιδί). Τα κριτήρια επιλογής των φωτογραφιών σχετίζονται με:

Ι) το παιχνίδι και τη δημιουργική έκφραση (4 παιδιά). Τα παιδιά στην πλειονότητά τους φωτογραφίζουν παιχνίδια ή απόψεις του Παιχνιδοπωλείου/Υλικοπωλείου και της παιδικής βιβλιοθήκης, και με βάση τα σχόλια τους, εκλαμβάνουν τους χώρους αυτούς ως προέκταση του χώρου παιχνιδιού τους και υποστήριξης της δημιουργικής τους έκφρασης. Π.χ.

K210 [6 χρ.]: Εδώ θα ήθελα να παίξω τρενάκι.

Ερ.: Τρενάκι; Πώς θα το παίξεις τρενάκι με αυτό;

K210: Να ενώσω τις ράγες. {υπήρχαν σπασμένες μέσα σε έναν κάδο του Υλικοπωλείου}

A211 [11 χρ.]: Αυτό μ'άρεσε επειδή είναι πράγματα που σπάνε και δεν μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε, αλλά τα ενώνουμε όλα μαζί και φτιάχνουμε κάτι ωραίο. Είναι δημιουργικό. {άχρηστα υλικά που διατίθενται για κατασκευές στο Υλικοπωλείο}

II) Ενδιαφέρον αντικείμενο/Χώρος (4 παιδιά). Εκτός από τα μεμονωμένα αντικείμενα, υπάρχει και μια γενική άποψη του Παιχνιδοπωλείου. Π.χ.,

K227 [12 χρ.]: Αυτό είναι ο κύβος που όταν ανακατεύονται τα χρώματα [...] έχω προσπαθήσει κι έχω καταφέρει να φτιάξω και το βρίσκω πάρα πολύ ενδιαφέρον. {κύβος του Ρούμπρικ στο Παιχνιδοπωλείο}

III) Αισθητική (1 παιδί).

A108 [7 χρ.]: Αυτό εδώ το έβγαλα επειδή μου άρεσε η εικόνα απέξω. {συσκευασία παιχνιδιού στο Παιχνιδοπωλείο}

IV) Πλαισιοθετημένο περιβάλλον (1 παιδί). Στην περίπτωση αυτή, το παιδί (K214) είναι πιθανόν να θεώρησε τη βιβλιοθήκη ως τμήμα του εκθεσιακού περιβάλλοντος του «Σπιτιού» της «Αγοράς». Η K214 αποτύπωσε όλες τις πλευρές του εκθέματος της «Αγοράς» και του «Σπιτιού» της, ονοματίζοντας απλώς τους χώρους αντί άλλου σχολίου στις φωτογραφικές της διευκρινίσεις, οπότε η φωτογραφία αυτή μπορεί να ενταχθεί στη συνεχόμενη σειρά φωτογραφιών που αποτύπωσαν με πληρότητα το πλαισιοθετημένο περιβάλλον.

Ως προς τον παράγοντα της ηλικίας και του φύλου, τα παιδιά 4-6 ετών και τα κορίτσια είναι ελαφρώς περισσότερα σε αυτή την θεματική κατηγορία, χωρίς όμως να προκύπτουν κάποιες άξιες λόγου επισημάνσεις.

στ) Άνθρωποι (6 παιδιά, 22 φωτογραφίες)

Πέρα από τις φωτογραφικές διευκρινίσεις που είδαμε να σχετίζονται με κοινωνική αλληλεπίδραση στις άλλες θεματικές κατηγορίες, υπάρχει μια σειρά φωτογραφιών που ο άνθρωπος είναι στο επίκεντρο: συγγενικά πρόσωπα (2 παιδιά), άλλοι επισκέπτες (2 παιδιά), ερμηνεύτριες (2 παιδιά) και η ερευνήτρια (4 παιδιά) είτε σε κοντινό αποκλειστικό πλάνο είτε στο πλαίσιο της δράσης τους μέσα σε κάποιο έκθεμα. Η πλειονότητα των φωτογραφιών ανήκει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ιδιαιτέρως στην K229 (14/22 φωτογραφίες), για την οποία φαίνεται ότι η κοινωνική συναναστροφή παίζει πρωταρχικό ρόλο. Στους λόγους που αναφέρονται, τονίζεται η συντροφικότητα με τα μέλη της οικογένειας, τα ενδιαφέροντα ερεθίσματα από τους άλλους επισκέπτες, η παρουσία των ερμηνευτών ως σημαντικών πόρων του μουσείου και η παρουσία της ερευνήτριας ως αξιοπερίεργο ερέθισμα και νέο πρόσωπο για αλληλεπίδραση.

K229 [5 χρ.]: Εδώ τον αδελφό μου, που' χει φτιάξει όλο αυτό. Μαζί το 'χαμε φτιάξει. {Χτίζω και δημιουργώ}

K229 [5 χρ.]: Εδώ μου άρεσε το κοριτσάκι που έλεγε «έχουμε, έχουμε». {στην Αγορά}

K207 [6 χρ.]: Και αυτό που τράβηξα είναι γιατί μου αρέσει να τραβάω μερικές από εδώ. {ερμηνεύτρια}

Ερ.: Κι εδώ είμαι εγώ. Εμένα γιατί με τράβηξες;

K229 [5 χρ.]: Γιατί σ' αγαπάω.

ζ) Διακοσμητικά στοιχεία (5 παιδιά, 8 φωτογραφίες)

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν φωτογραφίες από τη διακόσμηση είτε σε βοηθητικούς χώρους του μουσείου με στόχο καθαρά αισθητικό, όπως τα πλαστικά λουλούδια στη δεύτερη είσοδο του μουσείου (3 παιδιά) είτε μέσα ή στην είσοδο εκθεμάτων, όπου συμβάλλουν στην πλαισιοθέτηση και στην παροχή ερεθισμάτων (παραμορφωτικοί καθρέπτες στην είσοδο του εκθέματος «Μέσα στο νερό» και φουσκωτή διακόσμηση σε μορφή φυσαλίδας εντός του εκθέματος, 2 παιδιά). Τα κριτήρια επιλογής που αναφέρουν τα παιδιά συνδέονται με:

I) Οπτικές και απτικές ποιότητες (3 παιδιά). Π.χ.

A211 [11 χρ.]: Αυτό μ'άρεσε γιατί όπως ζουλιόταν η σκόνη, γιατί ήταν κάτι σαν σκόνη ((εσωτερικά)), έβγαινε προς τα πάνω και ήταν σαν αντίσταση, αλλά ήταν πολύ, γαργαλούσε το χέρι μου. {φουσκωτή «φυσαλίδα»-«Μέσα στο νερό»}

K202 [5 χρ.]: Αυτά τα μπαλόνια που ζωγραφίσανε. {τοίχοι παιδικής βιβλιοθήκης}

II) Ενδιαφέροντα/αξιοπεριέργα αντικείμενα (2 παιδιά). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι φωτογραφίες με τους παραμορφωτικούς καθρέπτες. Σε μια περίπτωση μάλιστα το παιδί αναφέρει ότι αυτό που τον προσέλκυσε ήταν το παιχνίδι φαντασίας που μπορούσε να κάνει με τους αντικατοπτρισμούς του:

A211 [11 χρ.]: Αυτό μου άρεσε επειδή κάνεις διάφορα, δηλαδή μεταμφιεζόμουν σε διάφορα, έγινα κάτι, τέτοια.

III) Προσωπικές προτιμήσεις (1 παιδί):

A213 [6 χρ.]: Γιατί μου αρέσουν τα Χριστούγεννα. {Χριστουγεννιάτικο δέντρο στον διάδρομο}

Ως προς τον παράγοντα της ηλικίας και του φύλου, δεν επισημαίνονται διαφορές, πέραν του γεγονότος ότι απουσιάζουν τα παιδιά 7-9 ετών, ενώ αναλογικά είναι περισσότερα τα παιδιά 10-12 ετών.

6.3.5. Κατηγορίες σημαντικών για τα παιδιά ποιοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου με βάση τα κριτήρια φωτογράφισης

Όπως και στην περίπτωση του Ερευνότοπου, στο μέρος αυτό θα παρουσιάσουμε τις κατηγορίες ποιοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, που έχουν προσωπική σημασία για τα παιδιά, όπως προέκυψαν από την κωδικοποίηση των κριτηρίων επιλογής των φωτογραφιών, τα οποία εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν διεξοδικά στην Ενότητα 6.3.4. Οι επτά περιγραφικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν από την κωδικοποίηση των κριτηρίων επιλογής των φωτογραφιών είναι οι ίδιες με αυτές που προέκυψαν στον Ερευνότοπο, η ιεραρχική τους κατάταξη όμως είναι διαφορετική (Πίνακας 6.8). Επιπλέον, κάποια από τα επιμέρους πεδία δεν εμφανίστηκαν στο Παιδικό Μουσείο, ενώ αναδείχθηκαν μερικά καινούρια, που θα σχολιαστούν στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα, η περιγραφική κατηγορία, η οποία σχετίζεται με τις περισσότερες προτιμήσεις των παιδιών, ιδίως αυτών της προσχολικής-πρωτοσχολικής ηλικίας, είναι αυτή της **ενσώματης προσέγγισης** του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Τα παιδιά αναφέρθηκαν κατά κόρον, σχολιάζοντας τις φωτογραφίες τους, στις σωματικές και αισθησιοκινητικές δράσεις τους. Τα περισσότερα σχόλιά τους αφορούσαν στην επενέργεια πάνω σε αντικείμενα του εκθεσιακού περιβάλλοντος, με σκοπό τις κατασκευές, τον πειραματισμό/διερεύνηση, τις σωματικές ασκήσεις/δοκιμασίες και το παιχνίδι φαντασίας, κάτι που

συνάδει με τα δεδομένα της παρατήρησης και τους πολυποίκιλους χειρισμούς που καταγράφηκαν. Εκτός από τις σωματικές δράσεις αδρής και λεπτής κινητικότητας, που είναι και η δημοφιλέστερη υποκατηγορία, μεμονωμένα εμφανίστηκαν οι υποκατηγορίες των απτικών ποιοτήτων, της χρήσης άλλων αισθήσεων πλην της όρασης και της αφής και της ασυνήθιστης παρατήρησης. Επιπλέον, προστέθηκε μια νέα υποκατηγορία, αυτή της ασυνήθιστης επιφάνειας/χώρου δραστηριοποίησης, που προσφέρει ένα διαφοροποιημένο ερέθισμα ως προς τη συνδεόμενη σωματική δράση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.8. Συγκεντρωτικός πίνακας σημαντικών για τα παιδιά εκθεσιακών ποιοτήτων.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΚΘΕΣΙΑΚΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΜ	ΣΥΝΟΛΟ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΕΝΣΩΜΑΤΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ		
Σωματική δραστηριότητα	53 (25:17:11)	22 (11:7:4)
Υφή-Απτική ποιότητα	2 (0:0:2)	2 (0:0:2)
Εποπτεία: δυνατότητα ασυνήθιστης παρατήρησης	1 (0:1:0)	1 (0:1:0)
Ασυνήθιστη επιφάνεια/χώρος δραστηριοποίησης	1 (0:1:0)	1 (0:1:0)
Δυνατότητα διαφορετικής εμπειρίας με χρήση αισθήσεων (ακοή κτλ.)	1 (0:0:1)	1 (0:0:1)
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ/ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ		
Συνδέσεις με προσωπικά ενδιαφέροντα	56 (22:25:9)	21 (8:9:4)
Βίωμα εαυτού διαφορετικά	20 (13:6:1)	9 (4:4:1)
Δημιουργικότητα- Ζωγραφική	14 (5:5:4)	7 (2:2:3)
Επιβεβαίωση προσ. ικανοτήτων/εμπλουτισμός εμπειριών	7 (3:1:3)	6 (2:1:3)
ΣΥΜΒΟΛΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΤ/ΝΩΝ		
Ενδιαφέροντα/εντυπωσιακά/παράξενα/αστεία αντικείμενα	40 (10:11:19)	13 (4:5:4)
Αισθητική	35 (18:8:9)	13 (6:3:4)
Παλαιότητα- Σπανιότητα- Αυθεντικότητα	21 (0:6:15)	7 (0:3:4)
Κινούμενα μέρη/Μηχάνημα σε λειτουργία	6 (3:3:0)	3 (2:1:0)
ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ		
Επιστημική συμπεριφορά εξερεύνησης-ανακάλυψης- παραγωγικής δραστηριότητας	36 (6:6:24)	11 (3:4:4)
Μάθηση	18 (0:11:7)	9 (0:5:4)
ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ		
Παιχνίδι	35 (30:2:3)	11 (7:2:2)
Διασκέδαση	3 (0:2:1)	3 (0:2:1)
ΣΚΑΛΩΣΙΕΣ ΓΙΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ		
Ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία/ολοκληρωμένο θεματικό περιβάλλον – Πλαισιοθέτηση	59 (10:18:31)	10 (3:2:5)
Οικεία, αγαπημένη εμπειρία ή αντικείμενο/ζώο	22 (11:9:2)	8 (3:3:2)
Δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης (εικόνες, γραπτά κείμενα, βίντεο κτλ.)	8 (3:0:5)	5 (2:0:3)
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ		
Διαπροσωπική σχέση /κοινωνική αλληλεπίδραση	25 (17:6:2)	10 (6:3:1)

Σημ. Σε παρένθεση μετά τον αριθμό των φωτογραφιών και τον αριθμό των παιδιών είναι η κατανομή τους ανά ηλικιακή κατηγορία (4-6-7-9-10-12 ετών). Με πλάγια γράμματα είναι σημειωμένοι οι αριθμοί στις κατηγορίες που βρίσκονται πάνω από τον μέσο όρο.

Η επόμενη περιγραφική κατηγορία αφορά στην **ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας**. Τα παιδιά εκτίμησαν ιδιαίτερα την ανίχνευση στοιχείων που σχετίζονται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Φαίνεται ότι το εκθεσιακό περιβάλλον του Παιδικού Μουσείου κατάφερε να υποστηρίξει αυτή την επιθυμία τους, αφού πρόκειται για μια διάσταση που απαντήθηκε σχεδόν σε όλες τις θεματικές κατηγορίες των φωτογραφιών. Το διαφορετικό βίωμα του εαυτού μέσα από περιβάλλοντα που υποστηρίζουν το παιχνίδι ρόλων κρίθηκε επίσης σημαντικό και δευτερευόντως, η δημιουργικότητα και η επιβεβαίωση των προσωπικών τους ικανοτήτων.

Στην περιγραφική κατηγορία των **συμβολικών και πραγματολογικών ποιοτήτων των αντικειμένων**, τα παιδιά επικεντρώθηκαν τόσο σε αισθητικά κριτήρια (χρώματα, σχέδιο, ζωντάνια, τρόπος έκθεσης) όσο και σε ιδιαίτερα γνωρίσματα σε σχέση με την μορφολογία τους (μέγεθος, επιφάνεια, διάταξη κτλ.). Εκτός από τα αυθεντικά αντικείμενα, τα παιδιά βρήκαν ενδιαφέροντα από μορφολογική και αισθητική άποψη τα αντίγραφα και τις κατασκευές των διαδραστικών δραστηριοτήτων, καθώς και τα εικονιστικά μοτίβα του εποπτικού υλικού, των πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων και της διακόσμησης του χώρου. Είναι ενδιαφέρον ότι αρκετά παιδιά ανέφεραν ως σημαντική ποιότητα τη διάσταση του αστείου, το να τους προξενεί δηλαδή το αντικείμενο ξάφνιασμα που τα διασκεδάξει. Επιπλέον, τα παιδιά 7-12 ετών εκτίμησαν την παλαιότητα και την αυθεντικότητα σε όποια αντικείμενα διέθεταν αυτά τα χαρακτηριστικά. Τέλος, μια σημαντική ποιότητα των αντικειμένων που αρκετές φορές στάθηκε ο λόγος της προσέλευσης της προσοχής τους είναι το να διαθέτουν κινούμενα μέρη ή να μπορούν να τεθούν σε λειτουργία από τα παιδιά. Για τον λόγο αυτό, η ποιότητα αυτή τοποθετήθηκε σε ξεχωριστή υποκατηγορία.

Ως προς την περιγραφική κατηγορία της **ενίσχυσης της επιστημικής προσέγγισης**, τα παιδιά, κυρίως τα μεγαλύτερα, αναφέρθηκαν σε ποιότητες των διαδραστικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τον πειραματισμό, την ανακάλυψη και την αισθητηριακή και κιναισθητική εξερεύνηση. Όπως και στην περίπτωση του Ερευνότοπου, οι ευρετικές/ανακαλυπτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μαντεψιά-αναγνώριση του αντικειμένου που είναι κρυμμένο και οι δράσεις αντιστοίχισης εκτιμώνται ιδιαίτερα, παράλληλα όμως υπάρχουν και οι αναφορές σε δράσεις, στις οποίες τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τα δεδομένα και να παρατηρήσουν το αποτέλεσμα των πράξεων τους. Το 1/3 των παιδιών, αποκλειστικά στις ηλικίες 7-12 ετών, αναφέρθηκαν επίσης στη διάσταση της μάθησης, ως αποτέλεσμα της εμπλοκής τους σε ευρετικές δραστηριότητες, της εξάσκησης δεξιοτήτων μέσα σε ένα πλαισιοθετημένο περιβάλλον, όπως η μαγειρική στην «Κουζίνα», καθώς και με τη βοήθεια του εποπτικού υλικού.

Αντίθετα, στην περιγραφική κατηγορία της **παιγνιώδους προσέγγισης**, ήταν τα παιδιά 4-6 ετών που είχαν την πρωτοκαθεδρία σε άμεσες αναφορές στο παιχνίδι, και μάλιστα πολύ συχνά αναφέρθηκαν με αυτόν τον χαρακτηρισμό όχι μόνο στο παιχνίδι μίμησης και φαντασίας μέσα σε πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα, αλλά και σε ευρετικές δραστηριότητες. Από λίγα μεγαλύτερα παιδιά αναδείχθηκε, επίσης, η διάσταση της διασκέδασης ως άμεσα συνδεδεμένης και σημαντικής για την παιγνιώδη προσέγγιση.

Η έκτη περιγραφική κατηγορία σχετίζεται με τις **σκαλωσιές ενίσχυσης των ερμηνευτικών ικανοτήτων** των παιδιών. Ως προς την ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία μέσα σε ένα πλαισιοθετημένο περιβάλλον, η ποικιλία των αντικειμένων, η παλαιότητα ή τα περίεργα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά, οι στενοί, καλυμμένοι χώροι, η κατανόηση ή εξερεύνηση της λειτουργικότητας των εκθεσιακών μονάδων και των περιεχομένων τους και η δυνατότητα ένδυσης στο πλαίσιο μίμησης ή ανάληψης ενεργητικής δράσης ήταν οι ποιότητες που εντόπισαν τα παιδιά με τις φωτογραφίες και τις διευκρινήσεις τους ως πιο σημαντικές. Η πλαισιοθέτηση ήταν η δημοφιλέστερη υποκατηγορία, ιδίως για τα παιδιά 10-12 ετών, παρά τη μικρή χρήση των πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων, που καταγράφηκε στην παρατήρηση και σχολιάστηκε αντιστικτικά με το μεθοδολογικό εργαλείο της

φωτογράφισης στην ομώνυμη θεματική κατηγορία της προηγούμενης ενότητας (6.3.4.γ) Οι συσχετισμοί με οικείες εμπειρίες ήταν επίσης μια σημαντική διάσταση για ορισμένα παιδιά, ενώ οι δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης, με χρήση εποπτικού υλικού που περιλάμβανε συνήθως εικόνα και/ή κείμενο θεωρήθηκαν σε λίγες περιπτώσεις ότι συνέβαλαν στην καλύτερη πλαισιοθέτηση της εμπειρίας και στον εμπλουτισμό της γνώσης.

Τέλος, στην περιγραφική κατηγορία της **κοινωνικής συναναστροφής**, ορισμένα παιδιά ανέδειξαν ως σημαντική την παρουσία ή την αλληλεπίδραση και συνεργασία με συγγενικά πρόσωπα, τις ερμηνεύτριες και την ερευνήτρια.

6.3.6. Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο ως προς την αίσθηση του τόπου που δημιουργεί

Όπως και στην περίπτωση του Ερευνότοπου, στο παρόν μέρος θα αναλυθούν τα δεδομένα από την προσωπική συνέντευξη των παιδιών που σχετίζονται με την αίσθηση του τόπου, (βλ. Παράρτημα Γ.9), οργανωμένα σε τρεις κατηγορίες: α) τα διακριτικά γνωρίσματα του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου ως συνολική πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα, αλλά και σε σχέση με τέσσερις επιμέρους διαστάσεις (διασκέδαση, μάθηση, συνεργασία, παιχνίδι με τους γονείς), β) Λόγοι επίσκεψης, προσδοκίες και βαθμός ικανοποίησής τους, γ) Συνολική συναισθηματική απόκριση των παιδιών ως προς το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Στο τέλος, παρατίθεται η σύνοψη του συνόλου των στοιχείων που σχολιάστηκαν.

6.3.6.1. Τα διακριτικά γνωρίσματα του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου σύμφωνα με τα παιδιά

Προκειμένου να ανιχνευθεί το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το Παιδικό Μουσείο, τους ζητήθηκε να πουν πώς θα εξηγούσαν σε ένα φίλο/φίλη τους τι είναι το Παιδικό Μουσείο, που μόλις επισκέφτηκαν (Ε8). Η ερώτηση τέθηκε και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεδομένου ότι τα περισσότερα ήταν συχνόι επισκέπτες του μουσείου και έδειξαν ότι είχαν εξοικειωθεί με τον χώρο, εκτός από έξι, που φάνηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ότι ήθελαν να συνεχίσουν άμεσα το παιχνίδι τους και οι απαντήσεις τους ήταν ως επί το πλείστον σύντομες ή μονολεκτικές. Από τα 24 παιδιά στα οποία τέθηκε η ερώτηση, τα περισσότερα έδωσαν απαντήσεις με γενικούς χαρακτηρισμούς. Μόνο έξι αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα στοιχεία ή εκθέματα του Παιδικού Μουσείου, μεταξύ των οποίων και η διαδικασία με τις ετικέτες για την αναγραφή του ονόματός τους στην υποδοχή.

Η συχνότερη κατηγορία χαρακτηρισμών είναι αυτή που σχετίζεται με το παιχνίδι (12 παιδιά). Το παιχνίδι εμφανίζεται είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό με άλλους χαρακτηρισμούς, όπως οι δραστηριότητες, το ότι περνάνε καλά και το ότι πρόκειται για ένα μουσείο ειδικά για παιδιά:

A206 [5 χρ.]: Ένα μουσείο για παιδιά, με παιχνίδια, για να παίζουν, να μαθαίνουν.

A213 [6 χρ.]: Θα του έλεγα ότι είναι ένα μουσείο που παίζουνε.

K228 [9 χρ.]: Ότι δεν είναι ένα απλό μουσείο, και δεν είναι ακριβώς μουσείο. Έχει δραστηριότητες μέσα και παιχνίδια.

Σε σχέση με τις αναφορές στη δυνατότητα για δραστηριότητες που δίνει το Παιδικό Μουσείο (7 παιδιά), υπερτερούν τα ρήματα «φτιάχνουμε/φτιάχνεις» και «κάνεις» στον λόγο των παιδιών, ενώ τονίστηκε ιδιαίτερα το στοιχείο της ενεργητικής συμμετοχής:

K227 [12 χρ.]: Ότι είναι ένα μουσείο στο οποίο συμμετέχουν παιδιά και μπορείς να κάνεις διάφορες δραστηριότητες.

A221 [10 χρ.]: Είναι ένα περίεργο μουσείο που δεν βλέπεις εκθέματα, δημιουργείς εσύ εκθέματα.

Τα παιδιά αναφέρθηκαν σε έξι περιπτώσεις στα «πράγματα» που έχει το Παιδικό Μουσείο παράλληλα με τα παιχνίδια, επιλέγοντας σε δύο περιπτώσεις να προσδιορίσουν ως άξια μνείας τα «μηχανήματα» και τις «αληθινές μηχανές» με τις οποίες μπορείς να παίξεις και σε άλλες δύο το γεγονός ότι κάποια από αυτά είναι από τα παλιά χρόνια:

A205 [6 χρ.]: Εκεί παίζεις, ζωγραφίζεις, χτίζεις με τουβλάκια, αγοράζεις με αληθινές μηχανές. Αυτά.

A208 [7 χρ.]: Θα του πω ότι το Παιδικό Μουσείο έχει διάφορα πράγματα που μπορείς να δεις από τα παλιά χρόνια και από αυτά που υπάρχουν τώρα και εκεί πέρα μπορείς να κάνεις πολλές δραστηριότητες.

Οκτώ παιδιά αναφέρθηκαν στα ευχάριστα συναισθήματα που τους προκαλεί το μουσείο, είτε με έναν γενικό χαρακτηρισμό του τόπου και των πραγμάτων που περιέχει (3 αναφορές, π.χ. «είναι ένα εξαιρετικά ωραίο μέρος», «έχει πολύ ωραία πράγματα») είτε στον αντίκτυπο που έχει επάνω τους σε θέματα προσωπικής ευχαρίστησης και διασκέδασης (5 αναφορές):

A222 [7 χρ.]: ότι έχει πολλά παιχνίδια, περνάμε ωραία, ότι έχει πολύ πλάκα/

K216 [5 χρ.]: Είναι κάτι που σε κάνει χαμογελαστό.

Σε δύο περιπτώσεις η διάσταση της διασκέδασης συνδυάζεται ή αντιπαραβάλλεται με τη διάσταση της μάθησης, ενώ σε άλλες δύο αναφορές η μάθηση αναφέρεται ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό με το παιχνίδι:

K210 [6 χρ.]: Είναι κάτι που διασκεδάζουν τα παιδιά και μαθαίνουν πράγματα.

K214 [7 χρ.]: Είναι δύο κτίρια χωρισμένα, το ένα μπροστά και το άλλο πίσω. Το μπροστινό έχει διάφορες δραστηριότητες και αίθουσες, αλλά σε κάθε αίθουσα έχει πάντα μια δασκάλα να βοηθάει. Το πίσω κτίριο έχει διάφορες αίθουσες για να παίζεις, ενώ το μπροστά έχει (.) για να μαθαίνεις. Και διασκεδάζεις και μετά άμα θες, πηγαίνεις και στο μπροστά. Αλλά για να ξέρουν το όνομά σου, γράφεις το όνομά σου όταν μπαίνεις σε ένα καρτελάκι μπροστά κι έτσι μπορούν να γνωρίζουν το όνομα. Και μπορούν και οι μεγάλοι να το φοράνε. Άμα θέλει ένας μεγάλος να επικοινωνήσει με έναν μεγάλο άνθρωπο. Αυτά.

Στο τελευταίο σχόλιο, το παιδί αναφέρθηκε λεπτομερώς στη χωροταξία, τη μουσειολογική δομή και τη συνολική λειτουργία του μουσείου, κάτι που επαναλαμβάνεται και στην παρακάτω παραπομπή:

K218 [7 χρ.]: Ότι έχει διάφορες αίθουσες και έχουν ονόματα. Και μπαίνεις μέσα και υπάρχει ένα θέμα σε πολλά διαφορετικά πράγματα.

Τέλος, όπως έχει ήδη φανεί και από προηγούμενες παραπομπές, οκτώ παιδιά αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι το Παιδικό Μουσείο είναι ένα μουσείο φτιαγμένο για παιδιά, ακόμη και για παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών:

K224 [11 χρ.]: Είναι ένα κτίριο που έχει μέσα πάρα πολύ ενδιαφέροντα πράγματα για παιδιά ολονών των ηλικιών και είναι πολύ ενδιαφέρον να πάει και να τα δει όλα.

Συμπληρωματικά ως προς το τι θεωρούν τα παιδιά σημαντικό στην επίσκεψή τους στο Παιδικό Μουσείο, με βάση την Ερώτηση 17 της ατομικής τους συνέντευξης (στην οποία ζητήθηκε να διευκρινίσουν αν θα πρότειναν την επίσκεψη σε φίλο/φίλη τους και για ποιο λόγο), από τα 21 παιδιά στα οποία τέθηκε η ερώτηση, τα δύο δεν απάντησαν, ενώ τα 19 ανέφεραν λόγους παρεμφερείς με τους χαρακτηρισμούς που είδαμε προηγουμένως (ευχάριστα συναισθήματα -9 αναφορές-, μάθηση -5 αναφορές-, παιχνίδια -5 αναφορές-), αυξάνοντας όμως την έμφαση στις δραστηριότητες (9 αναφορές):

A211 [11 χρ.]: Επειδή έχει δραστηριότητες, δεν είναι όλο να γράφεις και τέτοια.

A215 [9 χρ.]: Επειδή πιστεύω θα του άρεσε, πιστεύω θα πέρναγε ωραία, θα μάθαινε, θα μελετούσε, θα σκεφτόταν.

Δύο παιδιά αναφέρθηκαν, επίσης, στη δυνατότητα να έχουν νέες εμπειρίες στο Παιδικό Μουσείο:

A221 [10 χρ.]: Γιατί κάνεις πράγματα πολύ τέλεια που μπορεί και να μην τα έχεις ξανακάνει.

A203 [8 χρ.]: Θα του έλεγα ότι εδώ μπορείς να κάνεις πράγματα που δεν μπορείς να κάνεις σπίτι και ότι περνάς πολύ ωραία/ και αυτά.

Τέλος, ζητήθηκε από τα παιδιά να μιλήσουν για τις προηγούμενες μουσειακές τους εμπειρίες και να τις συγκρίνουν με αυτή του Παιδικού Μουσείου (E18). Από τα 30 παιδιά, δύο παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν απάντησαν στο σκέλος της ερώτησης «ποια άλλα μουσεία σου αρέσει να επισκέπτεσαι;», ενώ έξι παιδιά 4-7 ετών δεν θυμούνταν ή δεν είχαν πάει. Τα υπόλοιπα 22 παιδιά αναφέρθηκαν ως επί το πλείστον σε μουσεία αρχαιολογικά (12 αναφορές), τέχνης (3 αναφορές), φυσικής ιστορίας (2 αναφορές), ιστορικά (1 αναφορά) και άλλα διαφόρων τύπων θεματικά μουσεία (4 αναφορές). Τέσσερα παιδιά απλώς επιβεβαίωσαν ότι έχουν πάει, αλλά δεν θέλησαν να μιλήσουν γι' αυτό, ενώ ο επτάχρονος A222 ήταν τελείως αρνητικός («έχω πάει, αλλά δε μου αρέσει κανένα, ούτε και τα θυμάμαι»). Τρία ακόμη παιδιά ανέφεραν ότι από όλα τα μουσεία που έχουν πάει, το Παιδικό είναι αυτό που τους αρέσει περισσότερο, μόνο του (A211, 11 χρ., K220, 10 χρ.) ή μαζί με κάποιο άλλο (A203, 8 χρ.).

Από τα παιδιά που απάντησαν με λεπτομέρειες στο προηγούμενο σκέλος της ερώτησης, κάποια ανταποκρίθηκαν και στο δεύτερο σκέλος. Συνολικά υπήρξαν 16 αναφορές σε διαφορές και 5 σε ομοιότητες σε σχέση με το Παιδικό Μουσείο. Ως προς τις διαφορές, τα περισσότερα παιδιά αναφέρθηκαν στο διαφορετικό είδος συλλογών των μουσείων (11 αναφορές), τέσσερα παιδιά, μάλιστα, προσδιόρισαν ως χαρακτηριστικό του Παιδικού Μουσείου τα παιχνίδια:

K209 [8 χρ.]: Εκεί δεν έχει παιχνίδια, έχει απλά ζωγραφιές. {σύγκριση με Μουσείο Τέχνης}

Πέντε παιδιά αναφέρθηκαν στον τρόπο αλληλεπίδρασης του επισκέπτη με το εκθεσιακό περιβάλλον, δηλαδή στο γεγονός ότι στα άλλα μουσεία απλώς βλέπεις και περπατάς, ενώ στο Παιδικό Μουσείο κάνεις δραστηριότητες και συμμετέχεις ενεργητικά:

K220 [10 χρ.]: Στα άλλα μουσεία περπατάμε και κοιτάμε μόνο. Ενώ εδώ παίζεις, μαθαίνεις, ψάχνεις, κάνεις όλα, τέτοια πράγματα.

A211 [11 χρ.]: Είναι πολύ θορυβώδες και μ' αρέσει πολύ. Έχει πολλά πράγματα να κάνεις, δηλαδή δεν βλέπεις μόνο και έτσι. Εγώ το φαντάστηκα να έχει και πίνακες, δηλαδή όπως στα μουσεία. Αλλά τώρα κατάλαβα ότι δεν είναι απλό. Είναι σαν παιχνίδι, σαν ένα μεγάλο παιχνίδι.

Δύο παιδιά αναφέρθηκαν στη διαφορετική χωροταξική διαρρύθμιση των μουσείων:

K214 [7 χρ.]: Ότι στα άλλα μουσεία δεν έχουν παιχνίδια κι έχουν μόνο αγάλματα, έχουν πολλές αίθουσες, πιο πολλές, και διαδρόμους.

Όπως φαίνεται και σε κάποιες από τις παραπομπές που έχουν προηγηθεί (π.χ. A211), ορισμένα παιδιά έχουν μια χροιά αμφιβολίας στον λόγο τους ως προς τη σκοπιμότητα του Παιδικού Μουσείου ως μουσειακού οργανισμού, σε σχέση με τις μέχρι τώρα προσλήψεις τους ως προς το τι είναι μουσείο, σε μια περίπτωση μάλιστα το παιδί δηλώνει με ευθύτητα ότι το Παιδικό Μουσείο δεν είναι μουσείο, γιατί δεν έχει αντιληφθεί ότι έχει αποθηκευμένες συλλογές ή παλαιά αντικείμενα:

K207 [6 χρ.]: Όχι, αυτό το μουσείο δεν έχει αυτά τα αρχαία ή κάτι αποθηκευμένο, αλλά δεν είναι μουσείο, είναι σαν ένας χώρος για παιδιά, σαν ένας παιδότοπος, αλλά λίγο διαφορετικός, επειδή έχει προγράμματα και διάφορα.

Σε ό, τι αφορά τις ομοιότητες που εντόπισαν τα παιδιά, πρόκειται για μεμονωμένες απαντήσεις που δεν μπορούν να ομαδοποιηθούν, σχετίζονται πάντως με παρόμοιο είδος εκθεμάτων (σκελετός ζώων: σκελετός ανθρώπων), ότι και τα δύο εκθέτουν πράγματα που δημιούργησαν ή δημιουργούν οι άνθρωποι, ότι και στα δύο φτιάχνεις και ανακαλύπτεις, ότι διαθέτουν διαδρόμους και «ότι χαρόσουνα» και στα δύο.⁵⁶

6.3.6.2. Η διάσταση της διασκέδασης

Η ερώτηση που επιχειρούσε να εκμαιεύσει τις αντιλήψεις των παιδιών σε αυτό το θέμα τέθηκε σε 23 παιδιά (E9).⁵⁷ Τα περισσότερα αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα εκθέματα ή υπηρεσίες⁵⁸ του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, συνήθως μονολεκτικά ή με ελάχιστα σχόλια που αφορούσαν σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Υπήρξαν επίσης τρία παιδιά που θεώρησαν το σύνολο του μουσείου διασκεδαστικό.

Ομαδοποιώντας τα εκθέματα που αναφέρθηκαν, το πιο δημοφιλές σε σχέση με τη διάσταση της διασκέδασης είναι το «Γεια σου Πυθαγόρα» για τα παιδιά 7-12 ετών, ενώ για τα παιδιά 4-6 ετών το «Χτίζω και δημιουργώ». Και τα δύο αυτά εκθέματα, που έχουν και τον μεγαλύτερο συνολικό αριθμό

⁵⁶ Όλες οι παραπομπές, πλην της πρώτης που αναφέρεται σε Μουσείο Φυσικής Ιστορίας, αφορούν σε σύγκριση Αρχαιολογικού μουσείου (κυρίως του Μουσείου Ακρόπολης) και του Παιδικού μουσείου.

⁵⁷ Όσα παιδιά δε ρωτήθηκαν ήταν εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους που επηρέαζε τη συγκέντρωση και την κατανόησή τους. Το ίδιο ισχύει και για τις υπόλοιπες ερωτήσεις που ανιχνεύουν διαφορετικές διαστάσεις του εκθετικού περιβάλλοντος.

⁵⁸ Ως προς τις υπηρεσίες, πρόκειται για αναφορές στην οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα (για «να φτιάξει κάτι») και στο Παιχνιδοπωλείο/Υλικοπωλείο.

αναφορών (6 έκαστο), έχουν να κάνουν με κατασκευαστικό παιχνίδι και ελεύθερη δημιουργία, όπως προκύπτει και από τα σχόλια των παιδιών:

A221 [10 χρ.]: Να δημιουργήσεις μαζί με άλλους γεωμετρικά σχήματα. {Γεια σου Πυθαγόρα}

Από τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα που αναφέρθηκαν, πιο δημοφιλή είναι το «Εργοστάσιο» για τα παιδιά 7-12 ετών και η «Κουζίνα» για τα παιδιά 4-6 ετών (συνολικά 4 αναφορές έκαστο), στα οποία επίσης κατασκευάζουν/δημιουργούν (διατροφικά προϊόντα) ή μιμούνται τη διαδικασία. Τέλος, το «Μέσα στο νερό» συγκέντρωσε αρκετές αναφορές (5 συνολικά) για τη διασκέδαση που προκαλεί το παιχνίδι με το νερό και τα πειράματα, καθώς και το «Πώς κινούμαι;» (4 αναφορές). Στο τελευταίο, τα παιδιά αναφέρθηκαν όχι μόνο σε δραστηριότητες, κατασκευαστικές, όπως το παζλ με το σκελετό ή φυσικές, όπως το στατικό ποδήλατο, αλλά και στη δυνατότητα να δουν στοιχεία για το ανθρώπινο σώμα. Η δυνατότητα «να δεις διάφορα πράγματα» ως κάτι διασκεδαστικό, αναφέρθηκε άλλες δύο φορές (σε σχέση με τις «Συλλογές» και τη «Σοφίτα»).

6.3.6.3. Η διάσταση της μάθησης

Η ερώτηση που αφορούσε στη διάσταση της μάθησης τέθηκε σε 22 παιδιά (E10). Ένα παιδί απάντησε ότι δεν γνωρίζει, παρόλο που στον ορισμό του μουσείου που είχε δώσει νωρίτερα, αναφέρθηκε στη διάσταση της μάθησης (βλ. παραπομπή K214, σελ. 368). Δύο παιδιά αναφέρθηκαν γενικά στο Παιδικό Μουσείο, αν και σε διευκρινιστική ερώτηση στο ένα από αυτά για το πού ένιωσε η ίδια ότι έμαθε πράγματα σήμερα, απάντησε «στην πυραμίδα» (διατροφική πυραμίδα στο έκθεμα «Πώς κινούμαι;»).

Το έκθεμα «Πώς κινούμαι;» είναι αυτό που συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις, κυρίως στις ηλικίες 7-12 ετών (6 αναφορές), κάτι που συνάδει και με τα δεδομένα από τις φωτογραφικές διευκρινίσεις, που είδαμε στην Ενότητα 6.3.4. Τα παιδιά 4-6 ετών αναφέρθηκαν πιο πολύ είτε γενικά στο Παιδικό Μουσείο (2 αναφορές) είτε στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή τη συνομιλία με τις ερμηνεύτριες. Μεμονωμένα αναφέρθηκαν στην «Κουζίνα» και στους παραμορφωτικούς καθρέπτες που βρίσκονται στην είσοδο του εκθέματος για το νερό.

A205 [6 χρ.]: Στους καθρέπτες.

Ερ.: Στους καθρέπτες εδώ; Τι μπορεί να μάθει εδώ; Εσύ τι ένιωσες;

A205: Ότι σε μερικούς καθρέπτες είσαι περίεργος.

Ερ.: Οπότε βλέπεις με διαφορετικό τρόπο τον εαυτό σου, ε;

A205: Ναι.

Λίγες αναφορές, επίσης, στις ηλικίες 7-12 ετών, έγιναν για τη «Σοφίτα» («Γιατί έχει πολλά πράγματα του παρελθόντος»), το «Χτίζω και Δημιουργώ» («να κτίσει»), και μεμονωμένα στον «Πυθαγόρα» («Έμαθα περισσότερα γεωμετρικά σχήματα από όσα ήξερα»), τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές που είχαν εγκατασταθεί για δύο μέρες εκεί («επειδή σου βάζουνε πράξεις και τέτοια»), το «Εργοστάσιο» («Να φτιάχνει γαριδάκια μόνος του») και το Παιχνιδοπωλείο («γιατί έμαθα τα παιχνίδια, επειδή είναι διάφορα και πολλά»).

6.3.6.4. Η διάσταση της συνεργασίας

Η ερώτηση που αφορούσε στη διάσταση της συνεργασίας τέθηκε σε 21 παιδιά (E11). Ένα πεντάχρονο παιδί δεν απάντησε στην ερώτηση, ενώ ένα άλλο θεώρησε ότι έπρεπε να πει με ποιον τρόπο θα απηύθυνε την πρόσκληση για παιχνίδι/συνεργασία. Στα παιδιά 4-7 ετών, δημοφιλέστερο έκθεμα είναι η

«Αγορά», ενώ στα 10-12 ετών το «Εργοστάσιο» και η «Κουζίνα». Πράγματι, τα εκθέματα αυτά λειτουργούν συνήθως (ή υποχρεωτικά στην περίπτωση του Εργοστασίου) με πολυμελείς ομάδες, που δημιουργούνται επί τόπου ή οργανώνονται με τη βοήθεια του προσωπικού. Το παιχνίδι ρόλων στην «Αγορά» χωρίς τουλάχιστον δύο άτομα δεν έχει νόημα, ενώ η δραστηριότητα των μπισκότων στην «Κουζίνα» γίνεται πάντα με οργανωμένη ομάδα.

Το μόνο έκθεμα που είχε αναφορές από όλες τις ηλικιακές κατηγορίες είναι το «Μέσα στο νερό», κυρίως για τη συντροφικότητα του παιχνιδιού.

K228 [9 χρ.]: Να κάνουμε φούσκες μαζί. Να με βοηθούσε να τις κάνω.

Μεμονωμένα αναφέρθηκαν, επίσης, από παιδιά 7-12 ετών, το «Γεια σου Πυθαγόρα» (γεωμετροπίνακας), το «Χτίζω και Δημιουργώ», το «Πώς κινούμαι;» (ευρετική δραστηριότητα των απτικών σάκων) και το Υλικοπωλείο, για να διαλέξουν υλικά για κατασκευές.

6.3.6.5. Η διάσταση του παιχνιδιού με τους γονείς

Από τα 20 παιδιά που ερωτήθηκαν (E12), τα δύο απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν, ένα παιδί θεώρησε ότι κάθε έκθεμα καλύπτει αυτή τη διάσταση, και τα υπόλοιπα 17 έκαναν αναφορές σε συγκεκριμένα εκθέματα. Οι περισσότερες αναφορές αφορούσαν στο παιχνίδι στην «Αγορά», για λόγους παρεμφερείς με αυτούς που αναφέρθηκαν στη διάσταση της συνεργασίας και στο «Γεια σου Πυθαγόρα», ως προς το οποίο ανέφεραν τις κατασκευές, τη μάθηση, την επίλυση προβλημάτων, το παιχνίδι και τη συντροφικότητα/μοίρασμα της εμπειρίας (6 και 5 αναφορές αντίστοιχα).

K227 [12 χρ.]: να φτιάξουν, να μάθουν κάτι για τον Πυθαγόρα, γιατί έχει προβλήματα.

K216 [5 χρ.]: Να γράφουμε στον πίνακα. {Γεια σου Πυθαγόρα}

Λίγες αναφορές, αλλά χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις, έκαναν τα παιδιά στο «Εργοστάσιο», το «Μέσα στο Νερό», την «Κουζίνα», το «Χτίζω και Δημιουργώ» και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές που είχαν εγκατασταθεί στο «Γεια σου Πυθαγόρα» για δύο ημέρες.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των παιδιών με αυτές που έδωσαν οι γονείς σε μια παρόμοια ερώτηση στο ερωτηματολόγιό τους (Παράρτημα Γ.10), η οποία τους ζητούσε να διευκρινίσουν τι τους αρέσει να κάνουν μαζί με τα παιδιά τους στο μουσείο (E9), βλέπουμε ότι στις 27 απαντήσεις των γονέων (σε 3 ήταν κενό το πεδίο), το έκθεμα «Γεια σου Πυθαγόρα» έχει την υψηλότερη συχνότητα (6 αναφορές), κυρίως λόγω των κατασκευών στις οποίες αρέσκονται να εμπλέκονται οι γονείς. Ακολουθούν η «Αγορά» για το παιχνίδι ρόλων, το «Μέσα στο νερό» για το παιχνίδι με το νερό και τα πειράματα, και το «Πώς κινούμαι;» για τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι.

Πατέρας A222 [7 χρ.]: Να φτιάχνουμε κατασκευές. Γιατί συνεργαζόμαστε δημιουργικά.

Πατέρας K202 [5 χρ.]: Τον πελάτη για να συμμετέχω μαζί της {Αγορά}

Μητέρα K216 [5 χρ.]: Να παίζουμε με τα νερά γιατί και εκείνη χαίρεται πολύ.

Μητέρα A213 [6 χρ.]: Να παίζουμε στο δωμάτιο με το ανθρώπινο σώμα γιατί μαθαίνουμε πολλά πρακτικά πράγματα με ευχάριστο τρόπο. {Πώς κινούμαι;}

Από τα σχόλια των γονέων για τα συγκεκριμένα εκθέματα ή τις δραστηριότητες που αναφέρουν, προκύπτει ότι το παιχνίδι εμφανίζεται αυθόρμητα στον λόγο τους αρκετά συχνά (8 αναφορές), κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα της παρατήρησης, όπου φάνηκε ότι δεν είναι σπάνιο οι γονείς να εμπλέκονται σε κατασκευαστικό ή δραματικό παιχνίδι. Η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των γονέων στην Ε9 του ερωτηματολογίου τους, αποκαλύπτει ότι εκτός από το παιχνίδι, αυτό που τους αρέσει να κάνουν με τα παιδιά τους, γίνεται με στόχο τη συμμετοχή/συνεργασία (10 αναφορές), τη μάθηση (5 αναφορές) και το μοίρασμα/επικοινωνία (6 αναφορές), που ενίοτε παίρνει τον χαρακτήρα διδακτικών επεξηγήσεων:

Μητέρα Α201 [10 χρ.]: Απλά θέλει να μου δείχνει τι πετυχαίνει και τι ανακαλύπτει.

Μητέρα Α225 [5 χρ.]: Το μουσείο δίνει την αφορμή στη μαμά να οργανωθεί και αυτή και να πει στο παιδί τι γνωρίζει για το κάθε τι. Στο σημείο που δεν το κουράζει.

6.3.6.6. Λόγοι επίσκεψης, προσδοκίες και βαθμός ικανοποίησης

Όπως εξηγήθηκε και στην αντίστοιχη ενότητα του Ερευνότοπου, η ατζέντα της επίσκεψης μπορεί να δώσει ενδείξεις για τον αντίκτυπο της μουσειακής εμπειρίας, συμβάλλοντας και ασκώντας επιρροή στη συνολική αίσθηση του τόπου που θα αποκομίσουν. Σε ό, τι αφορά την ερώτηση για το ποιος πρότεινε τη σημερινή επίσκεψη και για ποιο λόγο, η οποία τέθηκε τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς, (Ε2,3 ατομικής συνέντευξης παιδιών και Ε3, 4 ερωτηματολογίου γονέα), στις περισσότερες περιπτώσεις η πρόταση για την επίσκεψη αποτελούσε πρωτοβουλία του γονέα. Από τις 30 απαντήσεις των γονέων, οι 18 ήταν «Γονείς», 6 «Φίλοι-Συγγενείς», 5 «Παιδί» και 1 «Από κοινού με το παιδί». Οι λόγοι, που οι γονείς προσδιορίζουν, ανήκουν στις κατηγορίες: «Ελεύθερος χρόνος» (8 αναφορές), «Δημιουργική δραστηριότητα/Παιχνίδι-Δραστηριότητα με φίλους και οικογένεια» (8 αναφορές), «Εκπαίδευση» (7 αναφορές), «Συμμετοχή στην εκπαιδευτική δραστηριότητα» (5 αναφορές), «Αρέσει στο παιδί» (4 αναφορές), «Επιβράβευση για σχολική επίδοση» (1 αναφορά).

Τα παραπάνω συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με αυτά που ανέφεραν τα 22 παιδιά που ερωτήθηκαν για το ποιος πρότεινε τη σημερινή επίσκεψη:⁵⁹ ένα παιδί δε γνώριζε, 15 παιδιά ανέφεραν τους γονείς τους, ένα υπονόησε ότι ήταν κοινή απόφαση, τρία ανέφεραν φίλους-συγγενείς και τρία το θεώρησαν δική τους πρωτοβουλία. Οι λόγοι που ανέφεραν στην τελευταία περίπτωση σχετιζόνταν με την ευχαρίστηση που τους προκαλεί («γιατί περνάω ωραία εδώ πέρα, κάνω αγαπημένες μου δραστηριότητες», «μου αρέσει», «κάνω παιχνίδια»).

Τα παιδιά, επίσης, ερωτήθηκαν για το τι φαντάστηκαν ότι θα μπορούσαν να κάνουν στο μουσείο και αν ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους (Ε4, Ε5). Από τα 23 παιδιά που ερωτήθηκαν, το ένα δεν απάντησε, δύο δεν γνώριζαν ότι θα έρθουν στο Παιδικό Μουσείο εκ των προτέρων, οπότε δεν φαντάστηκαν τίποτε, τρία προσδοκούσαν να συμμετάσχουν στην οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, εννέα που ήταν επαναλαμβανόμενοι επισκέπτες είχαν προσδοκίες, οι οποίες σχετιζόνταν κυρίως με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες (6 αναφορές), το παιχνίδι (4 αναφορές) και τη μάθηση (1 αναφορά), και τα υπόλοιπα οκτώ, που ήταν νέοι επισκέπτες, είχαν ποικίλες προσδοκίες. Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά φαντάστηκαν «παιχνίδια», «διάφορα πράγματα» για να δουν και να μάθουν, «διάφορα διαδραστικά», ενώ δύο παιδιά φαντάστηκαν ότι το μουσείο θα τους έδινε ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση, όπως συμμετοχή σε δραματοποιημένες ιστορίες, ζωγραφική ή κατασκευές με πηλό. Στην περίπτωση της δωδεκάχρονης Κ227 υπήρχε αρνητική προδιάθεση, η οποία όμως διαψεύστηκε:

⁵⁹ Εξαιρέθηκαν οκτώ παιδιά, γιατί η πίεση χρόνου, η δεκτικότητα του παιδιού ή η δυσκολία συγκέντρωσης επέβαλαν συντομότερη συνέντευξη.

K227: Στην αρχή, όταν μου είπε ότι θα έρθουμε εδώ, είχα μπει στο ίντερνετ και έβρισκα πράγματα που ίσως να μην ήταν ενδιαφέροντα, αλλά όταν ήρθα εδώ, μου άρεσε.

Η τελευταία παραπομπή μάς συνδέει με την ερώτηση E5, για το αν ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους. Από τα 14 παιδιά που ερωτήθηκαν, οκτώ απάντησαν θετικά, ενώ τέσσερα παιδιά, παρόλο που διαψεύστηκαν οι προσδοκίες τους, βρήκαν θετικά στοιχεία, όπως φάνηκε και στην παραπάνω παραπομπή.

A211 [11 χρ.]: Τελείως διαφορετικό, αλλά ωραία.

A206 [5 χρ.]: Διαφορετικό. {Προσδοκούσε «ότι θα δούμε πράγματα»}

Ερ.: Τι διαφορετικό είχε; Ότι δεν είδες απλώς, αλλά έκανες κι εσύ;

A206: Ναι.

Τέλος, ένα παιδί είχε φανταστεί το μουσείο μεγαλύτερο σε μέγεθος και ένα δεν κατάφερε να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπως προσδοκούσε, γιατί καθυστέρησε.

6.3.6.7. Η συνολική συναισθηματική απόκριση των παιδιών ως προς το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο

Στην πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, που αξιοποιήθηκε για να προσδιορίσουν τα παιδιά πώς τους κάνει να νιώθουν το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (E13, βλ. Ενότητα 3.3.4), 17 από αυτά απάντησαν «πολύ χαρούμενος/η», 9 «χαρούμενος/η» και ένα «ουδέτερα». Δύο κύκλωσαν συνδυαστικά τις δύο πρώτες επιλογές και ένα τις δύο τελευταίες («χαρούμενος» και «ουδέτερα»), γιατί δεν μπορούσε να διαλέξει.

Ερωτώμενα για τους λόγους που τους κάνουν να νιώθουν έτσι (E14), τα παιδιά που είχαν κυκλώσει την επιλογή «πολύ χαρούμενος/η», «χαρούμενος/η» και τους συνδυασμούς τους, ανέφεραν γενικά ότι τους αρέσει, έχει ωραία πράγματα, χαίρονται και περνούν καλά (11 αναφορές), ότι τους αρέσει το γεγονός ότι παίζουνε (6 αναφορές) και ότι κάνουν δραστηριότητες, ανακαλύπτουν και μαθαίνουν (3 αναφορές). Τρία παιδιά αναφέρθηκαν ιδιαιτέρως στον παράγοντα της κοινωνικής συναναστροφής με άλλα παιδιά, φίλους ή συγγενείς:

K202 [5 χρ.]: Μου αρέσει ότι έχει πάρα πολλά πράγματα για να παίζουνε τα παιδάκια και μπορούμε να παίξουμε και με τους γονείς, να κάνουμε πώς κτίζουμε σπιτάκια.

K207 [6 χρ.]: Επειδή είναι γεμάτο παιδιά και έχει ωραία προγράμματα και είναι πολύ, φανταστικά, δεν μπορώ να τα εξηγήσω κι όλα. Αλλά είναι υπέροχα.

Ένα παιδί (A221, 10 χρ.) επιφυλάχτηκε και δεν κύκλωσε τη μεγαλύτερη βαθμίδα στην κλίμακα, αλλά την αμέσως επόμενη, γιατί δεν είχε δει ακόμη όλο το μουσείο, κάτι που υπονοεί ότι προφανώς δεν είχε ικανοποιηθεί πλήρως μέχρι τη στιγμή της συνέντευξης. Δύο από τα παιδιά που κύκλωσαν το «χαρούμενο» προσωπάκι, είχαν αρνητικά σχόλια:

K227 [12 χρ.]: Γιατί πιστεύω, αν είχαμε πάει σε κάποιο άλλο μέρος, θα διασκέδαζα πιο πολύ, γιατί δεν είμαι άνθρωπος που (.), είναι μόνο να κάνεις ένα συγκεκριμένο πράγμα. Θα ήθελα να μην ξέρω τι θα συμβεί. {Όσα είχε} μου φάνηκαν όχι τόσο ενδιαφέροντα και λίγα.

A203 [8 χρ.]: Πώς να το πω... Δεν μου πολυαρέσει εδώ γιατί είναι μικρά παιδιά, έχει κόσμο, γι' αυτό. Δεν μπορώ να κάνω πράγματα που μου αρέσουν.

Τέσσερα παιδιά δεν ερωτήθηκαν ως προς τους λόγους. Τέλος, το παιδί που κύκλωσε το «ουδέτερο» πρόσωπο, το έκανε πιο πολύ αναφερόμενο στη δυσαρέσκειά του για τη διακοπή της εξερεύνησης προς χάρη της συνέντευξης, παρά στην έλλειψη ικανοποίησης από το μουσείο:

A208 [7 χρ.]: Γιατί εμένα αυτά τα πράγματα με ενδιέφεραν, αλλά μου έκοψαν τη χαρά, γιατί ήταν πολύ ωραία και με ενδιέφεραν πιο πολύ.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε με ασφάλεια να υποστηρίξουμε ότι η συνολική συναισθηματική απόκριση των παιδιών ως προς το Παιδικό Μουσείο είναι θετική, κάτι που επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι και τα 28 παιδιά, που ερωτήθηκαν (E15), επιθυμούν να επαναλάβουν την επίσκεψη. Ακόμη και η δωδεκάχρονη K227, η οποία όπως είδαμε στην παραπάνω παραπομπή, εκφράστηκε κάπως αρνητικά για το μουσείο, αναφέρει:

K227: {Θα ήθελα να ξανάρθω} Γιατί την επόμενη φορά μπορεί να υπάρχει κάτι καλύτερο που να με κερδίσει πιο πολύ.

Τέλος, ως προς αλλαγές ή βελτιώσεις που θα επιθυμούσαν στο εκθεσιακό περιβάλλον (E16), οι 4 στους 17 ερωτηθέντες απάντησαν αρνητικά. Δύο σχόλια αφορούσαν στην ανανέωση «των πραγμάτων» του Παιδικού Μουσείου, δύο σχόλια σε τροποποιήσεις (μεταφορά του εκθέματος «Αγορά» σε υπαίθριο χώρο, όπως ήταν παλιότερα, δημιουργία καλύτερου πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος στο «Σπίτι» της «Αγοράς») και τα υπόλοιπα αφορούσαν σε προσθήκες εφαρμογών τεχνολογίας, δημιουργία πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων δραστηριοποίησης και παιχνιδιών ή κατασκευών.

K227 [12 χρ.]: Να υπήρχε ένας χώρος τεχνολογίας. Γιατί εγώ όσα παιδιά ξέρω που είναι στην ηλικία μου, τους ενδιαφέρει πολύ η τεχνολογία.

A203 [8 χρ.]: Θα έκανα διάφορα σπιτάκια για να παίζουν τα παιδιά, θα έκανα τέλος πάντων παιδικά πράγματα, για να δραστηριοποιηθούν τα παιδιά.

Δύο παιδιά, τέλος, επιθυμούσαν την αλλαγή σε συνθήκες λειτουργίας ή την «εξαίρεση» ενός εκθέματος λόγω του περιεχομένου του.

K209 [8 χρ.]: Να μην είχε και τόσα πολλά παιδιά στην Αγορά/

A221 [10 χρ.]: Νομίζω ότι θα έπρεπε να εξαιρεθεί ένα δωμάτιο με φούσκες. Ήταν τα περισσότερα για πάρα πολύ μωρά. Ήταν υπερβολικά παιδικό.

6.3.6.8. Περιγραφικές κατηγορίες της αίσθησης του τόπου

Η ανάλυση των σχολίων των παιδιών τεκμηρίωσε ότι έχουν διαμορφώσει μια θετική αίσθηση του τόπου για το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Ο Πίνακας 6.9 αποτυπώνει τις περιγραφικές κατηγορίες που

αναδείχθηκαν από την προηγηθείσα ανάλυση όλων των επιμέρους πεδίων, καθώς και τις επιμέρους διαστάσεις με τις οποίες συνδέονται.

Πίνακας 6.9. Περιγραφικές κατηγορίες για την αίσθηση του τόπου που δημιουργεί το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο

Περιγραφικές κατηγορίες	Επιμέρους διαστάσεις (Η περιγραφική κατηγορία συνδέεται με...)
Ευχαρίστηση-Διασκέδαση «Είναι κάτι που σε κάνει χαμογελαστό»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παιχνίδι ▪ Δυνατότητα για δράση ▪ Μάθηση ▪ Δυνατότητα να δεις πράγματα ▪ Αίσθηση ωραίου
Δραστηριότητες «ένα μουσείο στο οποίο συμμετέχουν παιδιά»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ποικιλία και μεγάλος αριθμός ▪ Ενεργητική συμμετοχή ▪ Διαδραστικότητα/Δράση (ενσώματη και διανοητική –ευρετικές δραστηριότητες, πειράματα) ▪ Δημιουργική έκφραση ▪ Βασική διαφορά με άλλα μουσεία
Επαφή με αντικείμενα «με αληθινές μηχανές»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενδιαφέροντα/ ωραία πράγματα ▪ Γνωριμία με πράγματα από το παρελθόν και το παρόν ▪ Αυθεντικότητα ▪ Μεγάλος αριθμός και ποικιλία των όσων εκτίθενται
Μάθηση «μπορείς να κάνεις πολλά διαφορετικά πράγματα και μαθαίνεις πολλά»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μάθηση με διασκέδαση ▪ Ανακάλυψη/Ευρετικές δραστηριότητες ▪ Διαφορετικές θεματικές ▪ Εκπαιδευτικό προσωπικό/εκπαιδευτικές δραστηριότητες
Παιχνίδι «είναι σαν παιχνίδι, σαν ένα μεγάλο παιχνίδι»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ποικίλα είδη παιχνιδιών (κατασκευαστικό, μίμησης/φαντασίας, αντικείμενα-παιχνίδια, παιχνίδι με το νερό) ▪ Μάθηση ▪ Συνεργασία ▪ Βασική διαφορά με άλλα μουσεία
Νέες εμπειρίες «πράγματα πολύ τέλεια που μπορεί και να μην τα έχεις ξανακάνει»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διαφορετικός τρόπος δραστηριοποίησης ▪ Πρωτόγνωρες εμπειρίες ▪ Νέες γνώσεις
Κατάλληλο για το παιδί «ένα πολύ ωραίο μουσείο για παιδιά»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ένα μουσείο για παιδιά ▪ Πολλά παιδιά ▪ Πράγματα και δραστηριότητες για όλα τα ηλικιακά επίπεδα ▪ Κατάλληλο επίπεδο πρόκλησης-πολυπλοκότητας
Συντροφικότητα «παιζω μαζί με τους φίλους μου ή μαζί με τους γονείς μου»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Μοίρασμα εμπειρίας ▪ Συντροφικό παιχνίδι ▪ Συνεργασία σε ευρετικές δραστηριότητες ▪ Ομαδική δημιουργία
Πλαισιοθετημένο βίωμα «μπαίνεις μέσα στις αίθουσες και παίζεις με πράγματα, με εργοστάσια»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δράση σε πλαισιοθετημένο περιβάλλον ▪ Πλαισιοθέτηση εκτιθέμενων αντικειμένων

Σημ. Με πλάγια γράμματα σημειώνονται οι επιμέρους διαστάσεις, στις οποίες κάποια παιδιά εντόπισαν προβληματικά σημεία που συνδέθηκαν με αρνητικά συναισθήματα.

Συγκεκριμένα, η ποιότητα που τα παιδιά αναγνωρίζουν ως κυρίαρχη στην αίσθηση του τόπου που δημιουργεί το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο είναι αυτή του παιχνιδιού ως όχημα για την προσέγγιση του υλικού κόσμου, τόσο για την εγγενή ευχαρίστηση που τους προσφέρει, όσο και για τον συνδυασμό του με τη διάσταση της μάθησης και της δράσης, συνεργατικής ή μοναχικής. Η δυνατότητα για δραστηριοποίηση με ενεργητικό τρόπο, η ανακάλυψη της γνώσης μέσα από ευρετικές διαδικασίες και η δημιουργική έκφραση συμβάλλουν επίσης σε μια αίσθηση του τόπου που κάνει τα παιδιά να νιώθουν ότι έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν δεξιότητες και να επιδείξουν ικανότητες, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά σε ένα παιδοκεντρικό περιβάλλον, όπως φάνηκε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση του δευτέρου κεφαλαίου (Chawla 1992, Morgan 2010, Olds 1989, 1996, Trancik & Evans 1995).

Παράλληλα, οι νέες εμπειρίες που προσφέρει το Παιδικό Μουσείο τόσο σε επίπεδο γνώσεων, όσο και σε επίπεδο διαφορετικού τρόπου δραστηριοποίησης, καθώς και η επαφή με αντικείμενα του παρελθόντος και του παρόντος, ενταγμένα σε δραστηριότητες και πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα, αναγνωρίστηκαν ως σημαντικές διαστάσεις ενός τόπου ικανού να προσφέρει εμπλουτισμό παραστάσεων και ευχαρίστηση με την ποικιλία των ερεθισμάτων του. Τέλος, αναγνωρίζεται και εκτιμάται η δυνατότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ομηλικούς, τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό, μια ποιότητα που είδαμε να έχει αναδειχθεί κατ' επανάληψη ως πολύ σημαντική στους τόπους που χρησιμοποιούν τα παιδιά και στα κριτήρια με τα οποία τους αξιολογούν (Chawla 1992, Malinowski & Thurber 1996, Jansson 2008, van Andel 1990, Francis & Lorenzo 2002).

Οι τέσσερις αυτές διαφορετικές διαστάσεις της αίσθησης του τόπου που αναδείχθηκαν ως πιο σημαντικές για το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (παιγνιώδης, ενδυναμωτική, εμπλουτιστική, συσχετιστική/κοινωνική) δημιουργούν συναισθήματα ευχαρίστησης στα παιδιά, που μπορεί να οδηγήσουν σε ανάπτυξη δεσμών με τον τόπο κατά το μοντέλο του Morgan (2010) και αφοσίωσης, σύμφωνα με την πρόταση της Chatterjee (2005). Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι το σύνολο σχεδόν των παιδιών θα ήθελε να επαναλάβει την επίσκεψη.

Εντούτοις, ως προς τη διάσταση της καταλληλότητας του μουσείου και του περιεχομένου του για όλα τα παιδιά, υπήρξαν λίγα αρνητικά σχόλια: α) δύο από τα μεγαλύτερα παιδιά θεώρησαν ότι το μουσείο δεν διαθέτει μεγάλο αριθμό αντικειμένων ή και περιεχόμενο που να τα διεγείρει επαρκώς και να εμπίπτει πάντοτε στα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους β) η πολυκοσμία του μουσείου και το γεγονός ότι η πλειονότητα των επισκεπτών είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας, δρα ανασταλτικά, σύμφωνα με ένα οκτάχρονο αγόρι, στο να μπορέσει να κάνει με άνεση αυτά που τον ενδιαφέρουν, με κοινωνικές συναναστροφές που ταιριάζουν στην ηλικία του. Τα στοιχεία αυτά συνεπικουρούνται και από τα δεδομένα της πραγματικής επισκεψιμότητας του μουσείου, όπου οι ηλικίες άνω των 9 ετών καταλαμβάνουν ένα πολύ μικρό ποσοστό στο σύνολο των επισκεπτών του μουσείου (περίπου 10%, βλ. Ενότητα 3.3.2), κάτι που υποδηλώνει ότι η αίσθηση του τόπου που το μουσείο δημιουργεί στα μεγαλύτερα παιδιά έχει προβληματικά σημεία, τα οποία χρειάζεται να διερευνηθούν περαιτέρω.

6.3.7. Οι αντιλήψεις των γονέων ως παράμετρος του μεσοσυστήματος οικογένειας-μουσείου

Η τελευταία ομάδα δεδομένων αφορά στις αντιλήψεις των γονέων ως προς τι θεωρούν ότι προσφέρει το παιδικό μουσείο στα παιδιά τους. Οι ερωτήσεις που θα αναλυθούν είχαν συμπεριληφθεί σε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Γ.10) που συμπληρώθηκε και από τους 30 γονείς (22 μητέρες, 6 πατέρες και 2 από κοινού συμπληρωμένα).

Ως προς την ερώτηση «πώς πιστεύετε ότι νιώθει το παιδί σας», στην οποία σημείωναν τις απαντήσεις τους σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με σχεδιασμένα πρόσωπα, ίδια με αυτά που

είχαν δοθεί στα παιδιά (E5),⁶⁰ 18 γονείς απάντησαν ότι κατά τη γνώμη τους τα παιδιά αισθάνονται «πολύ χαρούμενα», 11 ότι τα παιδιά αισθάνονταν «χαρούμενα» και ένας κύκλωσε και τις δύο παραπάνω επιλογές. Το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon δεν κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις κατανομές των απαντήσεων των γονιών και στις αντίστοιχες κατανομές των απαντήσεων των παιδιών τους ($z = -0,33, p = 0,74$).

Οι λόγοι που ανέφεραν ως αιτιολόγηση για την επιλογή τους, καταρχάς σχετίζονται με τη δυνατότητα για συμμετοχή σε δραστηριότητες, που τις θεωρούν ενδιαφέρουσες, ποικίλες, ανάλογες με την ηλικία του παιδιού και που οδηγούν σε ένα απτό αποτέλεσμα, το οποίο φέρνει ευχαρίστηση (6 αναφορές). Η χαρά και η διασκέδαση που προξενεί το μουσείο αναφέρθηκαν 4 φορές. Στα συναισθήματα αυτά προφανώς συντελούν και τα νέα ερεθίσματα που προσφέρει το μουσείο με την ποικιλία των πραγμάτων που διαθέτει, τη δυνατότητα να αγγίζουν τα αντικείμενα, και να ασχολούνται με τα διαφορετικά θεματικά περιβάλλοντά του, που είναι ικανά να διεγείρουν την περιέργεια (4 αναφορές). Η εξερεύνηση και η ανακάλυψη (3 αναφορές), η γνώση και η μάθηση μέσα από τη δημιουργία και το παιχνίδι (3 αναφορές) ήταν επίσης ανάμεσα στους λόγους. Ιδιαίτερη μνεία έγινε στο μιμητικό παιχνίδι μέσα «σε περιβάλλον που είναι ίδιο με των μεγάλων» (3 αναφορές). Τέλος, αναφέρθηκαν η ελευθερία δράσης, η κοινωνική συναναστροφή και η ευκαιρία προσέλευσης της προσοχής των μεγάλων (2 αναφορές).

Μητέρα A225 [5 χρ.]: Είναι ένα οργανωμένο περιβάλλον, στο οποίο το παιδί ασχολείται χωρίς περιορισμούς.

Μητέρα A226 [4 χρ.]: Είναι κοινωνικός, του αρέσουν οι χώροι με παιδιά και νέα ερεθίσματα.

Ερωτηθέντες για το τι θεωρούν ότι μπορεί να αρέσει περισσότερο στα παιδιά τους να κάνουν μέσα στο μουσείο (E7), εκτός από τις 13 αναφορές σε συγκεκριμένες εκθεσιακές μονάδες (εκ των οποίων η πλειονότητα αφορούσαν στα εκθέματα Αγορά, Μέσα στο νερό, Χτίζω, Κουζίνα), έχουμε δύο αναφορές στις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και έντεκα αναφορές σε διαφορετικές μορφές παιχνιδιού (εκ των οποίων οι επτά είναι για το κατασκευαστικό παιχνίδι και οι υπόλοιπες για το ελεύθερο, το παιχνίδι ρόλων και το επιτραπέζιο). Τέλος, υπήρξαν τέσσερις γενικές αναφορές σε παιδαγωγικές ποιότητες του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, οι γονείς θεώρησαν ότι στα παιδιά άρεσε η ανακαλυπτική διαδικασία, η ικανοποίηση της περιέργειας, ο χειρισμός ασυνήθιστων αντικειμένων και η υποστήριξη της ενασχόλησης με τα εκθέματα από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ως προς το τι θεωρούν ότι δεν αρέσει στα παιδιά στο μουσείο (E8), από τις 25 συμπληρωμένες απαντήσεις, υπήρξαν οκτώ απαντήσεις που αφορούσαν συγκεκριμένες εκθεσιακές μονάδες, μία απολύτως θετική ότι αρέσουν όλα και τρεις «δε γνωρίζω». Στις υπόλοιπες 13 απαντήσεις, υπήρξαν τρεις αναφορές στη δυσανασχέτηση των παιδιών ως προς θεωρητικές έννοιες και διαλέξεις, οι οποίες μπορούν να ιδωθούν σε συνάφεια με τα τρία σχόλια που αφορούσαν στη δυνατότητα να βλέπει το παιδί μόνο εικόνες, χωρίς να αγγίζει. Οι αναφορές αυτές αφορούν σε ποιότητες που τα παιδιά θεωρούν λιγότερο ελκυστικές γενικά στα μουσεία και όχι συγκεκριμένα στο Παιδικό, το οποίο αντιθέτως καλύπτει την ανάγκη των παιδιών για επαφή με τον πολιτισμό μέσα από την ενεργητική συμμετοχή. Μεμονωμένα αναφέρθηκαν, επίσης, η έλλειψη ενδιαφέροντος να παρακολουθεί οργανωμένα προγράμματα, η ενασχόληση με δραστηριότητες που δυσκολεύουν το μυαλό, όπως αυτές με τα γεωμετρικά σχήματα, η αναμονή σε ουρές και «Στην αρχή οι άγνωστοι χώροι». Υπήρξαν, τέλος, τρεις αναφορές στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τη ζωγραφική.

⁶⁰ Υπενθυμίζουμε ότι τα διαφορετικά πρόσωπα αντιστοιχούν στις συναισθηματικές καταστάσεις «πολύ χαρούμενος», «χαρούμενος», «ουδέτερα», «δυσάρεστος», «θυμωμένος».

Οι τελευταίες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο των γονέων επιχείρησαν να ανιχνεύσουν τις γενικότερες αντιλήψεις τους για τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητα ενός Παιδικού Μουσείου (E14, E15). Στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert που συνόδευε τρεις θετικές και τρεις αρνητικές δηλώσεις για τα παιδικά μουσεία, οι 22 από τους 29 γονείς που απάντησαν, συμφώνησαν απολύτως ή πάρα πολύ ότι το παιδικό μουσείο «εξοικειώνει τα παιδιά με την επίσκεψη στα μουσεία γενικού κοινού». Τρεις γονείς κύκλωσαν το μεσαίο σημείο της κλίμακας, ενώ τέσσερις διαφώνησαν μάλλον με την παραπάνω πρόταση. Ανάλογος αριθμός γονέων (23/26) δήλωσε ότι το παιδικό μουσείο δεν αποκόπτει το παιδί από τα μουσεία γενικού κοινού. Τρεις κύκλωσαν το μεσαίο σημείο της κλίμακας στην εν λόγω δήλωση, ενώ άλλοι τρεις συμφώνησαν αρκετά ή απολύτως με αυτή. Έξι από τους γονείς θεώρησαν ότι οι πληροφορίες που παρέχονται είναι υπερβολικά απλές για τα παιδιά. Οι περισσότεροι (16 από τους 28) διαφώνησαν λίγο ή περισσότερο με τη θέση αυτή, ενώ έξι γονείς ήταν σκεπτικοί και κύκλωσαν το μεσαίο σημείο της κλίμακας. Από την άλλη μεριά, στη δήλωση ότι το παιδικό μουσείο προσφέρεται για τη μάθηση των παιδιών, 27 στους 30 γονείς συμφώνησαν απολύτως ή πάρα πολύ, εκτός από τρεις που κύκλωσαν το μεσαίο σημείο της κλίμακας. Στην ερώτηση για το αν το παιδικό μουσείο είναι ένας μουσειακός χώρος που προσφέρεται για τη διασκέδαση των παιδιών, οι γονείς, εκτός από μια περίπτωση διαφωνίας και τέσσερις περιπτώσεις σκεπτικισμού, συμφώνησαν απολύτως ή πάρα πολύ (25/30). Τέλος, 22 στους 29 γονείς διαφώνησαν απολύτως ή πάρα πολύ με τη θέση ότι το παιδικό μουσείο είναι «κάτι σαν παιδότοπος». Ως προς τους τέσσερις γονείς που συμφώνησαν με την τελευταία δήλωση, θα πρέπει εντούτοις να σημειωθεί, ότι στο πεδίο των ελεύθερων σχολίων ως προς τη χρησιμότητα του παιδικού μουσείου για εκείνους και για το παιδί τους (E15), οι δύο από αυτούς χρησιμοποιούν τη λέξη μουσείο για να χαρακτηρίσουν το Παιδικό Μουσείο, ενώ όλοι το κρίνουν χρήσιμο:

Μητέρα K224 [11 χρ.]: Σίγουρα είναι απαραίτητη η ύπαρξη τέτοιων μουσείων και μάλιστα σε όλη την Ελλάδα. Τα παιδιά έχουν διαφορετικά ερεθίσματα εδώ από ότι στους "κοινούς παιδότοπους", γιατί σίγουρα τα παιδιά το βλέπουν ως παιδότοπο. Όσο για τους γονείς, είναι καλό γιατί νιώθεις πως προσφέρεις στο παιδί σου γνώση και παιχνίδι μαζί.

Μόνο σε μια περίπτωση από τους τρεις γονείς που κύκλωσαν το μεσαίο σημείο της κλίμακας, υπήρξε ρητώς η θέση ότι το Παιδικό Μουσείο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μουσείο:

Πατέρας A222 [7 χρ.]: Θεωρώντας το παιδικό μουσείο όχι σαν μουσείο αλλά σαν ένα χώρο διαδραστικών παιχνιδιών μάθησης, η χρησιμότητά τους είναι πολύ μεγάλη γιατί παροτρύνουν το παιδί προς έναν ποιοτικό τρόπο παιχνιδιού και μάθησης.

Εξετάζοντας συνολικά τα καταγεγραμμένα ελεύθερα σχόλια στην Ερώτηση 15, η ύπαρξη παιδικών μουσείων κρίθηκε από όλους θετική και χαρακτηρίστηκε ως επί το πλείστον χρήσιμη, σημαντική ή απαραίτητη. Έξι γονείς (από τους 27 που συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο πεδίο) τόνισαν τη δυνατότητα συνδυασμού παιχνιδιού και μάθησης ή μάθησης με ενεργητικό και διασκεδαστικό τρόπο, όπως είναι εμφανές και από τις παραπάνω παραπομπές. Τέσσερις γονείς επικέντρωσαν στην ευκαιρία που δίνεται στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό από νεαρή ηλικία, αλλά και με ποικίλες πλευρές της καθημερινής ζωής. Άλλοι τέσσερις έδωσαν έμφαση στον παιδοκεντρικό σχεδιασμό και στην ανάγκη να δημιουργηθούν περισσότερα παιδικά μουσεία, γιατί είναι «μοναδικό στο είδος τους στη χώρα μας».

Μητέρα K214 [7 χρ.]: Θεωρώ ότι είναι σημαντική η ύπαρξη παιδικών μουσείων. Ο χώρος και τα θεματικά του είναι σχεδιασμένα και προσεγμένα στον κόσμο του παιδιού. Τα μεγάλα μουσεία

της πόλης δεν έχουν σχεδιαστεί για κοινό με παιδιά. Το στήσιμο των εκθέσεων, τα κείμενά τους, απευθύνονται σε κοινό ενηλίκων και το περιβάλλον έχει μεγάλη κλίμακα του χώρου.

Τέλος, υπήρξαν τρία σχόλια σχετικά με τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών, τη συνεργασία μεταξύ παιδιών και μεταξύ παιδιών-γονέων που προωθείται, καθώς και με το γεγονός ότι το Παιδικό Μουσείο καταφέρνει και συνδυάζει την απασχόληση παιδιών διαφορετικών ηλικιών, προσφέροντας τους διασκέδαση. Σε μία μόνο περίπτωση, αν και ο γονέας έκρινε χρήσιμη την ύπαρξη των Παιδικών μουσείων, θεώρησε ότι στο συγκεκριμένο μουσείο υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη προσέλευση, που δυσκολεύει τα παιδιά στην ενασχόλησή τους με τα εκθέματα, οπότε θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα για μια διαφορετική οργάνωση της ροής του κόσμου.

Σύμφωνα με τις διαφαινόμενες αντιλήψεις τους, λοιπόν, οι γονείς αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή του Παιδικού Μουσείου στη μάθηση και τη διασκέδαση των παιδιών, και στην αναγκαιότητα ύπαρξης παιδοκεντρικού σχεδιασμού στα μουσεία, ο οποίος φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τον πολιτισμό με πιο προσφιλείς τρόπους, και κυρίως μέσα από το παιχνίδι. Τέλος, και σε αυτή την περίπτωση, όπως και στον Ερευνότοπο, κρίνεται ότι με βάση την οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner, οι θετικές αντιλήψεις των γονέων είναι πιθανόν να επηρεάσουν θετικά το είδος της μουσειακής εμπειρίας που θα έχει το παιδί, διασφαλίζοντας κατά πάσα πιθανότητα την πρόσβαση και την ποιοτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο πλαίσια οικογένειας-μουσείου, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

6.4. Συμπεράσματα

Έχοντας ολοκληρώσει την παρουσίαση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου με τη βοήθεια μεθοδολογικών εργαλείων που ανέλυσαν την οργάνωση και χρήση του από τη σκοπιά της οικολογικής ψυχολογίας, θα επιχειρήσουμε να διαμορφώσουμε μια σειρά συμπερασμάτων για τη λειτουργία του Παιδικού Μουσείου ως μικροσυστήματος και για τα στοιχεία που αναδείχθηκαν ως σημαίνοντα κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών με το εκθεσιακό του περιβάλλον.

Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε λειτουργίας του μουσείου (κριτήρια συγκρότησης συλλογών, ανάπτυξης εκθεμάτων, δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επιμόρφωσης ενηλίκων κ.ά.), αν και σε πολύ λίγες περιπτώσεις καλείται να συμμετάσχει ενεργητικά σε αυτές ως ισότιμος ή απαραίτητος εταίρος. Ο θεσμός των παιδιών-εθελοντών και η δυνατότητα να εκθέσουν τις προσωπικές τους συλλογές είναι δύο από τους τρόπους που χρησιμοποιούνται για να προσκαλέσουν τα παιδιά να γνωρίσουν και να εμπλακούν στις μουσειακές λειτουργίες με έναν άλλο ρόλο, πέρα από αυτόν του επισκέπτη. Σε σχέση όμως με την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ως προς το πώς θα πρέπει να δομείται και να λειτουργεί ένα παιδοκεντρικό εκθεσιακό περιβάλλον, διαφάνηκε ότι υπάρχουν πολλά βήματα να γίνουν ωσότου συστηματοποιηθεί. Από την άλλη πλευρά, το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο έχει διαμορφώσει μια στερεή εκπαιδευτική φιλοσοφία, που εδράζεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία και τη θεωρία του εποικοδομισμού, και χαρακτηρίζεται από σεβασμό στην προσωπικότητα του παιδιού, υποστήριξη της ανάπτυξής του και της διαδικασίας ανακάλυψης της γνώσης με κατάλληλα ερεθίσματα και γνωστικές σκαλωσιές, καθώς και ενδυνάμωση στην προσπάθεια προσωπικής νοηματοδότησης του κόσμου μέσα στον οποίο ζει. Η εκπαιδευτική αυτή φιλοσοφία θεωρείται ότι καθορίζει την εικόνα του μουσείου προς τα έξω και είναι αυτή που το διαφοροποιεί από άλλους οργανισμούς που προσφέρουν υπηρεσίες δημιουργικής απασχόλησης στο παιδί. Για τον λόγο αυτό δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση στον τρόπο εκπαίδευσης του προσωπικού, το οποίο καλείται να εξοικειώσει και να εκπαιδεύσει το κοινό (παιδιά και γονείς) με έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του υλικού πολιτισμού. Ο ερμηνευτής θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους πόρους του

εκθεσιακού περιβάλλοντος του μουσείου, κάτι που φαίνεται να αναγνωρίζουν ορισμένα παιδιά, αφού φωτογραφίζουν ερμηνεύτριες και μιλούν γι' αυτές, όπως και κάποιοι γονείς στο ερωτηματολόγιο τους. Επιπλέον, από το σύνολο της παρουσίασης των αντιλήψεων του προσωπικού, ιδιαίτερη αξία φαίνεται να έχει στις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις η προαγωγή του παιχνιδιού, της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της συνεργασίας, κάτι που έχει αντίκτυπο και στην προωθούμενη χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος.

Αντιπαραβάλλοντας την προωθούμενη και την πραγματική χρήση, διαφάνηκε ότι επιτυγχάνεται συνομορφία σε μεγάλο βαθμό, με την εξαίρεση του Εργοστασίου που λόγω σχεδιασμού, αλλά και τρόπου λειτουργίας, δεν ήταν δυνατόν να αξιοποιηθεί όπως τα παιδιά επιθυμούσαν. Το εκθεσιακό περιβάλλον του Παιδικού Μουσείου κατάφερε να εμπνεύσει ασφάλεια σε παιδιά και γονείς για ανεξάρτητη κινητικότητα και ελευθερία έκφρασης, που σε κάποιες περιπτώσεις οδήγησε σε διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες.

Η σημαντικότερη ποιότητα που αναδείχθηκε από όλες τις πηγές δεδομένων, είναι το παιχνίδι. Οι ερμηνεύτριες θεωρούν ότι αποτελεί βασικό κομμάτι του ρόλου τους, προτρέπουν τους γονείς να συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών και πιστεύουν ότι και τα παιδιά αυτό επιζητούν τόσο από το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και από τους γονείς τους. Τα ίδια τα παιδιά στις φωτογραφικές διευκρινίσεις τους και στα σχόλια της συνέντευξης τονίζουν τη διάσταση του παιχνιδιού τόσο στον τρόπο που προσεγγίζουν τα εκθέματα όσο και στη συνολική αίσθηση του τόπου, και συχνά το συνδυάζουν με τη διάσταση της διασκέδασης και της μάθησης. Οι γονείς επιβεβαιώνουν την αγάπη των παιδιών τους για το παιχνίδι μέσα στο Παιδικό Μουσείο στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου τους, ενώ αναφέρονται συχνά και στη δική τους εμπλοκή μέσω του παιχνιδιού στα εκθέματα του μουσείου, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τα δεδομένα της παρατήρησης. Από όλα τα είδη παιχνιδιών, το κατασκευαστικό παιχνίδι φάνηκε να κατέχει την υψηλότερη θέση στις προτιμήσεις παιδιών και γονιών. Συχνό, επίσης, είναι και το παιχνίδι μίμησης/φαντασίας, στο πλαίσιο του οποίου ευνοείται ιδιαίτερα η δυνατότητα συνεργασίας, μια διάσταση που εκτιμάται από μικρούς και μεγάλους. Στο σημείο αυτό, χρήσιμο είναι να επισημανθεί ότι η φαντασία, η ευρηματικότητα και η δημιουργία, που καλλιεργούνται ποικιλοτρόπως μέσα από τα διαφορετικά είδη παιχνιδιών και ευρετικών δραστηριοτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος, είναι και αυτά που τόνισε το προσωπικό ως προς τις γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με το παιδί. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, συσχετιστικά να υποστηρίξουμε ότι οι αντιλήψεις του προσωπικού εμφορούνται από ή επηρεάζουν τη διαμόρφωση των δεξιοτήτων που τελικά προωθούνται στο εκθεσιακό περιβάλλον. Επιπλέον, από το προφίλ του ελεύθερου χρόνου των παιδιών συνάγεται ότι αρκετά έχουν προσωπικά ενδιαφέροντα που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα (ζωγραφική, κατασκευές, μουσική), οπότε ενδέχεται να επιλέγουν ή να έχουν θετική αντίληψη για το Παιδικό Μουσείο, επειδή σ' αυτό βρίσκουν τρόπο να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους.

Μέσα από παιγνιώδεις καταστάσεις ή διερευνητικούς χειρισμούς, το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο προωθεί το βίωμα και την ενεργητική εμπλοκή με πραγματικά αντικείμενα, γι' αυτό και διατηρεί συλλογές αυθεντικών αντικειμένων, τις οποίες και χρησιμοποιεί στο εκθεσιακό του περιβάλλον. Τα ίδια τα παιδιά κατά τη φάση της φωτογράφισης και των προφορικών τους διευκρινίσεων έδειξαν ότι εκτιμούν την επαφή με τα αυθεντικά αντικείμενα, ειδικά όταν έχουν τη δυνατότητα να τα χειριστούν λειτουργικά.

Ως προς τους τρόπους επαφής, η ενσώματη προσέγγιση του περιβάλλοντος ήταν αυτή που είχε την πρωτοκαθεδρία, με χειρισμούς που επέφεραν τροποποιήσεις της θέσης ή της κατάστασης των αντικειμένων, οι οποίες συχνά οδηγούσαν σε νέες δημιουργίες. Τα μικρότερα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν περισσότερο κινητικά και εμπλεκόμενα σε δυναμικές κινήσεις, ενώ τα μεγαλύτερα ήταν αυτά που αξιοποίησαν τους χειρισμούς αντικειμένων που απαιτούσαν περισσότερο γνωστική

προσέγγιση (π.χ. μετρήσεις, αντιπαραβολές, συναρμολογήσεις). Η δυνατότητα δραστηριοποίησης και παιχνιδιού ήταν εξάλλου αυτό που αναγνωρίστηκε ως βασική διαφορά με άλλα μουσεία.

Η προτίμηση των παιδιών στην ενεργητική συμμετοχή, με χρήση του σώματος και των αισθήσεων, και στην εμπλοκή στην ανακαλυπτική διαδικασία ή σε παραγωγικές δραστηριότητες, τεκμηριώθηκε, επίσης, τόσο από τη μεγαλύτερη χρήση των διαδραστικών εκθεμάτων και των εκπαιδευτικών κουτιών σε σχέση με τους υπόλοιπους δευτερογενείς πόρους του μουσείου, όσο και από την πρωτοκαθεδρία των στοιχείων διαδραστικής δραστηριότητας στις φωτογραφίες των παιδιών. Το εκθεσιακό περιβάλλον του Παιδικού Μουσείου ενισχύει τον διερευνητικό τύπο μάθησης παράλληλα με τον παιγνιώδη και εκτιμάται από τα παιδιά για τη δυνατότητα που τους προσφέρει να τροποποιούν δεδομένα μέσα από τον πειραματισμό, να εξασκούν και να επιβεβαιώνουν τις ατομικές τους δεξιότητες και να μαθαίνουν. Σε κανένα πεδίο δεν παρατηρήθηκε κάποια άξια λόγου διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα.

Τα παιδιά έδειξαν, επίσης, αγάπη για τις πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις ολοκληρωμένων εκθετικών περιβαλλόντων, τις οποίες αρέσκονταν να εξερευνούν ή να αναλαμβάνουν ρόλους μέσα σε αυτές. Όπως σχολιάστηκε κατά την ανάλυση, ακόμη και τα μεγαλύτερα παιδιά, που κατά την παρατήρηση δεν ενεπλάκησαν ιδιαίτερα με τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα, στη φωτογράφιση και στη συνέντευξη αναφέρθηκαν πολύ συχνά σε αυτά, υποδεικνύοντας ότι με μια διαφορετική διαρρύθμιση ή στόχευση της θεματικής τους και του περιεχομένου των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, ενδέχεται να έβγαιναν πρώτα στην προτίμησή τους, κατά το παράδειγμα του Ερευνότοπου. Την ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία του πολιτιστικού αυτού πόρου, αντιλαμβάνεται και το προσωπικό, το οποίο προτείνει ως μία από τις βελτιώσεις για τον εκθεσιακό χώρο, τη δημιουργία περισσότερων πλαισιοθετημένων εγκαταστάσεων, γιατί προσφέρουν συνοχή και ένα πιο ξεκάθαρο αφηγηματικό νήμα ως προς την προσέγγιση του θέματος, αφού τα παιδιά μέσα από την ενεργητική ανάληψη ρόλων μέσα σε αυτά μοιάζουν να «ξέρουν πολύ καλά τι θα κάνουν». Η δημιουργία, επίσης, μικροπεριβαλλόντων, στα οποία τα παιδιά να μπορούν να εισχωρήσουν με όλο τους το σώμα, και χώρων που προσφέρουν περισσότερη ιδιωτικότητα, διαφάνηκε ότι είναι καλοδεχούμενη από τα παιδιά, δεδομένου ότι στα λίγα σημεία που τους προσφερόταν αυτή η δυνατότητα, σχεδόν όλα όσα την αντιλαμβάνονταν, της έκαναν χρήση.

Ενδιαφέρον έχει ότι εκτός από τους υλικούς πόρους που ήταν διαθέσιμοι για αλληλεπίδραση στα εκθέματα, το 1/3 των παιδιών επέλεξε να φωτογραφήσει τους ανθρώπους που κινούνταν μέσα σε αυτά, αναγνωρίζοντας ότι μια από τις πιο σημαντικές διαστάσεις του Παιδικού Μουσείου είναι ότι λειτουργεί ως χώρος συνεύρεσης και συντροφικότητας/συνεργασίας, όπως είχε επισημάνει και το προσωπικό σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του φορέα, και επιβεβαίωσαν σε αρκετές περιπτώσεις τα δεδομένα της παρατήρησης.

Επιπροσθέτως, το Παιδικό Μουσείο κατάφερε να υποστηρίξει τα παιδιά στο να λειτουργούν ως άτομα με ικανότητες, που χειρίζονται το εκθεσιακό περιβάλλον σύμφωνα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και με όσο το δυνατόν περισσότερη αυτονομία. Η αναγνώριση της οντότητας και της προσωπικής τους ταυτότητας γίνεται από την υποδοχή με ένα ιδιαίτερο τελετουργικό. Στη συνέχεια, και σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης, τα περισσότερα παιδιά ανέπτυξαν πρωτοβουλία και έλεγχο της διάδρασής τους, ενώ οι φωτογραφικές τους διευκρινίσεις έδειξαν ότι η ανίχνευση προσωπικών ενδιαφερόντων ήταν η βασική αιτία προσέλκυσης, όπως και στην περίπτωση του Ερευνότοπου. Επιπλέον, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να τροποποιήσουν και να οικειοποιηθούν το εκθεσιακό περιβάλλον σύμφωνα με τους προσωπικούς τους στόχους σε αρκετές περιπτώσεις, κάτι που πιθανόν να συνέβαλε θετικά στην προσωπική τους ενδυνάμωση και στην ανάπτυξη δεσμών με το μουσείο.

Ως προς το τελευταίο σημείο, το Παιδικό Μουσείο φαίνεται πράγματι ικανό να εμπνεύσει την ανάπτυξη δεσμών, αφού σχεδόν όλα τα παιδιά θέλουν να επαναλάβουν την επίσκεψη, ενώ τα μισά από

αυτά είναι ήδη επαναλαμβανόμενοι επισκέπτες. Η αίσθηση του τόπου που τους δημιουργεί είναι θετική και συνδέεται με συναισθήματα ευχαρίστησης, τα οποία τους προκαλεί η δυνατότητα για παιχνίδι, δραστηριότητες, ανακάλυψη και μάθηση, καθώς και για κοινωνική αλληλεπίδραση. Το παιχνίδι, η ψυχαγωγία, η ανακαλυπτική διαδικασία και η διαπροσωπική επαφή ήταν επίσης αυτά που προσδιόρισαν ως προσδοκίες των παιδιών τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα μοναδικά προβληματικά σημεία σχετίζονται α) με την καταλληλότητα του μουσείου για όλες τις ηλικίες. Τα πιο μεγάλα παιδιά μερικές φορές μπορεί να νιώθουν ότι έχουν μεγαλώσει αρκετά για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους φαίνονται πιο «παιδικές» ή τις θεωρούν ότι δεν διαθέτουν το κατάλληλο επίπεδο πρόκλησης β) την πολυκοσμία που μπορεί να δυσχεραίνει την κίνησή τους στο έκθεμα που επιθυμούν γ) την έννοια του μουσείου, που ενίοτε είναι συγκεχυμένη στο μυαλό τους. Πράγματι, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται το Παιδικό Μουσείο παιδιά και γονείς. Αν και οι περισσότεροι αναφέρονται σε αυτό με τον όρο «μουσείο», αναγνωρίζοντας τον ρόλο του στην επαφή των παιδιών με τον πολιτισμό με τρόπους πιο φιλικούς σε αυτά και τη χρησιμότητά του ως μια συμπληρωματική εμπειρία σε σχέση με τα υπόλοιπα μουσεία ή/και ως μια πρώτη βαθμίδα εξοικείωσης, υπάρχουν λίγα παιδιά και γονείς που αμφισβητούν τη μουσειακή λειτουργία του φορέα, είτε επειδή δεν αντιλήφθηκαν την ύπαρξη συλλογών είτε γιατί θεωρούν ότι η κυρίαρχη παρουσία παιχνιδιών και δραστηριοτήτων το κάνει να μοιάζει περισσότερο με χώρο δημιουργικής απασχόλησης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει αντιληφθεί αυτό το προβληματικό σημείο και προτείνει την ευφάνταστη και όσο το δυνατόν μεγαλύτερη χρήση των συλλογών με βασικό όχημα το παιχνίδι. Κάτι τέτοιο θεωρείται ότι θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της μουσειακής υπόστασης του φορέα και στη διεύρυνση της έννοιας «μουσείο».

Κατ' επέκταση, για την επίτευξη μέγιστης συνομορφίας μεταξύ σχεδιασμού/οργάνωσης και πραγματικής χρήσης/πρόσληψης, καθώς και για την ενίσχυση της θετικής αίσθησης του τόπου, χρήσιμο είναι:

- α) να ενσωματώνονται πάντοτε στα εκθέματα δραστηριότητες που έχουν σαφές και απτό αποτέλεσμα, και αντικείμενα, αυθεντικά και μη, που διαθέτουν κινούμενα μέρη και είναι λειτουργικά.
- β) οι προτεινόμενες δραστηριότητες να έχουν μεγαλύτερο βαθμό διαβάθμισης ως προς το επίπεδο γνωστικής πρόκλησης. Η υποστήριξη των δραστηριοτήτων αυτών με εποπτικό υλικό που προσφέρει στα παιδιά κατανοητές, αλλά και ασυνήθιστες πληροφορίες και ερεθίσματα, πιθανότατα θα συμβάλλει στην περαιτέρω διέγερση του ενδιαφέροντός τους και στην παροχή μεγαλύτερων γνωστικών προκλήσεων, καθώς και στην άρση των επιφυλάξεων ορισμένων γονέων ως προς την απλοϊκότητα των πληροφοριών. Όπως έδειξε και η παρατήρηση, οι γονείς διαβάζουν και είναι πρόθυμοι να λειτουργήσουν διαμεσολαβητικά σε ό, τι αφορά τις πινακίδες.
- γ) να δημιουργηθούν περισσότερες πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις, που είναι εργονομικά και επί του περιεχομένου προσαρμοσμένες και για τις μεγαλύτερες ηλικίες.
- δ) να διευρυνθεί η χρήση αυθεντικών αντικειμένων σε όλα τα εκθέματα και να ενισχυθεί η λειτουργία του εκθέματος «Συλλογές», ώστε να τονιστεί η μουσειακή υπόσταση του φορέα, και
- ε) να γίνεται καλύτερη διαχείριση της ροής του κόσμου τις ημέρες με πολυκοσμία, γιατί αλλιώς λειτουργεί κατασταλτικά στην άνετη, αυτόνομη και σύμφωνα με τις επιθυμίες τους κίνηση των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να δημιουργηθούν σαφώς διακριτοί χώροι ή γωνιές για ξεκούραση/αποφόρτιση, με πιο ήσυχες δραστηριότητες και αντιληπτικά ερεθίσματα που κατευνάζουν, αφού η δυνατότητα αναζωογονητικών εμπειριών είναι ένας σημαντικός παράγοντας σε κάθε παιδοκεντρικό περιβάλλον, όπως κατέδειξε η βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και εντόπισε το εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου.

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση και συμπεράσματα

7.1. Γενικός σχολιασμός

Η παρούσα διατριβή επιχείρησε να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου των παιδοκεντρικών μουσείων και του τρόπου που τα παιδιά αλληλεπιδρούν και προσλαμβάνουν αυτούς τους χώρους, μέσα από το πρίσμα του οικολογικού-ενσώματου επιστημολογικού παραδείγματος. Αρχικά τέθηκε ως στόχος να διερευνηθούν οι συνθήκες ανάπτυξης και οργάνωσης των παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων, σκιαγραφώντας πρώτα τι συμβαίνει σε παγκόσμιο επίπεδο και στη συνέχεια εστιάζοντας στην Ελλάδα και σε δύο επιλεγμένες μελέτες περίπτωσης. Προς τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε το οικολογικό συστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner με τις επάλληλες και αλληλοσυνδεόμενες κοινωνικές δομές, έτσι ώστε τα παιδοκεντρικά μουσεία να μην προσεγγίζονται αποκομμένα από το κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι, αλλά να συνεξετάζονται μακροσυστημικοί και εξωσυστημικοί παράγοντες διαμόρφωσης του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται.

Η σκιαγράφηση της ιστορικής ανάπτυξης των παιδοκεντρικών μουσείων βοήθησε στη δημιουργία μιας τυπολογίας μουσειακών χώρων που έχουν σχεδιαστεί για παιδιά και στην ανάδειξη δύο μοντέλων παιδοκεντρικού σχεδιασμού, αυτών του διακριτού και του παράλληλου σχεδιασμού. Ιδιαίτερα για την Ελλάδα, η αποτύπωση των δεδομένων που ισχύουν στη μουσειακή κοινότητα, του κρισιμότερου δηλαδή παράγοντα του εξωσυστήματος, ως προς την ύπαρξη παιδοκεντρικών ρυθμίσεων, δεν βασίστηκε αποκλειστικά σε βιβλιογραφικές πηγές, αλλά και σε εμπειρική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου σε αντιπροσωπευτική μερίδα ελληνικών μουσείων, καθώς και σε επιτόπιες επισκέψεις. Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και με βάση την τυπολογία που αναπτύχθηκε, εντοπίστηκαν παραδείγματα διαφορετικών ειδών παιδικών μουσείων (πολυθεματικό-μονοθεματικό), μία παιδική πτέρυγα, ένα μουσείο γενικού κοινού που είναι εξολοκλήρου σχεδιασμένο παιδοκεντρικά και ένα πολύ χαμηλό ποσοστό μουσείων που έχουν ενσωματώσει παιδοκεντρικές ρυθμίσεις στον γενικό εκθεσιακό τους χώρο, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται και λίγα μουσεία που εκθέτουν υλικό πολιτισμό συνδεόμενο με το παιδί. Εκτός από τα παιδικά μουσεία που βρίσκονται μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα, οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζονται σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Η δημιουργία παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων αποτελεί μία απτή έκφανση των μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετούνται από τα ελληνικά μουσεία, οι οποίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη βιωματική προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς και στην υποστήριξη της ολόπλευρης

ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. Κατ' επέκταση, ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η χαρτογράφηση που έγινε, τεκμηρίωσε ότι τα μουσεία στην Ελλάδα έχουν αρχίσει να ενημερώνουν με αργούς ρυθμούς τις εκθεσιακές τους πρακτικές με βάση τις διεθνείς τάσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι το εξωσύστημα μέσα στο οποίο λειτουργούν οι λίγοι παιδοκεντρικοί μουσειακοί χώροι στην Ελλάδα είναι μεν θετικό ως προς την ενσωμάτωση παιδοκεντρικών ρυθμίσεων στο εκθεσιακό περιβάλλον, παρουσιάζει όμως πολύ χαμηλό βαθμό διάχυσης των πρακτικών, ενώ εντοπίστηκαν παρανοήσεις ως προς το τι σημαίνει διακριτός και στοχευμένος στο παιδί σχεδιασμός. Το τελευταίο σημείο σχετίζεται και με τα όρια της παρούσας μελέτης: μια εκτενέστερη μελλοντική έρευνα με χρήση ποιοτικών μεθόδων θα ήταν απαραίτητη, προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος το πραγματικό περιεχόμενο και οι διαφορετικές ενδεχομένως διαστάσεις των όσων αναφέρονται ως παιδοκεντρική ρύθμιση από τα ελληνικά μουσεία.

Επιλέγοντας να εξετάσουμε πιο επισταμένα το μοντέλο του διακριτού παιδοκεντρικού σχεδιασμού, προκρίθηκαν δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις μουσειακών χώρων για να εξεταστούν σε επίπεδο μικροσυστήματος, αλλά και στο πλαίσιο του μεσοσυστήματος μουσείου-οικογένειας. Τα μουσεία που επιλέχθηκαν, πέρα από κάποιες κοινές προδιαγραφές, όπως παρουσιάστηκαν στην Ενότητα 3.3.1, και παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στο εκθεσιακό περιβάλλον και στη σύσταση του φορέα (π.χ. πολυθεματικό/μονοθεματικό μουσείο, αθηναϊκό/επαρχιακό μουσείο, 20ετή/5ετή λειτουργία του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου και του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης αντίστοιχα), διαφάνηκε από την έρευνα ότι μοιράζονται ένα ανθρωποκεντρικό επικοινωνιακό προφίλ και μια αυξημένη επίγνωση για τη σημασία και τον κοινωνικο-πολιτιστικό ρόλο που μπορεί να παίξει το μουσείο στις ζωές των ανθρώπων, ανεξάρτητα ή ορθότερα συμπληρωματικά προς την επιστημονική γνώση που μπορούν να προσφέρουν. Η επίγνωση αυτή τα ωθεί στη σύνθεση μιας πολύπλευρης παιδοκεντρικής πολιτικής, που βρίσκει εφαρμογή σε διάφορες λειτουργίες του μουσείου, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνεται ή και πρωταγωνιστεί η κατάλληλη διαμόρφωση του εκθεσιακού χώρου.

Σύμφωνα με το μοντέλο ανάλυσης του μικροσυστήματος του Bronfenbrenner, επιστρατεύτηκε μια σειρά μεθοδολογικών εργαλείων προκειμένου να παρουσιαστούν οι φυσικοί/υλικοί, οι κοινωνικοί και οι πολιτιστικοί πόροι του και να αποτυπωθούν οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα, καθώς και οι σχέσεις και οι ρόλοι που υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα παιδιά που επισκέπτονται το μουσείο με την οικογένειά τους.

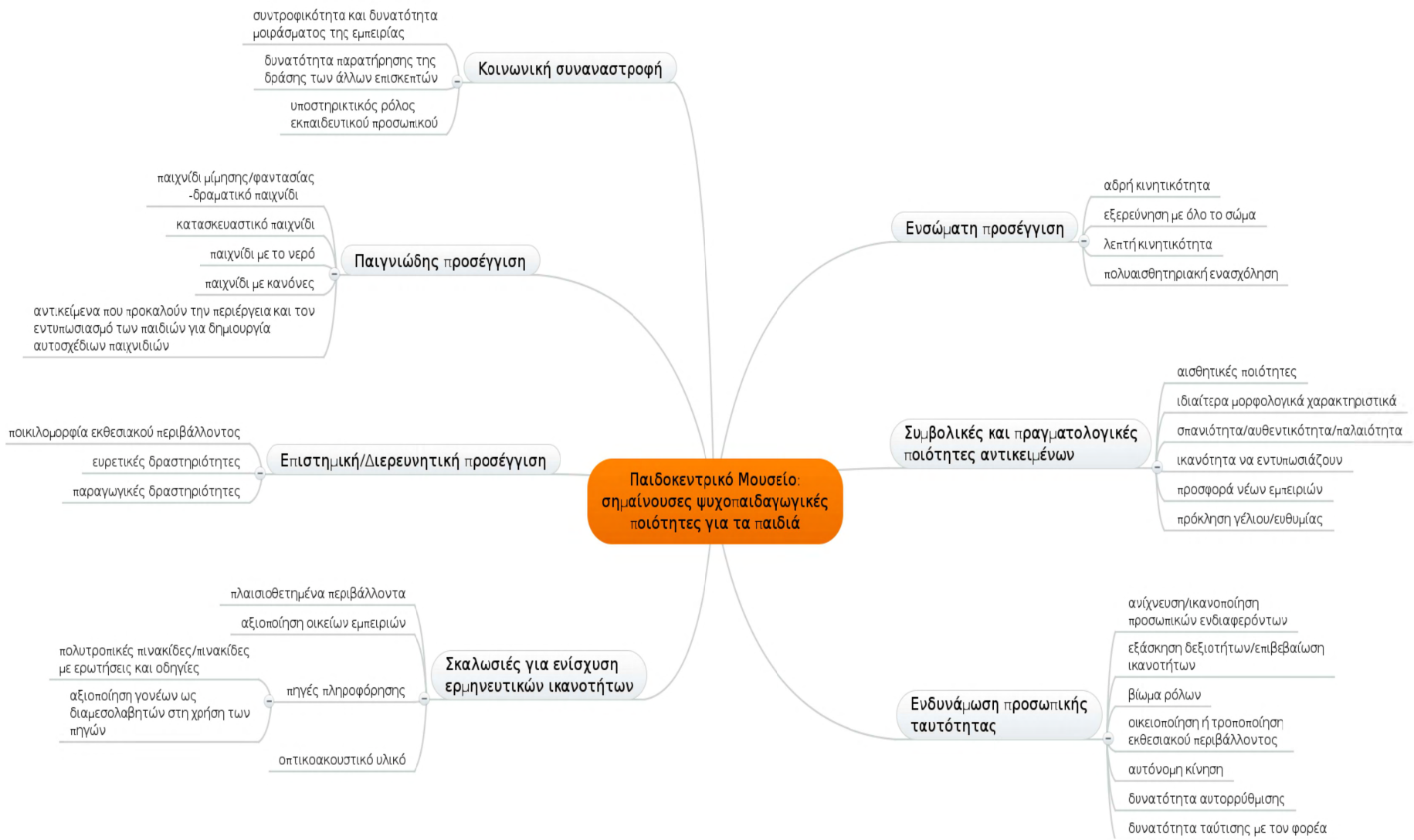
Βασική μονάδα ανάλυσης στη διατριβή ήταν η αμοιβαία αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος, έτσι ώστε να λάβει κεντρική θέση η φυσική διάσταση της μουσειακής εμπειρίας. Προς τον σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκε για πρώτη φορά στον χώρο των μουσείων ένα οικολογικό αναλυτικό και ερμηνευτικό πλαίσιο που βασίζεται στη θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων του Gibson και την έννοια της συνομορφίας συμπεριφοράς-περιβάλλοντος του Barker. Η βασική παραδοχή που απορρέει από το παραπάνω πλαίσιο είναι ότι η διάδραση που αναπτύσσεται είναι προϊόν δυναμικής συνεξάρτησης ανάμεσα στις προθέσεις, τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες, τις φυσικές διαστάσεις και τις ικανότητες του υποκειμένου, και τις υπάρχουσες περιβαλλοντικές δομές, οι οποίες εμπεριέχουν εγγενείς δυνατότητες προς ενεργοποίηση. Κατ' επέκταση, η περιγραφή του περιβάλλοντος θα πρέπει να γίνεται με τρόπο που να επιτρέπει τη λειτουργική ανάλυση των συναλλαγών και να δίνει έμφαση στην επενέργεια του υποκειμένου. Η τριμερής ταξινομία φυσικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων που αναπτύχθηκε ειδικά για τον χώρο των μουσείων, έδωσε μορφή στις διαστάσεις αυτές της μουσειακής εμπειρίας, οι οποίες έχουν μεν την πρωτοκαθεδρία στον τρόπο που προσεγγίζουμε το περιβάλλον, αλλά παραμένουν «συνήθως σιωπηλές σε περιγραφικό επίπεδο», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Heft (1988: 36). Επιπλέον, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που είναι λειτουργικά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις προθέσεις του υποκειμένου, οι περιγραφές του περιβάλλοντος γίνονται με τρόπους που έχουν νόημα ψυχολογικά.

Επικουρικά χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, εννοιολογικά σχήματα και εμπειρικά ευρήματα από τη βιβλιογραφία της ανάπτυξης δεσμών τόπου, προκειμένου να αποτυπωθεί και να αναλυθεί η αίσθηση του τόπου που τα παιδοκεντρικά μουσεία δημιουργούν.

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, η κλείδα ταξινόμησης που προέκυψε από την ταξινομία, αποδείχθηκε ένα εξυπηρετικό εργαλείο για την κωδικοποίηση της παρατήρησης του παιδιού και προσέφερε ένα κανονιστικό πλαίσιο για τη σύγκριση της προωθούμενης και της πραγματικής χρήσης του μουσειακού περιβάλλοντος. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η επιλογή της κράτησης ελεύθερων σημειώσεων κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και η κωδικοποίηση σε μεταγενέστερο χρόνο βάσει ενός προκωδικοποιημένου σχήματος, που όμως επέτρεπε την ενσωμάτωση περαιτέρω πεδίων όπως προέκυπταν από την έρευνα, κρίνεται επιτυχημένη, αφού έδωσε τη δυνατότητα για μια γρήγορη και περιεκτική συστηματοποίηση των δεδομένων, διατηρώντας παράλληλα όλες τις λεπτές ποιοτικές αποχρώσεις της ελεύθερης καταγραφής, οι οποίες χρησίμευσαν στην ανάδειξη συμπληρωματικών προς την ταξινομία μοτίβων χρήσης.

Εξαιρετικά χρήσιμο και αποτελεσματικό κρίνεται το εργαλείο της φωτογράφισης, συνοδευόμενο από διευκρινίσεις των παιδιών, γιατί με τη βοήθειά του, δόθηκε η ευκαιρία σε αυτά να αποτυπώσουν με απτό τρόπο την προτιμώμενη χρήση του χώρου, ενώ ταυτόχρονα λειτούργησε και ως κίνητρο ενεργητικής συμμετοχής και ασφαλής βάση για την έναρξη διεξαγωγής της συνέντευξης. Η ανάλυση των φωτογραφιών και των συνεντεύξεων των παιδιών με την αξιοποίηση της φαινομενογραφικής μεθόδου έδωσε επίσης μια σειρά περιγραφικών κατηγοριών που συστηματοποιούν τις προσλήψεις τους ως προς την αλληλεπίδραση με το εκθεσιακό περιβάλλον και τη συνολική αίσθηση του τόπου που διαμορφώνουν για το μουσείο. Κατ' επέκταση, η χρήση μεθοδολογικών εργαλείων που αναδεικνύουν την παιδική οπτική συμπληρωματικά με την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις του προσωπικού και τα ερωτηματολόγια των γονέων, τα οποία ως εργαλεία διασταυρώνουν ή φωτίζουν από άλλες πλευρές τις διαστάσεις της μουσειακής εμπειρίας των παιδιών, διασφάλισαν μια σφαιρικότερη ανάλυση των ψυχοπαιδαγωγικών ποιτήτων του εκθεσιακού περιβάλλοντος, οι οποίες φαίνεται να έχουν βαρύνουσα σημασία για εκείνα.

Στα συμπεράσματα των Κεφαλαίων 5 και 6 απαντήθηκαν αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα γ-στ (σε σχέση με την προωθούμενη, την πραγματική και την προτιμώμενη χρήση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, τις προσδοκίες και τα κίνητρα επίσκεψης, και την αίσθηση του τόπου που τα παιδιά διαμορφώνουν), αναφορικά με κάθε μελέτη περίπτωσης. Στην επόμενη ενότητα (7.2), θα γίνει μια ανακεφαλαιωτική και συνθετική παρουσίαση των ψυχοπαιδαγωγικών ποιτήτων, οι οποίες εντοπίστηκαν στα μουσειακά περιβάλλοντα που εξετάστηκαν, προκειμένου να απαντηθεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα ως προς τα χαρακτηριστικά του εκθεσιακού περιβάλλοντος που αναδείχθηκαν ως σημαίνοντα από τα παιδιά. Για τον σκοπό αυτό, θα αξιοποιήσουμε τις περιγραφικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των κριτηρίων φωτογράφισης, εμπλουτισμένες με στοιχεία από τη χρήση όλων των μεθοδολογικών εργαλείων και τη συγκριτική εξέταση των ευρημάτων από τις δύο μελέτες περίπτωσης (Σχήμα 7.1). Η επιλογή αυτή προκρίθηκε έναντι της ταξινόμιας γιατί οι συγκεκριμένες κατηγορίες προέκυψαν από τα ίδια τα παιδιά και αποτυπώνουν ευσύννοπτα τα όσα εκείνα έκριναν ως σημαντικότερα. Η συζήτηση που θα ακολουθήσει θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα γενικό περιγραφικό πλαίσιο ως προς το τι μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό σε ένα εκθεσιακό περιβάλλον από τα παιδιά και όχι ως ένα σύνολο γενικεύσεων που αυτούσιο θα μπορούσε να μεταφερθεί και να εφαρμοστεί σε νέες καταστάσεις. Στην Ενότητα 7.10 θα απαντηθεί συνθετικά το δεύτερο σκέλος του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος ως προς τις προϋποθέσεις για την επίτευξη μέγιστης συνομορφίας μεταξύ παιδοκεντρικού σχεδιασμού και πραγματικής χρήσης από τα παιδιά. Τέλος, στην Ενότητα 7.9 θα δοθεί μια συνθετική άποψη της αίσθησης του τόπου που καταγράφηκε στα δύο μουσεία.



Σχήμα 7.1. Κατηγορίες σημαντικών ψυχοπαιδαγωγικών ποιότητων του εκθεσιακού περιβάλλοντος του παιδοκεντρικού μουσείου, όπως αναδείχθηκαν από τα παιδιά.

7.2. Η ενσώματη προσέγγιση

Αν και όπως υπονοεί η κυκλική διάταξη, οι κατηγορίες είναι ισάξιας σημασίας, θα ξεκινήσουμε από την κατηγορία της ενσώματης προσέγγισης, η οποία συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο αριθμό αναφορών από τα παιδιά στα δύο περιβάλλοντα που εξετάστηκαν. Πρόκειται για μια κατηγορία, επίσης, που διατρέχει οριζόντια όλες τις υπόλοιπες, αφού η σωματική δραστηριότητα αποτελεί μια ενδεχόμενη και απόλυτα επιθυμητή εμπλοκή για τις περισσότερες διαστάσεις που αυτές περιλαμβάνουν. Η ποιότητα αυτή έχει αναδειχθεί εξάλλου επανειλημμένως σε έρευνες που ανίχνευαν τις αντιλήψεις των παιδιών ως προς τη μουσειακή τους εμπειρία (Perry 1993, Moussouri 1997, Harris Qualitative 1997, Studart 2000, Anderson *et al.* 2002, Morris Hargreaves McIntyre 2002, Gioftsali 2005, Hooper-Greenhill 2007).

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα διακρίνουμε δύο άξονες γύρω από τους οποίους μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τις προτιμήσεις των παιδιών: α) ευκαιρίες για αδρή κινητικότητα (π.χ. σκάψιμο, χτίσιμο) και εξερεύνηση που εμπλέκει όλο το σώμα (π.χ. εισχώρηση σε ανοίγματα, τοποθέτηση σώματος με διαφορετικό τρόπο) β) ευκαιρίες για λεπτή κινητικότητα και πολυαισθητηριακή ενασχόληση.

Ως προς τον πρώτο άξονα, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα παιδιά ενεπλάκησαν πιο συχνά σε δραστηριότητες αδρής κινητικότητας που ήταν ενταγμένες σε παιχνίδι ρόλων, παρά σε δράσεις που προέτρεπαν σε σωματικές δοκιμασίες και άσκηση δεξιοτεχνίας (π.χ. το στεφάνι χούλα χουπ στο έκθεμα «Πώς κινούμαι;»). Είναι εξαιρετικά πιθανόν η επιλογή αυτή να επηρεάζεται και από την αρχιτεκτονική και τη λειτουργία των χώρων που εξετάστηκαν (μικροί χώροι, πολυκοσμία),¹ καθώς και από τις προωθούμενες προσφερόμενες δυνατότητες του πλαισίου συμπεριφοράς, στις οποίες κυριαρχούν οι λεπτοί χειρισμοί και η παρατήρηση. Όπως έδειξαν οι αυθόρμητες κινήσεις λίγων παιδιών στον Ερευνότοπο, τα οποία σκαρφάλωσαν στα βράχια ή στον κορμό του δέντρου, μια διαφορετική διευθέτηση του περιβάλλοντος που να ευνοεί μεγάλες σωματικές κινήσεις για την εξερεύνησή του ή να κυριαρχείται από δράσεις σωματικής δοκιμασίας σε καλά ορισμένα πλαίσια,² μπορεί να οδηγούσε σε μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης των κινήσεων αυτού του τύπου. Συμπληρωματικά, θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι η δυνατότητα για εναλλαγή των στάσεων του σώματος λειτούργησε επικουρικά στην προσέλκυση και συγκράτηση του ενδιαφέροντος, καθώς και στην οικειοποίηση του χώρου. Το εκθεσιακό περιβάλλον που υποστηρίζει την εναλλαγή αυτή, δημιουργεί συναισθήματα άνεσης στα παιδιά, που στην περίπτωση του Παιδικού Μουσείου είδαμε να την εκδηλώνουν ακόμη και με ξάπλωμα στο πάτωμα κατά την επιτέλεση μιας δραστηριότητας.

Ως προς τον δεύτερο άξονα, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε πολλούς χειρισμούς, που κυμαίνονταν από διερευνητικά ψηλαφίσματα και αδράγματα μέχρι τροποποιήσεις της θέσης ή της κατάστασης των αντικειμένων στο πλαίσιο της χρήσης τους. Στο Παιδικό Μουσείο είχαμε ένα πολύ μεγαλύτερο εύρος χειρισμών, που συχνά κατέληγε σε νέες δημιουργίες (μέσα από κατασκευές ή συναρμολογήσεις κυρίως), εντούτοις η αγάπη των παιδιών για ποικιλότροπο χειρισμό αντικειμένων τεκμηριώνεται και στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης από το γεγονός ότι οι εκθεσιακές μονάδες με τη μεγαλύτερη συχνότητα ενεργοποιημένων προσφερόμενων δυνατοτήτων ήταν αυτές που προωθούσαν το μεγαλύτερο εύρος χειρισμών.

Ως προς την πολυαισθητηριακή ενασχόληση, οι απτικές ποιότητες είναι αυτές που προσέλκυσαν περισσότερο την προσοχή. Μεμονωμένα στο Παιδικό Μουσείο και κατά κόρον στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (λόγω της φύσης των διαθέσιμων αντικειμένων και των δραστηριοτήτων που προωθούνται), εκτιμήθηκε ιδιαίτερα η παρατήρηση εκ του σύνεγγυς είτε με φυσικό τρόπο είτε με χρήση οργάνων, εκ των οποίων τα πιο περίπλοκα ήταν πολύ αρεστά στα μεγαλύτερα παιδιά. Στις λίγες

¹ Βλ. και συμπεράσματα Moore (1986, 1987) για τον χωρικό προσδιορισμό των πλαισίων συμπεριφοράς (Ενότητα 2.3.3.3).

² Όπως η γλυπτική κατασκευή του Παιδικού Μουσείου Βοστώνης που αναφέρθηκε στην υποσημείωση 61 του Κεφαλαίου 2.

ευκαιρίες για χρήση των υπόλοιπων αντιληπτικών συστημάτων (όσφρηση, γεύση, ακοή) υπήρξε επίσης θετική ανταπόκριση από μια μερίδα παιδιών.

Ένα τελικό συμπερασματικό σχόλιο για αυτή την κατηγορία είναι ότι διαπιστώθηκε η ανάγκη το εκθεσιακό περιβάλλον να υποστηρίζει τόσο δυναμικές όσο και ήπιες κινήσεις, ώστε να ταιριάζει με τα διαφορετικά ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, αλλά και με τον διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης που έχουν με τον μουσειακό χώρο (σε ανοίξιες καταστάσεις τα παιδιά εμφανίστηκαν συνήθως λιγότερο δυναμικά). Τα μεγαλύτερα παιδιά επίσης είχαν πιο συχνά και μεγάλα διαστήματα παρατήρησης, αποτέλεσμα ενδεχομένως και της διαδικασίας πολιτισμικής οικειοποίησης, εμπλεκόμενα επιλεκτικά σε ευρετικές ή κατασκευαστικές δραστηριότητες ως επί το πλείστον.

7.3. Οι συμβολικές και πραγματολογικές ποιότητες των αντικειμένων

Η ύπαρξη αυθεντικών αντικειμένων φάνηκε να αποτελεί ένα βασικό κριτήριο για να θεωρηθεί ένας μουσειακός χώρος ενδιαφέρον και άξιος μνείας από τα παιδιά, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις προσδιορίστηκε ως προϋπόθεση για να νομιμοποιείται να φέρει αυτό το όνομα. Και στα δύο μουσεία τα παιδιά ασχολήθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τα αυθεντικά αντικείμενα που ήταν διαθέσιμα. Τα έμβια όντα για το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης και τα αντικείμενα με κινούμενα μέρη ή μηχανήματα που μπορούσαν να τεθούν σε λειτουργία για το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο ήταν αυτά που προσέλκυαν περισσότερο την προσοχή τους.

Ως προς τα γνωρίσματα που βρίσκουν ελκυστικά στα αντικείμενα, αυτά συνδέονται με αισθητικές ποιότητες, μορφολογικά χαρακτηριστικά (π.χ. μεγάλα αντικείμενα, γυαλιστερά, παράξενα), τη σπανιότητα, αυθεντικότητα ή παλαιότητα τους και την ικανότητά τους να εντυπωσιάζουν, να προσφέρουν νέες εμπειρίες ή να προκαλούν γέλιο και ευθυμία, επιβεβαιώνοντας ευρήματα από προηγούμενες μελέτες ως προς το μέγεθος και τον εντυπωσιασμό (Harris Qualitative 1997, Kindler & Darras 1997, Anderson *et al.* 2002). Ο τρόπος τοποθέτησής τους στον χώρο παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Η απρόσμενη ανακάλυψή τους σε κρυφά σημεία ή η λειτουργική ένταξή τους μέσα σε πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα δρουν καταλυτικά.

Ως προς τα μοτίβα προσέγγισης των αντικειμένων, η παρατήρηση και η αφή ήταν οι πιο προσφιλείς τρόποι για όλες τις ηλικίες, ενώ η επιθυμία για λειτουργική χρήση στο πλαίσιο της δράσης τους διαπιστώθηκε πιο έντονα στο Παιδικό Μουσείο λόγω της φύσης των αντικειμένων, ιδίως από τα μικρότερα παιδιά.

Τέλος, τα παιδιά εκτίμησαν και στα δύο μουσεία τον μεγάλο αριθμό και την ποικιλία των όσων εκτίθενται, ενώ δεν έλειψαν και λίγα αρνητικά σχόλια από παιδιά που επιθυμούσαν να δουν ακόμη περισσότερα πράγματα. Σε σχέση δε με την παρουσία αντιγράφων, τα παιδιά τα χρησιμοποίησαν με χαρά στο παιχνίδι τους, σε λίγες περιπτώσεις όμως υπήρξαν αρνητικά ως προς το γεγονός ότι ήταν ψεύτικα, ενώ σχολίαζαν με ενθουσιασμό, όπου τους δινόταν η ευκαιρία, τη δυνατότητα να χειριστούν αυθεντικά αντικείμενα.

7.4. Η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας

Η τρίτη κατά σειρά εκθεσιακή ποιότητα από άποψη συγκεντρωτικών αναφορών και στα δύο μουσεία συνδέεται πρωτίστως με τη δυνατότητα ανίχνευσης και ικανοποίησης προσωπικών ενδιαφερόντων στο μουσείο. Τα παιδιά αναφέρθηκαν συχνά τόσο σε οικεία βιώματα όσο και στον εμπλουτισμό με νέες γνώσεις και εμπειρίες που τους προσέφερε το εκθεσιακό περιβάλλον σε σχέση με τους τομείς προτίμησής τους.

Υπάρχουν τρία ακόμη πεδία δραστηριοποίησης στο εκθεσιακό περιβάλλον που εκτιμήθηκαν από τα παιδιά σε σχέση με την ενίσχυση της προσωπικής τους ταυτότητας: α) οι δραστηριότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν δεξιότητες και να επιβεβαιώσουν τις ικανότητές τους β) οι δραστηριότητες που τους εμπλέκουν ολιστικά μέσα από το βίωμα ρόλων έτσι ώστε να αποκτήσουν μια διαφορετική αίσθηση του εαυτού και να δοκιμάσουν να ανταποκριθούν σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις γ) οι δραστηριότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να οικειοποιηθούν και να τροποποιήσουν το εκθεσιακό περιβάλλον, όπως οι πειραματισμοί και η δημιουργική έκφραση.

Παρόλο που δεν αναφέρθηκε ρητώς από τα παιδιά, η αυτόνομη κίνηση εμφανίστηκε ως βασικός παράγοντας για την οικειοποίηση του χώρου και την επίτευξη όλων των προαναφερθέντων με όρους ενδυναμωτικούς. Και στα δύο παιδοκεντρικά περιβάλλοντα που εξετάστηκαν παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός πρωτοβουλίας και προσωπικού ελέγχου της διάδρασης. Η ξεκάθαρη διαρρύθμιση, το ασφαλές φυσικό και ψυχολογικό περιβάλλον, η ευχάριστη αισθητική του χώρου με ενσωματωμένα πολλά οικεία στα παιδιά στοιχεία από τη φύση ή την καθημερινότητά τους φάνηκε να υποστηρίζουν την αυτόνομη εξερεύνηση, που όπως είδαμε αποτελεί αναπτυξιακή ανάγκη στην ηλικία του δημοτικού (Chawla 1992). Απαραίτητο στοιχείο για τη δυνατότητα αυτορρύθμισης του παιδιού είναι και η ύπαρξη χώρων με δυναμική αποφόρτισης/αναζωογόνησης, κάτι που εντοπίστηκε ως προβληματικό σημείο του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου από το εκπαιδευτικό προσωπικό του.

Μια τελευταία διάσταση που σχετίζεται με την παρούσα εκθεσιακή ποιότητα είναι η δυνατότητα ταύτισης του παιδιού με τον παιδοκεντρικό φορέα που σχεδιάζεται για να καλύψει τις ανάγκες του. Πολλά παιδιά σχολίασαν συνολικά τους δύο μουσειακούς χώρους ως κατάλληλους για τα παιδιά, υπήρξε όμως και μια μερίδα κυρίως μεγαλύτερων παιδιών, που ένιωσαν ότι οι χώροι αυτοί δεν διαθέτουν το κατάλληλο επίπεδο πρόκλησης ή πολυπλοκότητας για όλες τις ηλικίες. Πρόκειται για μια διάσταση για την οποία χρειάζεται να γίνονται συχνές αξιολογήσεις και να λαμβάνεται συνεχή μέριμνα στη διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, αφού μπορεί να οδηγήσει σε απόσυρση και έλλειψη συνολικού ενδιαφέροντος για τον παιδοκεντρικό φορέα.

7.5. Οι σκαλωσιές για την ενίσχυση των ερμηνευτικών ικανοτήτων

Η πλέον προτιμώμενη σκαλωσιά που προέκυψε από το σύνολο των μεθοδολογικών εργαλείων ήταν τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα. Από μουσειογραφική πλευρά, τα παιδιά σχολίασαν ως θετικά σημεία την αισθητική τους, την οπτική, απτική και ηχητική ποικιλομορφία, τον σχεδιασμό που δημιουργεί μικρούς, καλυμμένους χώρους, που προσφέρουν ιδιωτικότητα και δημιουργούν μυστήριο και διάθεση για εξερεύνηση, καθώς και την ενσωμάτωση στοιχείων που αυξάνουν την αληθοφάνεια του περιβάλλοντος που αναπαριστούν ή/και τα καθιστούν λειτουργικά. Σε σχέση με τα αντικείμενα που εκτίθενται μέσα στα μικροπεριβάλλοντα αυτά, τα παιδιά εκτίμησαν την ποικιλία των αντικειμένων και τις ιδιαίτερες ποιότητές τους, όπως η παλαιότητα και τα περίεργα μορφολογικά χαρακτηριστικά, σχολιάζοντας πόσο σημαντικό είναι το ότι τα βλέπουν πλαισιοθετημένα. Τέλος, ως προς τους τρόπους που προσέγγισαν τα περιβάλλοντα, αυτοί κυμαίνονται από την απλή παρατήρηση μέχρι το παιχνίδι ρόλων, συχνά με χρήση ειδικού εξοπλισμού, και τη σωματική και πολυαισθητηριακή εμπλοκή στο πλαίσιο της εξερεύνησής τους. Ο καθένας από αυτούς επιτρέπει διαφορετικό βαθμό βιώματος και ενσυναίσθησης και βασίζεται στις επιλογές του φορέα, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται και επιθυμεί να προωθήσει τον ρόλο του μανθάνοντα: το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης είχε περισσότερα περιβάλλοντα για παρατήρηση και εξερεύνηση, ενώ το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο αξιοποιούσε περισσότερο το παιχνίδι ρόλων και τον λειτουργικό χειρισμό μηχανημάτων ή αντικειμένων.

Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε να υπενθυμίσουμε ότι τα παιδιά 10-12 ετών έδειξαν ενδιαφέρον για τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα και στα δύο μουσεία, διέφερε όμως το είδος και ο βαθμός εμπλοκής τους. Στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης συμμετείχαν περισσότερο ενεργητικά, ιδίως στα μικροπεριβάλλοντα που υπήρχαν ευρετικές δραστηριότητες, ενώ στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο λειτούργησαν πρωτίστως ως παρατηρητές, αποτυπώνοντας τα όμως συχνά στις φωτογραφίες τους. Εργονομικοί λόγοι και κυρίως η θεματική και το περιεχόμενό τους ήταν μάλλον αυτά που απέτρεπαν τα παιδιά στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο να εμπλακούν ενεργητικά, παρόλο που ελκυόταν η προσοχή τους. Κατά συνέπεια, οι φορείς που επιθυμούν να δημιουργήσουν παιδοκεντρικά εκθεσιακά περιβάλλοντα για μεγαλύτερα παιδιά, θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στα παραπάνω στοιχεία (θεματική, εργονομία, λειτουργικά στοιχεία, ενσωμάτωση ευρετικών δραστηριοτήτων).

Η αναγνώριση οικείων εμπειριών στάθηκε επίσης μια σχεδόν ισάξια σημασίας σκαλωσιά τόσο σε σχέση με τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα όσο και με τους υπόλοιπους πολιτιστικούς πόρους που ήταν διαθέσιμοι. Εκτός από την προσέλκυση της προσοχής και την ενίσχυση της κατανόησης, οι οικείες εμπειρίες φάνηκε να υποστηρίζουν τη συναισθηματική σύνδεση με τα εκτιθέμενα αντικείμενα, η οποία αποτελεί έναν πολύ ισχυρό παράγοντα της μαθησιακής διεργασίας.

Τέλος, τα παιδιά αναφέρθηκαν στα διάφορα εποπτικά μέσα που ήταν ενσωματωμένα στο εκθεσιακό περιβάλλον ως πηγή πληροφόρησης. Οι πολυτροπικές πινακίδες και οι πινακίδες με ερωτήσεις και οδηγίες για την επιτέλεση μιας δραστηριότητας ήταν αυτές που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο, προπαντός από τα μεγαλύτερα παιδιά. Ο ρόλος των γονέων ως διαμεσολαβητών αναδείχθηκε καθοριστικός για τη χρήση τους, ιδίως από τα μικρότερα παιδιά. Το οπτικοακουστικό υλικό του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, που ήταν συνήθως ενσωματωμένο σε μικροπεριβάλλον και συντελούσε στην πλαισιοθέτησή του, αναγνωρίστηκε επίσης από τα μικρότερα παιδιά ως μια εξαιρετικά επιτυχημένη σκαλωσιά, ιδιαίτερα αν είχε αυξημένη θεατρικότητα ή συντελούσε στην πλαισιοθέτηση της δράσης τους και αναφέρθηκε συχνά ως σημαντικός παράγοντας που συνέλεξε στη μάθηση.

7.6. Η επιστημική/διερευνητική προσέγγιση

Και τα δύο μουσεία που εξετάστηκαν έχουν επενδύσει στη διερευνητική συμπεριφορά και σε δραστηριότητες που ενισχύουν την επιστημική προσέγγιση, καταρχάς με την ποικιλομορφία του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Τα προσφερόμενα ερεθίσματα ωθούν σε ενεργητικές αντιληπτικές εξερευνήσεις που υποβοηθούνται από ένα εύρος σωματικών κινήσεων. Η άλλη μεγάλη κατηγορία «υποστηριγμάτων» επιστημικής συμπεριφοράς είναι οι ευρετικές δραστηριότητες, που εμπλέκουν τα παιδιά σε δράσεις μαντέματος, αναγνώρισης, αντιστοίχισης, πειραματισμών κ.ά. και οι παραγωγικές δραστηριότητες που τους δίνουν την ευκαιρία να εξασκήσουν δεξιότητες και να παράξουν κάτι νέο ως αποτέλεσμα της δράσης τους, όπως οι κατασκευές. Τα παιδιά αναφέρθηκαν επίσης αρκετές φορές, σχολιάζοντας τις ευρετικές δραστηριότητες, αλλά και το εποπτικό υλικό (κατεχοχήν το οπτικοακουστικό στο ΜΦΙΚ), στη διεργασία της μάθησης στην οποία εμπλέκονται και στο γεγονός ότι η μάθηση συνδυάζεται με διασκέδαση. Παρατηρήθηκε, επίσης, τα μικρότερα παιδιά (κάτω των 6 ετών) στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ελεύθερη εξερεύνηση του περιβάλλοντος, παρά για την εμπλοκή τους σε προκαθορισμένες δραστηριότητες ευρετικού τύπου, κάτι που δεν επιβεβαιώθηκε όμως στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Κατ' επέκταση, η μειωμένη εμπλοκή που παρατηρήθηκε στο ΜΦΙΚ μπορεί να οφειλόταν στο επίπεδο δυσκολίας των ευρετικών δραστηριοτήτων για τις μικρές ηλικίες, παρά στην έλλειψη ενδιαφέροντος για αυτό το μέσο από πλευράς των παιδιών.

7.7. Η παιγνιώδης προσέγγιση

Παρά τις διαφορές στον βαθμό εμπλοκής των παιδιών σε παιγνιώδεις καταστάσεις, το παιχνίδι αναφέρθηκε από τα παιδιά ως η βασική διαφορά των παιδοκεντρικών μουσειακών περιβαλλόντων που επισκέφτηκαν συγκριτικά με άλλα μουσεία. Είναι επίσης το πρωταρχικό χαρακτηριστικό που το εκπαιδευτικό προσωπικό των δύο μουσείων συνέδεσαν με το παιδί. Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν οφείλονται στις διαφορετικές επιλογές που έχουν κάνει τα εξεταζόμενα μουσεία ως προς την παιδαγωγική στρατηγική που κατά προτεραιότητα προωθούν. Στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης προέχει η επιστημική προσέγγιση, κάτι που γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά, τα οποία χρησιμοποιούν με φειδώ τις λέξεις «παίζω» και «παιχνίδι» όταν αναφέρονται στις δραστηριότητες, το παιχνίδι τους εμφανίζεται πιο στιγμιαίο, κυρίως στα σημεία που υπάρχουν υποστηρίγματα που τα βοηθούν να εμπλακούν σε παιχνίδι μίμησης/φαντασίας, ενώ το βίωμα επιστημονικών ρόλων στο πλαίσιο των διαθέσιμων δραστηριοτήτων παίρνει μάλλον τον χαρακτήρα ενσυναίσθησης παρά δραματοποίησης. Ενδιαφέρον έχει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρθηκαν συχνά στις ευρετικές δραστηριότητες ως παιχνίδια και πρότειναν αυτοσχέδιες δραστηριότητες μαντέματος ως ιδέα για παιχνίδι με τους γονείς, κάτι που πιθανότατα συνδέεται με την περισσότερο γνωστική προσέγγιση που προωθείται στο πλαίσιο της επιστημικής συμπεριφοράς.

Αντίθετα, στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο το παιχνίδι σε ποικίλες μορφές (κατασκευαστικό, μίμησης/φαντασίας, παιχνίδι με το νερό, παιχνίδι με κανόνες κ.ά.) προωθείται αν όχι περισσότερο, τουλάχιστον εξίσου με την επιστημική προσέγγιση, κάτι που είναι εμφανές όχι μόνο στον τρόπο που αλληλεπιδρούν και εκφράζονται τα παιδιά, αλλά και στους χαρακτηρισμούς που το εκπαιδευτικό προσωπικό χρησιμοποιεί για τους ρόλους που το ίδιο υιοθετεί. Τα παιδιά βρίσκουν στοιχεία που χαρακτηρίζουν ως παιχνίδια σχεδόν σε όλες τις θεματικές κατηγορίες των φωτογραφιών, ενώ είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο θεωρούν το μουσείο διασκεδαστικό, τονίζοντας παράλληλα τη σχέση παιχνιδιού, μάθησης και διασκέδασης. Όσο καλύτερα συνδυάζονται ο επιστημικός με τον παιγνιώδη χαρακτήρα μιας δραστηριότητας, τόσο πιο προτιμητέα φαίνεται να είναι και ίσως σε αυτό να οφείλεται και ο μεγάλος χρόνος παραμονής στα επιμέρους εκθέματα του Παιδικού Μουσείου. Την υψηλότερη προτίμηση από όλες τις ηλικιακές ομάδες και από τους γονείς σε συνεργασία με τα παιδιά τους είχε το κατασκευαστικό παιχνίδι. Οι γονείς φάνηκαν επίσης πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραματικό παιχνίδι με τα παιδιά τους σε αρκετά καλή συχνότητα, καθώς και σε άλλες παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι με το νερό. Κάποιες ευρετικές δραστηριότητες εκτιμήθηκαν και για τη διάσταση του παιχνιδιού από τους γονείς, όπως ανάλογα είχαν αναφέρει τα παιδιά στο ΜΦΙΚ.

Η απροθυμία των μεγαλύτερων παιδιών να συμμετάσχουν σε παιχνίδι ρόλων ή παιχνίδι φαντασίας (ολική στο Παιδικό Μουσείο και σε μεγάλο βαθμό στο ΜΦΙΚ) χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Είναι πιθανόν να οφείλεται, όμως, όπως φάνηκε στην ανάλυση, σε αμηχανία λόγω του συνολικού κοινωνικού περιβάλλοντος (ύπαρξη πολλών μικρών παιδιών, αίσθηση ότι δεν είναι για την ηλικία τους, οικογένεια που δεν υποστηρίζει την παιγνιώδη συμπεριφορά), εκτός από τη θεματική και τα εργονομικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω σε σχέση με τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα μέσα στα οποία πολύ συχνά εκδηλώνεται η παιγνιώδης συμπεριφορά.

7.8. Η κοινωνική συναναστροφή

Οι δυνατότητες που δίνει το παιδοκεντρικό μουσείο για ποικίλες εμπειρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναδείχτηκαν ως μια σημαντική παράμετρος της μουσειακής εμπειρίας από το σύνολο των μεθοδολογικών εργαλείων, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες μελέτες (Gallagher & Snow Dockser 1987, Jensen 1994α, Haas 1997, Crowley & Callanan 1997, Studart 2000, Puchner, Rapoport & Gaskins 2001,

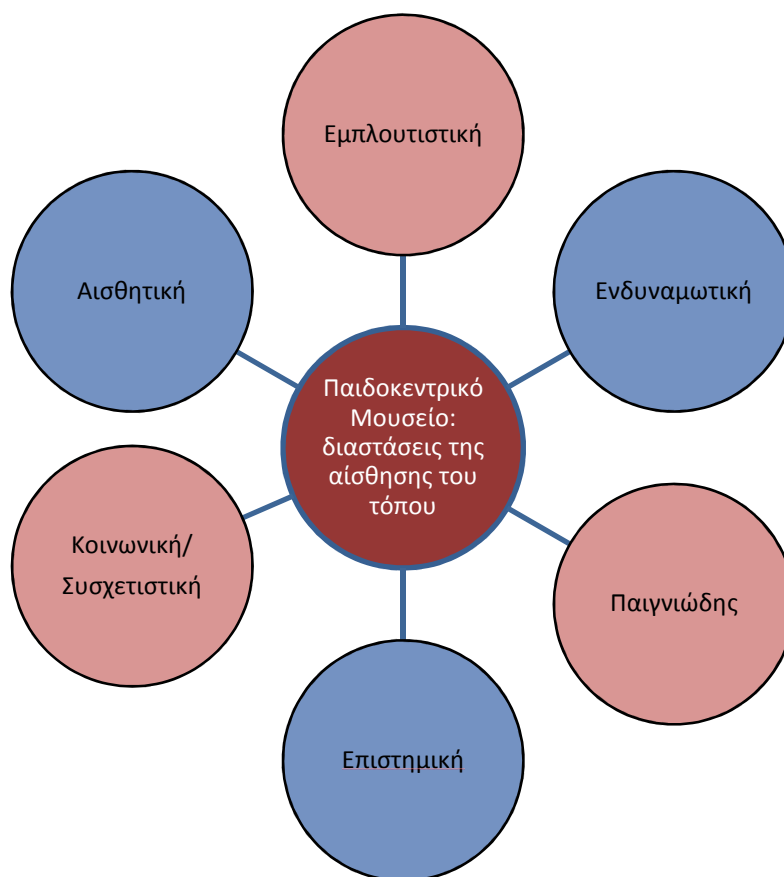
Beaumont 2010, Downey, Krantz & Skidmore 2010, Wolf & Wood 2012). Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις διαφορετικές διαστάσεις που φάνηκε ότι εκτιμούν τα παιδιά:

- α) συντροφικότητα και δυνατότητα μοιράσματος της εμπειρίας είτε με συνομηλίκους είτε με μέλη της οικογένειας και κυρίως με τους γονείς. Όπως έχει τονιστεί κατά την ανάλυση των δεδομένων, η κοινωνική αλληλεπίδραση στάθηκε καθοριστικός παράγοντας ως προς τις επιλογές των παιδιών μικρότερης ηλικίας και την επίτευξη συναισθηματικής ασφάλειας. Η συνεργασία με τον γονέα είχε επίσης βαρύνουσα σημασία ακόμη και για τα μεγαλύτερα παιδιά στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους, για την καλύτερη αξιοποίηση του εποπτικού υλικού, αλλά και ως παράγοντας επιβεβαίωσης των ικανοτήτων τους. Τα είδη των εκθεμάτων που θεωρήθηκαν από τα παιδιά ότι ευνοούν τη συνεργασία ήταν όσα είχαν ενσωματωμένες ευρετικές δραστηριότητες και τα πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα που υποστήριζαν το παιχνίδι ρόλων.
- β) νέα ερεθίσματα από τους άλλους επισκέπτες. Στο πλαίσιο αυτό, η διευθέτηση του χώρου έτσι ώστε να μπορούν να παρατηρούν τους άλλους λειτούργησε υποστηρικτικά.
- γ) το εκπαιδευτικό προσωπικό ως σημαντικός πόρος του εκθεσιακού περιβάλλοντος. Αν και τα παιδιά δεν αναζήτησαν από μόνα τους τη συνδρομή του εκπαιδευτικού προσωπικού, η τεχνική βοήθεια, ο νοητικός προσανατολισμός, οι γνωστικές πληροφορίες, οι γνωστικές σκαλωσιές που προσέφερε και οι κοινωνικές δεξιότητες που χρησιμοποίησε το προσωπικό, συνέβαλαν στην καλύτερη αξιοποίηση των εκθεμάτων. Στην περίπτωση του Παιδικού Μουσείου μάλιστα οι ερμηνευτές αποτυπώθηκαν δύο φορές φωτογραφικά ως σημαίνοντα χαρακτηριστικά του εκθεσιακού περιβάλλοντος.

Συνολικά, επίσης κατά τη συζήτηση για την αίσθηση του τόπου που τους δημιουργεί το μουσείο που επισκέφτηκαν, τα παιδιά αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι συναντούν πολλά παιδιά (ΕΠΜ) και μπορούν να έχουν μια ευχάριστη εμπειρία με την οικογένειά τους (ΜΦΙΚ), ενώ η δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν και να παίξουν με την οικογένειά τους αναφέρθηκε ως κίνητρο από αρκετούς γονείς στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Στον φορέα αυτό ο κοινωνικός παράγοντας φάνηκε να έχει εξέχουσα σημασία, αφού μια μερίδα παιδιών επέλεξε να φωτογραφίσει ανθρώπους και όχι υλικές πλευρές του εκθεσιακού περιβάλλοντος, επιβεβαιώνοντας την άποψη του εκπαιδευτικού προσωπικού ότι ένας από τους ρόλους του Παιδικού Μουσείου είναι να λειτουργεί ως χώρος συνεύρεσης και συνύπαρξης. Η αρνητική πλευρά αυτής της εκθεσιακής ποιότητας για την οποία χρειάζεται να λαμβάνεται προσοχή, όπως φάνηκε και από τα σχόλια των παιδιών, είναι η πολυκοσμία και η διαχείριση του κόσμου.

7.9. Τα παιδοκεντρικά μουσεία και η αίσθηση του τόπου

Στην ενότητα αυτή θα προσφέρουμε μια συνθετική αποτύπωση της αίσθησης του τόπου, έτσι όπως καταγράφηκε στα δύο μουσεία, προκειμένου να απαντηθεί πληρέστερα το σχετικό ερευνητικό ερώτημα. Αξιολογώντας το σύνολο των αναφορών που έκαναν τα παιδιά στις συνεντεύξεις τους, προκύπτουν έξι διαφορετικές διαστάσεις που αποτυπώνουν την αίσθηση του τόπου που τους δημιουργήθηκε (Σχήμα 7.2).



Σχήμα 7.2. Διαστάσεις της αίσθησης του τόπου στα παιδοκεντρικά μουσεία.

Η **εμπλουτιστική** διάσταση σχετίζεται με τη δυνατότητα απόκτησης νέων γνώσεων και εμπειριών, τη μεγάλη ποικιλία ερεθισμάτων, τον εντυπωσιασμό από τα εκθέματα, τον τρόπο έκθεσης και το πρωτότυπο πλαίσιο δραστηριοποίησης (π.χ. αντικείμενα εκτός προθηκών ή εντός πλαισιοθετημένων περιβαλλόντων). Η **ενδυναμωτική** διάσταση σχετίζεται με την αναγνώριση οικείων εμπειριών και προσωπικών ενδιαφερόντων, τη δυνατότητα για ανεξαρτησία κίνησης και ενσώματη δράση, τροποποίηση στοιχείων του περιβάλλοντος και δημιουργική έκφραση, μέσα από τα οποία τα παιδιά επιβεβαιώνουν τις ατομικές τους ικανότητες, διασκεδάζουν και αντλούν ευχαρίστηση. Η **παιγνιώδης** καλύπτει τα διαφορετικά είδη παιχνιδιού που μπορούν να αναπτύξουν μέσα στο εκθεσιακό περιβάλλον, τα οποία συντελούν στην αίσθηση ευχαρίστησης. Όπως είδαμε πιο πριν, η διάσταση αυτή προσφέρει το βασικό σημείο διαφοροποίησης των παιδοκεντρικών μουσειακών περιβαλλόντων. Η **επιστημική** διάσταση σχετίζεται καταρχάς με τη δυνατότητα για εξερεύνηση μέσα σε αληθοφανή και κατά προτίμηση μυστηριώδη περιβάλλοντα, καθώς και με την ανακάλυψη της γνώσης με τη βοήθεια ευρετικών δραστηριοτήτων. Όσο πιο στενή είναι η σύνδεση της επιστημικής με την παιγνιώδη διάσταση, τόσο πιο έντονα δημιουργείται η αίσθηση ότι η μάθηση συντελείται με διασκέδαση και αυξάνει την ευχαρίστηση των παιδιών. Η **κοινωνική/συσχετιστική** διάσταση αφορά στο πλέγμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα είναι έντονο και ιδιαίτερα επιθυμητό από τα παιδιά. Τέλος, η **αισθητική** διάσταση αναφέρεται στα στοιχεία του εκθεσιακού περιβάλλοντος που προκαλούν αισθητική απόλαυση στα παιδιά και συντελούν στην αναζωογόνησή τους, στη διέγερση του ενδιαφέροντος, καθώς και στη συνολική ευχαρίστηση που αντλούν από τον τόπο.

Τα προβληματικά σημεία που αναδείχτηκαν με βάση τα σχόλια μικρής μερίδας παιδιών αφορούν στην εμπλουτιστική διάσταση (επιθυμία για περισσότερα και πιο εντυπωσιακά εκθέματα, προβληματισμός για τον χαρακτηρισμό του χώρου ως μουσείο λόγω του μη παραδοσιακού τρόπου έκθεσης των συλλογών), την ενδυναμωτική (αίσθηση ότι δεν απευθύνεται στα μεγαλύτερα παιδιά, προβληματικά επίπεδα πρόκλησης-πολυπλοκότητας) και την κοινωνική/συσχετιστική (προβλήματα χρήσης του χώρου εξαιτίας πολυκοσμίας, αποθάρρυνση των μεγαλύτερων παιδιών από την παρουσία πολλών μικρότερων ως προς την ενεργητική συμμετοχή τους και το παιχνίδι).

Αποτιμώντας συνολικά την αίσθηση του τόπου που προκάλεσαν τα δύο παιδοκεντρικά μουσειακά περιβάλλοντα στα παιδιά, αυτή ήταν θετική, κάτι που τεκμηριώνεται και από το υψηλό ποσοστό επιθυμίας επανάληψης της επίσκεψης και ενδέχεται να οδηγήσει σε ανάπτυξη σημαντικών δεσμών τόπου, εφόσον το μουσειακό περιβάλλον χρησιμοποιείται συχνά.³ Επιπλέον, με βάση τις παραπάνω διαστάσεις και σύμφωνα με το μοντέλο ανάπτυξης φιλίας με έναν τόπο (Chatterjee 2005),⁴ τα δύο παιδοκεντρικά μουσεία που εξετάστηκαν εμφανίζονται επιτυχημένα ως προς τη διάσταση της *αφοσίωσης*, η οποία συνδυάζεται με την ανάπτυξη της μάθησης και της ικανότητας, όπως υποστηρίζονται από τις νέες προσφερόμενες δυνατότητες που ανακαλύπτονται ή δημιουργούνται σε κάθε επίσκεψη, και με τη διάσταση των *αμοιβαίων παροχών*, αφού δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ασχοληθούν με πράγματα που τα ενδιαφέρουν, επιβεβαιώνοντας τα ερευνητικά συμπεράσματα των Wang *et al.* (2012). Επίσης, κάλυψαν ικανοποιητικά και τη διάσταση της *οριζοντότητας*, δεδομένου ότι τα παιδιά μπορούσαν να κινηθούν αυτόνομα, να εκφραστούν ελεύθερα και να ενεργοποιήσουν τις προσφερόμενες δυνατότητες σύμφωνα με τη θέλησή τους. Ως προς το μοίρασμα της εξουσίας, όμως, στη διαμόρφωση του εκθεσιακού περιβάλλοντος, οι συνεντεύξεις με το προσωπικό έδειξαν ότι βρίσκεται ακόμη σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

7.10. Προϋποθέσεις για την επίτευξη μέγιστης συνομορφίας

Η βασικότερη προϋπόθεση για την επίτευξη μέγιστης συνομορφίας ανάμεσα στον σχεδιασμό του παιδοκεντρικού περιβάλλοντος και την πραγματική του χρήση, είναι η ευαισθησία του φορέα να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να βελτιώνει τα προβληματικά σημεία των πρακτικών του. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα επίτευξης μέγιστης συνομορφίας σχετίζεται άμεσα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ισχύουν σε κάθε μουσείο (*site-specific*). Για τον λόγο αυτό, οι συστάσεις που θα παρατεθούν σε αυτή την ενότητα, είναι συστάσεις που προκύπτουν από συγκεκριμένες πρακτικές στα μουσεία που μελετήθηκαν και συνδέονται κυρίως με τα προβληματικά σημεία που καταγράφηκαν εκεί. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά, μαζί με όσα παρατέθηκαν στις Ενότητες 7.2-7.9, συγκροτούν ένα σώμα πληροφοριών, που μπορεί να φανεί χρήσιμο σε σχεδιαστές και υπεύθυνους λειτουργίας παιδοκεντρικών μουσειακών χώρων.

Αναλυτικότερα:

- *Αναζήτηση και ενσωμάτωση της οπτικής των παιδιών*: το προσωπικό που είναι υπεύθυνο για το παιδοκεντρικό εκθεσιακό περιβάλλον, θα πρέπει να φροντίζει να συλλέγει τις απόψεις των παιδιών για το πώς επιθυμούν τους χώρους που απευθύνονται σε αυτά με όσο το δυνατόν συστηματικότερο τρόπο και, στην καλύτερη περίπτωση, με ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό και τη λειτουργία του. Όπως είδαμε στις δύο μελέτες περίπτωσης, τα μέλη του προσωπικού αντιλαμβάνονται επιτυχώς, αν και

³ Ενθαρρυντικό σημάδι προς αυτή την κατεύθυνση είναι το γεγονός ότι και στα δύο μουσεία οι μισοί περίπου συμμετέχοντες ήταν επαναλαμβανόμενοι επισκέπτες. Βλ. επίσης μελέτη Byungho, Hyuntae & Hyunjung 2006 για τη συσχέτιση πραγματικής χρήσης και διανοητικής αντίληψης ενός τόπου.

⁴ Για μια αναλυτικότερη παρουσίαση βλ. Ενότητα 2.3.2 (σελ.117).

διαισθητικά και με άτυπες παρατηρήσεις, την ανταπόκριση των παιδιών. Εντούτοις, ένας παιδοκεντρικός φορέας οφείλει να διασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση των παιδιών σε όλα τα επίπεδα, προκειμένου να εξυπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες και την πληρέστερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Ο θεσμός των παιδιών-εθελοντών του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, όπως παρουσιάστηκε γλαφυρά μέσα από τις αναμνήσεις ενός από αυτά, ενήλικου πλέον σήμερα, αποτύπωσε τον μακροχρόνιο αντίκτυπο που μπορεί να έχει στις αποφάσεις ζωής και την συνολική προσωπικότητα των παιδιών, και αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα προς αυτή την κατεύθυνση.

- *Κατάλληλος βαθμός πολυπλοκότητας* στις προτεινόμενες δραστηριότητες για όλο το φάσμα ηλικιών στο οποίο αναφέρεται ο μουσειακός φορέας
- *Διαβαθμισμένα επίπεδα πληροφόρησης* που βασίζονται στην πολυτροπικότητα, θέτουν γνωστικές προκλήσεις και είναι γραμμένα με ευσύνοπτο και σαφή τρόπο, ώστε ο ενήλικος να υποστηρίζεται στον διαμεσολαβητικό ρόλο που συνήθως υιοθετεί
- *Ενεργητικές, ενσώματες δραστηριότητες*: ενσωμάτωση σε όσο το δυνατόν περισσότερα σημεία και προτίμηση σε όσες έχουν από αποτέλεσμα: αναζήτηση τρόπων να ικανοποιηθεί η ανάγκη για αδρή κινητικότητα: ενίσχυση κατασκευαστικού και δραματικού παιχνιδιού, τα οποία φάνηκαν να δημιουργούν τις συχνότερες εμπειρίες ροής
- *Χρήση αυθεντικών συλλογών*: τα παιδιά αρέσκονται και αναμένουν να συναντήσουν πολλά και ποικίλα αυθεντικά αντικείμενα στα μουσεία
- *Πλαισιοθετημένες εγκαταστάσεις* εργονομικά και θεματικά κατάλληλες και για τις μεγαλύτερες ηλικίες
- *Δημιουργία διακριτών χώρων για εμπειρίες αναζωογόνησης* από τη νοητική και σωματική κόπωση

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω σημεία, καθοριστική σημασία παίζει η ύπαρξη υποστηρικτικού προσωπικού, που εκπαιδεύει τις οικογένειες στους ενεργητικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με το εκθεσιακό περιβάλλον και διαχειρίζεται κατάλληλα τη ροή του κόσμου.

7.11. Συμβολή της διατριβής και ερευνητικές προεκτάσεις

Η διατριβή αυτή αποπειράθηκε να εξετάσει πολυπρισματικά ένα σύνθετο φαινόμενο. Η ανάπτυξη μουσειακών χώρων ειδικά σχεδιασμένων για παιδιά σχετίζεται με μια σειρά επιστημολογικών θεωρήσεων και κοινωνικοπολιτιστικών και οικονομικών παραγόντων, όπως οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές θεωρίες, οι αντιλήψεις για την παιδική ηλικία ή η διαμόρφωση της οικονομίας της εμπειρίας, και έχει λάβει διάφορες μορφές, κάθε μια από τις οποίες έχει κοινά, αλλά και ιδιάζοντα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, η εξέταση της οργάνωσης και χρήσης ενός παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος αναφέρεται σε αλληλοεξαρτώμενους υλικούς και μη υλικούς παράγοντες, που συνδέονται με ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες καθοριστικές για τη διαμόρφωση της μουσειακής εμπειρίας του παιδιού-επισκέπτη. Προκειμένου να μελετηθεί όσο το δυνατόν πιο ολιστικά το σύνθετο αυτό πλέγμα παραγόντων, επιλέχθηκε ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αντλεί από τον κλάδο της περιβαλλοντικής και κυρίως της οικολογικής ψυχολογίας, σε έναν συνδυασμό που για πρώτη φορά επιχειρήθηκε στη μουσειολογική έρευνα. Η μεθοδολογική πρόταση στην οποία καταλήξαμε περιλαμβάνει ερευνητικά εργαλεία, που εστιάζουν στην αλληλεπίδραση παιδιού-περιβάλλοντος, αναδεικνύουν τη σημασία της επενέργειας του υποκειμένου και δίνουν κεντρικό ρόλο στην παιδική οπτική μέσα από μια σειρά θεωρητικών και μεθοδολογικών τριγωνοποιήσεων. Λόγω του καινοτόμου για τον χώρο της

μουσειοπαιδαγωγικής θεωρητικού πλαισίου και της πολυμεθοδικής προσέγγισης, στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώθηκε μάλιστα μια ταξινόμια ειδικά προσαρμοσμένη για την περιγραφή/αποτύπωση του παιδοκεντρικού εκθεσιακού περιβάλλοντος, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην εννοιολογική αποσαφήνιση και τη συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας, μέσα από την ανίχνευση των πεδίων σύγκλισης των οικολογικών θεωριών με τον μουσειακό χώρο, την τεκμηρίωση των λόγων που τα καθιστούν ταιριαστά και τη σύνδεση των ευρημάτων με το θεωρητικό σώμα. Το τμήμα αυτό αποτελεί ουσιαστική συμβολή της διατριβής στον τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής και των επιστημών της αγωγής εν γένει, αφού προσφέρει μια νέα προοπτική στην έρευνα που ασχολείται με τους χώρους που σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται από παιδιά, με όρους ενδυναμωτικούς γι' αυτά. Οι θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που προκύπτουν από τα ευρήματα μπορούν επίσης να συμβάλλουν στην εδραίωση των επιχειρημάτων για μεγαλύτερη εμπλοκή της μουσειοπαιδαγωγικής στη διαμόρφωση των εκθεσιακών χώρων, δεδομένου ότι η συστηματική έρευνα και η θεωρητική τεκμηρίωση στον τομέα αυτό είναι σπάνια (Hooper-Greenhill 1994, Durbin 1996, Νικονάνου 2005).

Συγκεκριμένα, η συζήτηση στις ενότητες που προηγήθηκαν ανέδειξε τις ψυχοπαιδαγωγικές ποιότητες και τη συνολική αίσθηση του τόπου που αποκόμισαν τα παιδιά από την επίσκεψή τους στα εξεταζόμενα παιδοκεντρικά περιβάλλοντα. Ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφορές τους, διαφάνηκε μέσα από τη σύγκριση της προωθούμενης, της πραγματικής και της προτιμώμενης χρήσης ότι υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία που τα παιδιά αξιοποίησαν και εκτίμησαν στους μουσειακούς χώρους, τα οποία είναι απόρροια των φυσικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων που συνάντησαν και της εμπρόθετης δράσης τους. Παρόλο που το δείγμα των παιδιών που συμμετείχαν ήταν μικρό, η πολυμεθοδική προσέγγιση που ακολουθήθηκε επέτρεψε τη διασταύρωση των στοιχείων και την αποφυγή μονομερών ερμηνειών, που δεν λαμβάνουν υπόψη ένα σύνολο πλαισιακών παραγόντων και χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό εγκυρότητας. Κατ' επέκταση, οι διαστάσεις που αποτυπώθηκαν στα σχήματα 7.1 και 7.2 θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία θεωρητικής προσέγγισης και κατανόησης του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας παρεμφερών μουσειακών χώρων, αλλά και ως αφετηρία περαιτέρω ερευνητικών αναζητήσεων.

Επιπλέον, η ταξινόμια φυσικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προσφερόμενων δυνατοτήτων που αναπτύχθηκε, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ευρύτερα ως βοήθημα για τον σχεδιασμό παιδοκεντρικών εκθεσιακών περιβαλλόντων, αφού υπενθυμίζει όλα τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία που είναι σημαντικό να ενισχύονται, έτσι ώστε οι συμπεριφορικές δυνατότητες του επισκέπτη να υποστηρίζονται από ένα εκθεσιακό περιβάλλον που διέπεται από πολυλειτουργικότητα και ποικιλομορφία. Αν και στόχος της παρούσας διατριβής δεν ήταν η ποσοτική ανάδειξη συχνοτήτων χρήσης των επιμέρους πεδίων της, η ταξινόμια έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί και με τέτοιο τρόπο για την υποστήριξη ερευνητικών ερωτημάτων που εντάσσονται στο θετικιστικό παράδειγμα και αναζητούν την ανεύρεση κανονικότητας για την εξαγωγή γενικεύσεων. Τέλος, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα επιμέρους πεδία της προκειμένου να οργανωθούν έρευνες που θα εστιάσουν και θα μελετήσουν σε μεγαλύτερο βάθος και με μεγαλύτερο δείγμα συγκεκριμένες προσφερόμενες δυνατότητες, όπως το παιχνίδι στο μουσείο, τα στοιχεία υποστήριξης της διερευνητικής συμπεριφοράς, τα προτιμώμενα είδη φυσικής αλληλεπίδρασης με τα ποικιλόμορφα στοιχεία του εκθεσιακού περιβάλλοντος κτλ.

Ένα άλλο πεδίο διερεύνησης σχετίζεται με το γεγονός ότι η έρευνα κοινού έθεσε το παιδί στο επίκεντρο της ανάλυσης, αξιοποιώντας τη διάδραση με τους γονείς καθώς και τις δικές τους αντιλήψεις επικουρικά. Δεδομένου ότι ένα από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους γονείς, θα είχε ενδιαφέρον σε μια μελλοντική έρευνα να εξεταστεί εκ παραλλήλου η αλληλεπίδραση κάθε μέλους της οικογένειας με το εκθεσιακό περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη ότι στο επίπεδο της λεπτομερειακής καταγραφής που εφαρμόστηκε σε αυτή τη μελέτη, θα

απαιτούνταν περισσότεροι ερευνητές. Επίσης, η εξέταση οικογενειακών επισκέψεων με διαφορετικές συνθέσεις πέρα από την πυρηνική, στην οποία εστιάσαμε επί του παρόντος, θα φώτιζε ολόπλευρα κοινωνικές διαστάσεις της μουσειακής εμπειρίας, που τώρα παρέμειναν σιωπηλές, αν και αποτελούν συχνό φαινόμενο (επίσκεψη με παππού/γιαγιά ή άλλα συγγενικά και φιλικά πρόσωπα). Παρόλο που ανάλογες μελέτες έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό, είναι σημαντικό να συλλεχθούν δεδομένα για την αλληλεπίδραση όλων των μελών των ελληνικών οικογενειών, αφού όπως τόνισε επανειλημμένως το εκπαιδευτικό προσωπικό, η συμπεριφορά τους μέσα στο παιδοκεντρικό εκθεσιακό περιβάλλον επηρεάζεται και απηχεί τις κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές που επικρατούν στην Ελλάδα.

Η σχέση μεταξύ μεσοσυστήματος μουσείου-οικογένειας και του εξωσυστήματος θα μπορούσε επίσης να διερευνηθεί περαιτέρω. Κατά την εξέταση του εξωσυστήματος στην Ελλάδα (Κεφάλαιο 4), διατυπώθηκε η υπόθεση ότι μια αύξηση των μουσείων που αξιοποιούν παιδοκεντρικές τεχνικές στο εκθεσιακό τους περιβάλλον ενδέχεται να αλλάξει τη δυναμική των οικογενειακών επισκέψεων και να ενδυναμώσει τα παιδιά στην αυτενεργό χρήση. Παρόλο που η επαλήθευση ή όχι της υπόθεσης δεν ήταν στους στόχους αυτής της διατριβής, συγκεντρώθηκαν κάποια βοηθητικά στοιχεία. Η παρατήρηση επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά είχαν αυξημένο βαθμό πρωτοβουλίας στην έναρξη και διεξαγωγή των δραστηριοτήτων τους. Αξιολογώντας δε τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των παιδιών και τα ερωτηματολόγια των γονέων ως προς τις επιδράσεις τρίτης τάξης,⁵ διαπιστώθηκε σε μεγάλο βαθμό στους νέους επισκέπτες η έκπληξή τους για τη μορφή των χώρων αυτών και η θετική τους ανταπόκριση στη νέα κατάσταση. Τα μουσεία προκειμένου να ενισχύσουν τις οικογένειες στην εξοικείωση με τον νέο τύπο εκθεσιακού περιβάλλοντος και τη διαφορετική φιλοσοφία που τον διέπει, επέλεξαν να τροποποιήσουν μερικώς τη λειτουργία τους ή να ενισχύσουν κάποιους τομείς.⁶ Γονείς και παιδιά επιβεβαίωσαν τη θετική τους στάση ως προς τα παιδοκεντρικά μουσεία που επισκέφτηκαν, αφού στην πλειονότητά τους επιθυμούν να ξανάρθουν, κάποιοι γονείς μάλιστα θεωρούν ότι οι παιδοκεντρικές τεχνικές θα πρέπει να επεκταθούν στη μουσειακή κοινότητα. Παρά την ικανοποίηση και τη θετική προδιάθεση των περισσότερων οικογενειών που συμμετείχαν ως προς τη χρησιμότητα των παιδοκεντρικών μουσειακών περιβαλλόντων, οι μουσειακές έρευνες έχουν δείξει ότι χρειάζονται επαναλαμβανόμενες εμπειρίες για να εμπεδωθούν ως πολιτιστικές συνήθειες και να εδραιωθούν πρακτικές (Zargi 2007, Gioftsalι 2005). Δεδομένου ότι το τοπίο στην Ελλάδα φαίνεται δυναμικό στον τομέα της ενσωμάτωσης παιδοκεντρικών ρυθμίσεων, για την καλύτερη διαφώτιση της σχέσης μεσοσυστήματος παιδοκεντρικού μουσείου/οικογένειας-εξωσυστήματος θα ήταν χρήσιμη μια έρευνα που διερευνά συστηματικά και σε μεγάλο δείγμα τις αντιλήψεις των οικογενειών ως προς τα μουσεία με παιδοκεντρικές ρυθμίσεις, ανεξάρτητα και συγκριτικά με τις παραδοσιακές εκθεσιακές πρακτικές, καθώς και τα κίνητρα για τις μουσειακές επισκέψεις που επιλέγουν. Ο συνδυασμός της μάλιστα με την ποιοτική έρευνα στα μουσεία που δηλώνουν ότι έχουν παιδοκεντρικές ρυθμίσεις, η οποία αναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου, θα προσφέρει μια ολοκληρωμένη κατόπτευση του εξωσυστήματος.

Ένα προβληματικό σημείο του μεσοσυστήματος παιδοκεντρικού μουσείου-οικογένειας που εντοπίστηκε είναι ως προς τα παιδιά 10-12 ετών. Πρόκειται για την ηλικιακή ομάδα με τη χαμηλότερη εκπροσώπηση στον συνολικό αριθμό των παιδιών επισκεπτών στους μουσειακούς χώρους που ερευνήθηκαν (και σε σχέση βεβαίως με το φάσμα ηλικιών που ήταν στο στόχαστρο της έρευνας). Στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο περισσότερο και σε πολύ μικρότερο βαθμό στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης υπήρξαν κάποια αρνητικά σχόλια, αλλά και άτυπες παρατηρήσεις παιδιών αυτής της ομάδας που ενώ επισκέπτονταν τον χώρο, δεν εμπλέκονταν. Κατ' επέκταση θα είχε ενδιαφέρον να οργανωθεί

⁵ Σε σχέση δηλαδή με την επίδραση του εξωσυστήματος στο μικροσύστημα (βλ. σχετικά Ενότητα 3.2).

⁶ Υπενθυμίζουμε π.χ. ότι το ΜΦΙΚ κατάργησε τη λογική των συρταριών ανακάλυψης και τοποθέτησε εμφανώς πάνω σε πάγκο τα περιεχόμενά τους, γιατί οι Έλληνες δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις μορφές ανακαλυπτικής μάθησης, ενώ το ΕΠΜ αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τον ερμηνευτή ως πρότυπο αλληλεπίδρασης ενήλικα-παιδιού κατά τη μαθησιακή διεργασία.

μια έρευνα με ομάδες εστίασης για μια σε βάθος διερεύνηση των εμποδίων, αλλά και των σημείων που θα μπορούσαν να βελτιωθούν για να κάνουν τους παιδοκεντρικούς αυτούς χώρους πιο ελκυστικούς στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Η παρούσα διατριβή επέλεξε να επικεντρωθεί σε δύο μελέτες περίπτωσης που ανήκουν στο μοντέλο του διακριτού σχεδιασμού. Η συστηματική έρευνα σε μουσεία που ανήκουν στο μοντέλο του παράλληλου σχεδιασμού, θα δώσει στοιχεία που θα συμπληρώσουν τα παρόντα ευρήματα και ενδεχομένως θα αναδείξουν νέες διαστάσεις. Ειδικά η έρευνα σε μουσεία που εκθέτουν υλικό πολιτισμό που σχετίζεται με το παιδί, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού έως τώρα δεν έχει διερευνηθεί το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται αυτούς τους χώρους, τι βρίσκουν ελκυστικό και κατά πόσο ταυτίζονται και συνδέονται συναισθηματικά μαζί τους.

Το τελευταίο σχόλιο σχετίζεται και με την τελική πρόταση έρευνας, που επεκτείνει τα όσα επιχειρήσε να καλύψει η παρούσα διατριβή. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, αποτύπωσαν την αίσθηση του τόπου που δημιουργούν στα παιδιά οι μελετώμενοι μουσειακοί χώροι, τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις υπονόησαν ότι η θετική αίσθηση του τόπου ενδέχεται να μετουσιώνεται σε ανάπτυξη πιο συνεκτικών δεσμών. Η βιβλιογραφία ως προς την ανάπτυξη δεσμών τόπου περιλαμβάνει αρκετά μοντέλα και κλίμακες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και να τροποποιηθούν για τον χώρο των μουσείων. Κατ' επέκταση, μια έρευνα που θα εστίαζε στους παράγοντες διαμόρφωσης δεσμών τόπου και τις διαβαθμίσεις που αυτοί εμπεριέχουν, θα απαντούσε και στο ουσιαστικό ερώτημα σε ποιες περιπτώσεις και υπό ποιες προϋποθέσεις ένα παιδοκεντρικό μουσείο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο και σταθερό σημείο αναφοράς στην πορεία προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Adams, M. 2011, *Family learning in interactive galleries research project three-museum case study summary. An unpublished report for the Family Learning in Interactive Galleries Project (FLING)*, Annapolis, MD: Audience Focus, Inc.

Adams, M. & Moussouri, Th. 2002, "The Interactive Experience: Linking Research and Practice" στα Πρακτικά του Συνεδρίου *Interactive Learning in Museums of Art*, London: Victoria & Albert Museum. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.vam.ac.uk/files/file_upload/5748_file.pdf, τελευταία επίσκεψη 30/7/2009.

Airey, V. 1979, "United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland" στο Olofsson, U. (ed.) *Museums and Children*, Paris: UNESCO, 143-164.

Alderson, P. & Morrow, V. 2011, *The Ethics of Research with Children and Young People. A practical handbook*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Allard, M., Boucher, S. & Forest, L. 1994, The museum and the school, *The McGill Journal of Education* 29(2), 197-21.

Allard, M. & Lefevre, B. 2000, *Musée, culture et éducation*, Québec: Edition Multimondes.

Allen, G. 1997, The New York City Museum School, *GEM News* 66, 10-11.

Allen, J. 2005, St. Louis Educational Museum: a Centennial Commemoration, *TechTrends*, 49(2), 22-26.

Anderson, D. 1996, «Case Study: Developing Historical Thinking Through an Interactive Gallery» στο Durbin, G. (ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London: The Stationery Office, 162-169.

Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett & Tayler, C. 2002, Children's Museum Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning. *Curator*, 45(3), 213-231.

Andrews, B. R. 1908, Museums of Education: Their History and Use, *Teachers College Record* 9(4), 1-72.

Annis, S. 1986, The Museum as a Staging Ground for Symbolic Action, *Museum* 38(3), 168-171.

Ansbacher, T. 2002, On making exhibits engaging and interesting, *Curator* 45(3), 167-173.

Aries P. 1962, *Centuries Of Childhood*, New York: Vintage Books.

Appadurai, A. 1986, *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ash, D. 2004, How Families Use Questions at Dioramas: Ideas for Exhibit Design, *Curator: The Museum Journal* 47(1), 84-100.

Ashley, S. 2005, State Authority and the Public Sphere: Ideas on the Changing Role of the Museum as a Canadian Social Institution, *Museum and Society* 3(1), 5-17.

Bagchi, S.K. & Cole, P. 1992, The Piagetian Children's Science Gallery, *Curator*, 35 (2), 95-104.

Bagot, K. L. 2004, Perceived Restorative Components: A Scale for Children, *Children, Youth and Environments* 14(1), 107-129.

- Barker, R. 1965, Explorations in Ecological Psychology, *American Psychologist* 20(1), 1-14.
- Barker, R. & Wright, H. 1955, *Midwest and its children: The psychological ecology of an American town*, New York: Harper and Row.
- Barker, J. and Weller, S. 2003, "Is It Fun?" Developing Children Centered Research Methods, *The International Journal of Sociology and Social Policy* 23(1/2), 33–58.
- Bartlett, S. 1993, Amiable Space in the Schools of Reggio Emilia: An Interview with Lelia Gandini, *Children's Environments* 10(2), 23-38.
- Basu, P. & Macdonald, S. 2007, «Introduction: Experiments in Exhibition, Ethnography, Art, and Science» στο Macdonald, S. & Basu, P. (ed.), *Exhibition Experiments*, Oxford: Blackwell Publishing, 1-24.
- Beaumont, L. 2010, *Developing the Adult Child Interaction Inventory: A methodological study (Unpublished report of NSF project)*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά:
http://archive.informalscience.org/research_documents/0000/0643/Preschoolers_Parents_and_Educators-Developing_the_Adult_Child_Interaction_Inventory.pdf (τελευταία επίσκεψη 5/3/2014).
- Beer, V. 1992, "Do Museums Have "Curriculum"?" στο Nichols, S. K. (ed.), *Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education*, Washington, D.C.: Museum Education Roundtable, 209-214.
- Bennett, T. 1995, *The birth of the museum*, London: Routledge.
- Biderman, E. 1997, "Reaching Beyond the Walls: Outreach Programming at the Santa Fe Children's Museum", στο Maher, M. (ed.) 1997, *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC, Association of Youth Museums, 157-158.
- Bjornberg, U. 1993, "European Perspectives on Family Sociology" στο Leira, A. (ed.), *Family Sociology: Developing the Field*, Oslo: Institute of Social Research, 60-71.
- Blud, L., 1990α, Social interaction and learning among family groups visiting a museum, *Museum Management and Curatorship* 9, 43-51.
- Blud, L., 1990β, Sons and daughters: observations on the way families interact during a museum visit, *Museum Management and Curatorship* 9, 257-264.
- Bonnes, M. & Secchiaroli, G. 1995, *Environmental Psychology. A Psycho-social Introduction*, London: Sage Publications.
- Borun, M. & Dritsas, J. 1997, Developing family-friendly exhibits. *Curator* 40(3), 178-96.
- Borun, M., A. Cleghorn, & Garfield, C. 1995, Family learning in museums: A bibliographic review. *Curator* 38(4), 262-70.
- Borun, M., M. Chambers, J. Dritsas, & Johnson, J. I. 1997. Enhancing family learning through exhibits, *Curator* 40(4), 279-95.
- Branco, A. 1997, «The "Ecological" Approach: When Labels Suggest Similarities beyond Shared Basic Concepts in Psychology», στο Tudge, J., Shanahan, M.J. & Valsiner, J. (eds), *Comparisons in Human Development. Understanding Time and Context*, USA: Cambridge University Press, 304-317.
- Brayton, M. 1947, *The function, scope, and place of children's museums in the community*, Report of the Children's Museum Committee, Mexico: ICOM, UNESCO.

- Brayton, M. 1948, *Report on Children's Museums*, First General Biennial Conference of the ICOM, Paris: ICOM, UNESCO.
- Brinkman, M. 2008, Asia may show us the new children's museums, *Hands-On Europe Association Newsletter* 24, 8-10.
- Bronfenbrenner, U. 1977, Towards an experimental ecology of human development, *American Psychologist* 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. 1994, Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model, *Psychological Review* 101(4), 568-586.
- Brooks, J .A.M. & Vernon, P. E. 1956, A Study of Children Interests and Comprehension at a Science Museum, *British Journal of Psychiatry* 47, 175-82.
- Brumit Kropf, M. 1992, «The Family Museum Experience: A Review of the Literature» στο Nichols, S. K. (ed.), *Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education*, Washington, D.C.: Museum Education Roundtable, 222-229.
- Bruner, J. 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buisson, F. 1911, «Musées scolaires» στο *Le Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris: Librairie Hachette. *DicoFB*, document.php?id=3243. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3243&format=print>, τελευταία επίσκεψη 12/4/2010.
- Bunch, J. 1997, "Educational Philosophy and Program Planning: Applying Learning Theory and Research in Youth Museums" στο Maher, M. (ed.), *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC, Association of Youth Museums, 79-89.
- Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen e.V, 2005, *Die Bunten Seiten der Kinder- und Jugendmuseen mit 1000 nützlichen informationen*, Nürnberg: Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen e.V.
- Burke, C. 2005, "Play in Focus": Children Researching Their Own Spaces and Places for Play, *Children, Youth and Environments* 15(1), 27-53.
- Byungho, M., Hyuntae, H. & Hyunjung, L. 2006, Children's Behavioral and Conceived Domains in Neighborhood Environment, *Journal of Asian Architecture and Building Engineering* 5(1), 83-90.
- Caine, R.N., Caine, G. 1990, Understanding a Brain Based Approach to Learning and Teaching, *Educational Leadership* 48(2), 66-70.
- Callanan, M.A., Jipson, J. L. & Stampf Soennichsen, M. 2002, «Maps, Globes, and Videos: Parent-Child Conversations About Representational Objects» στο S.Paris (ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 261-283.
- Cameron, D. 1972, The Museum: a temple or the forum, *Journal of World History* 14(1), 201, 197.
- Cameron J., Mulligan, M. & Wheatley, V. 2004, Building a Place- Responsive Society Through Inclusive Local Projects and Networks, *Local Environment* 9(2), 147-161.

Caplan, J., Bonesteel, A. & Klarreich, K. 2004, The New Baby Boom, *TIME Magazine*, Apr. 26, 2004. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,993912-1,00.html>, τελευταία επίσκεψη 12/4/2010.

Casalino, A. 2000, An Overview of the Children's Museums Scene in Italy, *Hands-On Europe Association Newsletter* 3, 7-9.

Caulton, T. 1998, *Hands-On Exhibitions*, London: Routledge.

Cederstrøm, E. 2001, "The Children's Art Museum, Statens Museum for Kunst, Denmark" στα Πρακτικά του Συνεδρίου *Hands ON! Europe 2001: Playing to Learn? The Educational Role of Children's Museums*, London, Hands ON! European Network of Children and Youth Museums, 42-45.

Ceppi, G. & Zinni, M. (eds) 1999, *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*, Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

Chatterjee, H. J. (ed.) 2008, *Touch in Museum. Policy and Practice in Object Handling*, Oxford: Berg.

Chatterjee, S. 2005, Children's Friendship with Place: A Conceptual Inquiry, *Children, Youth and Environments* 15(1), 1-26.

Chawla, L. 1992, «Childhood place attachments» στο Altman, I. & Low, S. (eds), *Place attachment*, Plenum Press, New York, 63-86.

Chawla, L. 2002, *Growing Up in an Urbanising World*. London/Paris: Earthscan Publications/UNESCO.

Chawla, L. & Heft, H. 2002, Children's competence and the ecology of communities: a functional approach to the evaluation of participation, *Journal of Environmental Psychology* 22, 201-216.

Chermayeff, J.C., Blandford, R.J. & Losos, C. M. 2002, Working at Play: Informal Science Education on Museum Playgrounds, *Curator* 44(1), 47-60.

Chieko, M. 2006, "Building the Educational Museum-Japan's encounter with Canada at the 1876 EXPO", στα Πρακτικά του Japan's Studies Association of Canada Annual Conference, Kamloops, British Columbia. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.tru.ca/jsac2006/pdf/jsac2006_proceedings_mizoue_chieko_manuscript.Pdf, τελευταία επίσκεψη: 18/7/2012.

Christensen, P. & James, A. (eds), 2000, *Research with Children: Perspectives and Practices*, London: Falmer Press.

Christensen, P. and Prout, A. 2005, "Anthropological and Sociological Perspectives on the Study of Children" στο Greene, Sh. & Hogan, D. (eds), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*, London: Sage Publications, 42-60.

Clark, A. 2005, Listening to and involving young children: a review of research and practice, *Early Child Development and Care* 175(6), 489-50.

Clark-Ibañez, M. 2004, Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews, *American Behavioral Scientist* 47(12), 1507-1527.

Clark, A. & Moss, P. 2001, *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.

- Clark, A. & Moss, P. 2005, *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., Kjørholt, A.T. & Moss, P. 2005, *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*, Bristol: Policy Press.
- Clark, A. & Percy-Smith, B. 2006, Beyond Consultation: Participatory Practices in Everyday Spaces, *Children, Youth and Environments* 16(2): 1-9.
- Clark, C. & Uzzell, D.L. 2006, «The socio-environmental affordances of adolescents' environments» στο Spencer, C. & Blades, M. (eds), *Children and their environments. Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge: Cambridge University Press, 176-195.
- Clitheroe, H.C. Jr, Stokols, D. & Zmuidzinis, M. 1998, Conceptualizing the Context of Environment and Behavior, *Journal of Environmental Psychology* 21, 103–112.
- Cohen, S. 1989, Fostering shared learning among children and adults: The children's museum, *Young Children* 44(4), 20-24.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. 2011, *Research Methods in Education* (7th ed.), London: Routledge.
- Cole, M. & Cole, S.R. 2001, *The development of children* (4th ed.), New York: W.H. Freeman & Company.
- Costall, A. P. 1984, Are Theories Of Perception Necessary? A Review Of Gibson's The Ecological Approach To Visual Perception, *Journal Of The Experimental Analysis Of Behavior* 41 (1), 109-115.
- Costall, A. 1995. Soziling affordances. *Theory and Psychology* 5(4), 467–481.
- Cowan, B. & Shelnut, S. 1997, *School's Out...Kids In: Developing an Education-Based After-School Program*, NY: Brooklyn Children's Museum.
- Cremin, H., & Slatter, B. 2004, Is it possible to access the 'voice' of pre-school children? Results of a research project in a pre-school setting, *Educational Studies* 30(4), 457–470.
- Creswell, J. W. 2007, *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowley, K. 2000, Parent explanations during museum visits: Gender differences in how children hear informal science, *Visitors Studies Today!* 3(3), 21-28.
- Crowley, K. & Callanan, M. 1997, Describing and Supporting Collaborative Scientific Thinking in Parent-Child Interactions, *Journal of Museum Education* 23(1), 12-17.
- Cunningham, H. 2005, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, 2nd ed., Harlow, England: Pearson Education Ltd.
- Czikszentmihalyi, M. & Hermanson, K. 1995, "Intrinsic Motivation in Museums: Why Does One Want to Learn?" στο Falk, J. & Dierking, L. (eds), *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*, Washington, DC: A.A.M., 67-78.
- Danilov, V. 1986, Discovery Rooms and Kidspaces: Museum Exhibits for Children, *Science and Children*, 6-7.
- Darbyshire, P., MacDougall, C. & Schiller W. 2005, Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insight or Just More?, *Qualitative Research* 5(4), 417-436.

- David, T.G. & Weinstein, C.S. 1987, «The Built Environment and Children's Development» στο Weinstein, C.S. & David, T.G. (eds) (). *Spaces for Children: The Built Environment and Child Development*. New York: Plenum, 3-18.
- Dean, D. 1994, *Museum Exhibition: Theory and Practice*, London: Routledge.
- Dede, C. 2010, Transforming Schooling via the 2010 National Educational Technology Plan, *Teachers College Record*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.tcrecord.org>, ID Number: 15998, τελευταία επίσκεψη: 8/8/2010.
- DeMarie, D. 2001, A Trip to the Zoo: Children's Words and Photographs, *Early Childhood Research & Practice* 3(1). Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/demarie.html>, τελευταία επίσκεψη 7/9/2013.
- Denner, B. and Cashdan, S. 1967, Sensory processing and the Recognition of Forms in Nursery School Children, *British Journal of Psychology* 58, 101-104.
- Dierking, L. Ellenbogen, K., Luke, J. Andersen, N., Donnelly, C., Cunningham, K. 2005, The Family Learning Initiative at the Children's Museum of Indianapolis: Integrating Research, Practice & Assessment, *Hand to Hand* 19(1), 1, 2, 6.
- Dierking, L. & Falk, J. 1994, Family Behavior and Learning in Informal Science Settings: A Review of the Research, *Science Education* 78(1), 57-72.
- Digger, J. 2002, «When Is an Interactive Not an Interactive? When It's an Artwork?», στα Πρακτικά του Συνεδρίου *Interactive Learning in Museums of Art*, Victoria & Albert Museum. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://edward.vam.ac.uk/res_cons/research/learning/index.html, τελευταία επίσκεψη 21/10/2007.
- Dimichino, E. 2004, *European Children's Museums: A Quest for Identity*, αδημοσίευτη πτυχιακή διατριβή, Università Commerciale Luigi Bocconi. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά <http://www.bv-kindermuseum.de/buecher-fachliteratur/>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.
- Doll, B. 1996, Children without Friends: Implications for Practice and Policy, *The School Psychology Review* 25(2), 165-183.
- Donawa, W. 1996, «Case Study: Designing a Gallery for Children» στο Durbin, G. (ed.), *Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, London: The Stationery Office, 159-162.
- Downey, S, Krantz, A., & Skidmore, E. 2010, The parental role in children's museums, *Museums and Social Issues* 5(1), 15-34.
- Duensing, S. 2002, «The Object of Experience» στο S.Paris (ed.), *Perspectives on Object Centered Learning in Museums*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 351-363.
- Duitz, M. 1992, «The Soul of a Museum: Commitment to Community at the Brooklyn Children's Museum» στο Karp, I. et al. (eds), *Museums and communities: The politics of public culture*, Washington, DC, Smithsonian Institution Press, 242-261.
- Dunn, J. 2005, «Naturalistic observations of children and families» στο Greene, Sh. & Hogan, D. (eds), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*, London: Sage Publications, 87-101.
- Durbin, G. (ed.) 1996, *Developing Exhibitions for Lifelong Learning*, London, GEM, The Stationery Office.
- Edelman, G.M. 1992, *Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind*, New York: BasicBooks.

- Edwards, Gosden & Philips 2006 (eds), *Sensible objects. Colonialism, Museums and Material Culture*, Oxford-New York: Berg.
- Einarsdottir, J. 2005, Playschool in pictures: children's photographs as a research method, *Early Child Development and Care* 175(6), 523-541.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. 2009, Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings, *Early Child Development and Care* 179(2), 217-232.
- Ellenbogen, K. 2002, «Museums in Family Life: An Ethnographic Case Study» στο Leinhardt, G., Crowley, K. & Knutson, K. (eds), *Learning Conversations in Museums*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 81-101.
- Ellenbogen, K.M., Luke, J.J. & Dierking, L.D. 2004, Family learning research in museums: An emerging disciplinary matrix? στο Dierking, L.D., Ellenbogen, K.M & Falk, J.H. (eds), *In Principle, In Practice: Perspectives on a Decade of Museum Learning Research (1994-2004)*, Supplemental Issue, *Science Education* 88, 48-58.
- Enseki, C. 2007, "Let's go to MY Museum": Inspiring Confident Learners and Museum Explorers at Children's Museums, *Curator* 50 (1), 33-40.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P. Baruchel, S., Jones H. 2008, Using puppetry to elicit children's talk for research, *Nursing Inquiry* 15(1), 49-56.
- Eurostat, Statistical Office of the European Communities, 2009, *Europe in figures – Eurostat yearbook 2009*, Luxembourg: European Communities. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-09-001/EN/KS-CD-09-001-EN.PDF, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.
- Evans, G. 1995, «Learning and the Physical Environment' στο Falk, J. & Dierking, L. (eds), *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*, Washington, DC: A.A.M., 119-126.
- Evans, E.M., Mull, M.S. & Poling, D.A. 2002, "The Authentic Object? A Child's Eye View" στο Paris, S. (ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 55-78.
- Everett, M. & Piscitelli, B. 2006, Hands-on Trolleys: Facilitating Learning Through Play, *Visitor Studies Today* 9(1), 10-17.
- Falk, J. 1998, Visitors: Who does, Who doesn't and Why, *Museum News* 77(2), March/April, 38-43.
- Falk, J. 2006, An Identity-Centered Approach to Understanding Museum Learning, *Curator* 49(2), 151-166.
- Falk, J.H. & Balling, J.D. 1982, The field trip milieu: learning and behavior as a function of contextual events, *Journal of Educational Research* 76, 22-28.
- Falk, J. & Dierking, L. 1992, *The Museum Experience*, Washington, DC.: Whalesback Books.
- Falk, J. & Dierking, L. 1997, School field trips: assessing their long-term impact, *Curator* 40 (3), 211-218.
- Falk, J. & Dierking, L. 2000, *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford: Altamira Press.
- Falk, J., Moussouri, T. & Coulson, D. 1998, The effect of visitors' agendas on museum learning, *Curator* 41(2), 106-120.

- Feber, S. 1987, The Boston Children's Museum, *The International Journal of Museum Management and Curatorship* 6, 63-73.
- Felton, M. & Kunh, D., 2007, "How do I know?" The Epistemological Roots of Critical Thinking, *Journal of Museum Education* 32(2), 101-110.
- Finnerty, K. 1996, Introduction to a Museum School: The Museum Process as Pedagogy, *Journal of Museum Education*, 6-10.
- Fleisher Zucker, B. 1987, *Children's Museums, Zoos, and Discovery Rooms. An International Reference Guide*, CA: Greenwood Press.
- Francis, M. & Lorenzo, R. 2002, Seven Realms of Children's Participation: a critical review, *Journal of Environmental Psychology* 22, 157-169.
- Freedlander Gibans, N. (ed.) 1999, *Bridges to Understanding Children's Museums*, Cleveland, OH: Mandel Center for Nonprofit Organizations, Case Western Reserve University.
- Freeman, R. 1989, *The Discovery Gallery: Discovery learning in the museum*, Toronto: Royal Ontario Museum.
- Frost, C.O. 2002, "When the Object is Digital: Properties of Digital Surrogate Objects and Implications for Learning" στο Paris, S. (ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 79-94.
- Fuhrer, U. 1986, Beyond the Behavior Setting, *Journal of Environmental Psychology* 6, 359-369.
- Gallagher, C. B. 2004, 'Our Town': Children As Advocates for Change in the City, *Childhood* 11, 251-262.
- Gallagher, J. M. & Snow Dockser, L. 1987, Parent-Child Interaction in a Museum for Preschool Children, *Children's Environment Quarterly* 4(1), 41-45.
- Gallup, A. B. 1907, "The Work of a Children's Museum" στο *American Association of Museum Proceedings* 1, 144.
- Gardiner, C. & Burton, A., 1987, Visitor Survey at the Bethnal Green Museum of Childhood: Two Viewpoints, *The International Journal of Museum Management and Curatorship* 6, 155-163.
- Gardner, H. 1983, *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, NY: BasicBooks.
- Gardner, H. 1991, *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, NY: BasicBooks.
- Gardner, H. 1993, *Frames of Mind: the Theory in Practice*, NY: BasicBooks.
- Gaver, W. W. 1996, Situating action II: Affordances for interaction: The social is material for design, *Ecological Psychology* 8(2), 111-129.
- Gell, A. 1998, *Art and Agency: A new Anthropological Theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Gelman, R., Massey, C. M. & McManus, M. 1991, «Characterizing supporting environments for cognitive development: Lessons from children in a museum» στο Resnick, L. B., Levine, J. M., Teasley, S. D. (eds), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, DC, US: American Psychological Association, 226-256.
- Gibson, J.J. & Gibson, E.J. 1955, Perceptual Learning: Differentiation or Enrichment?, *Psychological Review* 62(1), 32-41.

- Gill, T. 2007, *No Fear. Growing up in a risk averse society*, London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gillian, T. 1994, «'Why are you playing at washing up again?' Some reasons and methods for developing exhibitions for children» στο R. S. Miles & L. Savala (eds), *Towards the museum of the future. New European perspectives*, London: Routledge, 117-131.
- Gillis, J. 2008, "Epilogue: The Islanding of Children-Reshaping the Mythical Landscapes of Childhood" στο Gutman, M. & de Coninck-Smith, N. (eds), *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children; An International Reader*. USA: Rutgers University Press, 316-330.
- Gioftsalis, K. 2005, *Families visiting museums as communities of learners; A Greek case study*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Leicester: Leicester.
- Giraudy, D. 1979, L'Atelier des enfants du Centre d'art et de culture Georges-Pompidou, *Museum XXXI* (3), 177-188.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. 1984, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, New York: Academic Press.
- Golbeck, S. L. & Liben, L. S. 1988, A cognitive-developmental approach to children's representations of the environment, *Children, Youth and Environments* 5(3), 46-53.
- Goldfield, E.C. 1983, The Ecological Approach To Perceiving As A Foundation For Understanding The Development Of Knowing In Infancy, *Developmental Review* 3, 371-404.
- Gordon, A. 1991, L'itinéraire d'exploration dans une exposition: une nouvelle technique de suivi utilisée dans la Ruth Young Wing, *ICOM Education/CECA* 12 & 13, 45-51. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://network.icom.museum/ceca/publications/icom-education/> (τελευταία επίσκεψη 5/3/2014).
- Graves, F. P., 1905, The Educational Museum of Paris, *The School Review* 13(2), 127-138.
- Greene, Sh. & Hill, M. 2005, «Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues» στο Greene, Sh. & Hogan, D. (eds), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*, London: Sage Publications, 1-21.
- Gurian, E. H. 1991, «The opportunity for social service» στα Πρακτικά του ICOM/CECA annual conference, Jerusalem: ICOM, 82-85.
- Gurian E. H. 1998, «Ways of Looking at Children's Museums» στο *Hands-On! Europe '98 Reference book of the International Conference of Children's Museums*, Lisbon: Hands-On! Europe-Association of Children's Museums, 29-37.
- Gurian E. H. 1999, What Is the Object of this Exercise? A Meandering Exploration of the Many Meanings of Objects in Museum, *Daedalus* 128(3), 163-183.
- Gustafson, P. 2001, Meanings of place: everyday experience and theoretical conceptualizations, *Journal of Environmental Psychology* 21, 5-16.
- Haas, N.T. 1997, Project Explore: How Children are Really Learning in Children's Museums, *Visitor Studies* 9(1), 63-69.
- Hall, T. & Bannon, L. 2005, Designing ubiquitous computing to enhance children's interaction in museums, στο Proceedings of the 2005 Conference on interaction Design and Children (Boulder, Colorado, June 08 - 10,

- 2005), New York, NY: IDC '05, ACM, 62-69. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.nuigalway.ie/education/staff/tony_hall/downloads/p62hall.pdf (τελευταία επίσκεψη 5/3/2014).
- Hall, T. & Bannon, L. 2006, Designing ubiquitous computing to enhance children's learning in museums, *Journal of Computer Assisted Learning* 22(4), 231-243. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.noe-kaleidoscope.org/public/group/mustel/resources/jcal06.pdf> (τελευταία επίσκεψη 5/3/2014).
- Ham, S. 1996, "Cognitive Psychology and interpretation: synthesis and application" στο Hooper-Greenhill, E. (ed.), *The Educational Role of the Museum*, London: Routledge, 107-117.
- Hands ON! Europe 2003, *Creativity and Children's Museums-3rd International Hands On Conference*, Italy: Hands ON! European Network of Children and Youth Museums.
- Hand to Hand 1997, Thinking about Children's Museums in 2025, *Hand to Hand* 11(1), 1, 4-7.
- Hapgood, S. E. & Palinscar, A. S. 2002, «Fostering an Investigatory Stance: Using Text to Mediate Inquiry with Museum Objects» στο S.Paris (ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 171-189.
- Harris Qualitative 1997, *Children as an Audience for Museums and Galleries: Report prepared for The Arts Council and the Museums and Galleries Commission*, Surrey: Harris Qualitative.
- Harrison, J. 1993, Ideas of Museums in the 1990s, *Museum Management and Curatorship* 13, 160-176.
- Hart, R. 1992, *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays No. 4, Florence: UNICEF International Child Development Centre Spedale degli Innocenti. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.unicef-irc.org/publications/100> (τελευταία επίσκεψη: 12/3/2012).
- Hart, R. 1997, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London: Earthscan and New York: UNICEF.
- Harvey, D. 1989, *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Blackwell.
- Heft, H. 1981, An Examination of Constructivist and Gibsonian Approaches to Environmental Psychology, *Population and Environment* 4(4), 227-245.
- Heft, H. 1988, Affordances of Children's Environments: a functional approach to environmental description, *Children, Youth and Environments* 5(3), 29-37.
- Heft, H. 1989, Affordances and the Body: An Intentional Analysis of Gibson's Ecological Approach to Visual Perception, *Journal for the Theory of Social Behaviour* 19(1), 1-30.
- Heft, H. 2001, *Ecological Psychology in Context: James Gibson, Roger Barker, and the Legacy of William James' Radical Empiricism*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heft, H. & Chawla, L. 2006, "Children as agents in sustainable development: the ecology of competence" στο Spencer, C. & Blades, M. (eds), *Children and their environments. Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge: Cambridge University Press, 199-216.
- Hein, G. 1998, *Learning in the Museum*, London: Routledge.
- Hein, G. 2004α, Museum-School Bridges: a Legacy of Progressive Education, *ASTC Dimensions* (January/February). Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.astc.org/pubs/dimensions/2004/jan-feb/index.htm>, τελευταία επίσκεψη: 21/8/2008.

- Hein, G. 2004β, John Dewey and Museum Education, *Curator* 47(4), 413-427.
- Hein, G. 2006α, Progressive Education and Museum Education. Anna Billings Gallup and Louise Connolly, *Journal of Museum Education* 31(3), 161-174.
- Hein, G. 2006β, John Dewey's "Wholly Original Philosophy" and its Significance for Museums, *Curator* 49(2), 181-203.
- Hein, H. 1986, *The Exploratorium: The Museum as Laboratory*. Washington DC: Smithsonian Institution Press.
- Hein, H. 2000, *The Museum in transition: a philosophical perspective*, Washington: Smithsonian Books.
- Hein, H. 2006, "Assuming Responsibility: Lessons from Aesthetics" στο Genoways, H. (ed.), *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, USA: Altamira Press, 1-9.
- Henderson, B.B. 1984, «The social context of exploratory play» στο Yawkey, T. D. & Pellegrini, A. D. (eds), *Child's play: Developmental and applied*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 171-201.
- Hendricks, B. 1994, "No Room for Children -The Changing Dimensions of Provision for Children's Play in Urban Areas" στο Henry, I. (ed.), *Leisure in different worlds: modernity, postmodernity and lifestyles*, UK: Leisure Studies Association, No 48.
- Henning, M. 2006, *Museums, Media and Cultural Theory*, Berkshire: Open University Press.
- Henry, R. 1992, What the 1989 National Museum Survey Says About Children's Museums, *Hand to Hand* 6(2), 4-5.
- Herman, A. 2012, Bringing New Families to the Museum One Baby at a Time, *Journal of Museum Education* 37(2), 79-87.
- Hicks, D. 2003, Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents, *Educational Review* 55 (3), 265-275.
- Hilke, D.D. 1989, «The Family as a Learning System: An Observational Study of Families in Museums» στο Butler, B. & Sussman, M.B., *Museum Visits and Activities for Family Life Enrichment*, NY: The Haworth Press, Inc., 101-129.
- Hill, M. 2005, «Ethical considerations in researching children's experiences» στο Greene, Sh. & Hogan, D. (eds), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*, London: Sage Publications, 61-86.
- Hill, M. and Tisdall, K. 1997, *Children and Society*, UK: Prentice Hall.
- Hillier, B. 1996, *Space is the machine*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hinton, M. 1998, The Victoria and Albert Museum Silver Galleries II: Learning Style and Interpretation Preference in the Discovery Area, *Museum Management and Curatorship* 17(3), 253-294.
- Hodgins, J.G. 1877, *Special report to the honourable the minister of education on the Ontario educational exhibit, and the educational features of the international exhibition at Philadelphia 1876*, Toronto: Hunter, Rose & Co.
- Hogan, D. 2005, "Researching the "child" in developmental psychology" στο Greene, Sh. & Hogan, D. (eds), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*, London: Sage Publications, 22-41.
- Hood, M. 1983, Staying away: Why people choose not to visit museums, *Museum News* 61(4), 50-57.

- Hood, M. 1989, «Leisure Criteria of Family Participation and Non Participation in Museums», στο Butler, B. H. & Sussman, M. B. (eds), *Special Issues: Museum Visits and Activities for Family Life Enrichment, Marriage and Family Review* 13(3/4), 151-169.
- Hood, M. 1993, «After 70 years of audience research: What have we learned? Who comes to museums, and who does not, and why?», στο Thompson, D., Benefield, A., Bitgood, S., Shettel, H., Williams, R. (eds), *Visitor Studies: Theory, Research and Practice, Vol. 5. Collected papers, 1992 Visitor Studies Conference, St Louis, Missouri*, Jacksonville, AL.: Visitor Studies Association, 16-28.
- Hooper-Greenhill, E. 1991α, *Museum and Gallery Education*, Leicester: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. 1991β, “A new communication model for museums” στο Kavanagh, G. (ed.), *Museum Languages: Objects and Texts*, Leicester: Leicester University Press, 49-61.
- Hooper-Greenhill, E. 1992, *Museums and the Shaping of Knowledge*, London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 1994, *Museums and their Visitors*, London, Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (ed.) 1995, *Museum, Media, Message*, London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 1999α, *Museums and Interpretive Communities*. Paper presented at the Musing on Learning, Australia: Australian Museum.
 Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://australianmuseum.net.au/Uploads/Documents/2004/paper2.pdf>, (τελευταία επίσκεψη 6/4/2011).
- Hooper-Greenhill, E. 1999β, «Museum learners as active post-modernists: contextualizing constructivism» στο Hooper-Greenhill, E. (ed.), *The Educational Role of the Museum*. Leicester: Leicester University Press, 67-72.
- Hooper-Greenhill, E. 2000, *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 2007, *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. & Moussouri T., 2002, *Researching Learning in Museums and Galleries: a Bibliographic Review*, Leicester, RCMG.
- Horelli, L. 2006, «A learning-based network approach to urban planning with young people» στο Spencer, C. & Blades, M. (eds), *Children and their environments. Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge: Cambridge University Press, 238-255.
- Hoskins, J. 1998, *Biographical Objects. How Things tell the stories of People's Lives*, London: Routledge.
- Hoskins, J. 2006, “Agency, Biography and Objects” στο Tilley et al (eds), *Handbook of Material Culture*, London: Sage, 74-84.
- Howard, J., Jenvey, V. & Hill, C. 2006, Children's categorisation of play and learning based on social context, *Early Child Development and Care* 176(3), 379-393.
- Hughes, B. 2006, *Play Types. Speculations and Possibilities*, London: The London Centre for Playwork Education and Training.
- Huse, D. 1995, Restructuring and the Physical Context: Designing Learning Environments, *Children's Environments* 12(3), 10-42.

- Hutt, C. 1981, «Toward a taxonomy and conceptual model of play» στο Day, H.I. (ed.), *Advances in intrinsic motivation and aesthetics*, New York: Plenum, 251-298.
- Iltus, S. & Hart, R. 1995, Participatory Planning and Design of Recreational Spaces with Children, *Architecture & Behavior* 10(4), 361-370.
- Insulander, E. & Selander, S. 2009, Designs for learning in museum contexts, *Designs for learning* 2(2), 8-20. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.designsforlearning.nu/09/no2/DFL_0209_totalwebb.pdf (τελευταία επίσκεψη: 7/1/2012).
- Jacob, E. 1998, Clarifying Qualitative Research: A Focus on Traditions, *Educational Researcher* 17(1), 16-24.
- Jacobs, D.M. & Michaels, C.F. 2007, Direct Learning, *Ecological Psychology* 19(4), 321-349.
- Jacobsen, J.W. 2010, Value for Money. How to think about Earned Revenue, *Hand to Hand* 24(1), 1, 2, 6-8.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998, *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. 1996, "Strategies and Structures: Towards a New Perspective on Children's Experiences of Family Life" στο Brannen, J. and O'Brien, M. (eds), *Children in Families: Research and Policy*, London: Falmer Press, 41-52.
- James, A. & Prout, A. 1997, *Constructing and Reconstructing Childhood* (2nd ed.), London: Falmer Press.
- Jameson, F. 1991, *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*, London: Verso.
- Jans, M. 2004, Children as Citizens : Towards a Contemporary Notion of Child Participation, *Childhood* 11(1), 27-44.
- Jansson, M. 2008, Children's Perspectives on Public Playgrounds in Two Swedish Communities, *Children, Youth and Environments* 18(2), 88-109.
- Jenks, C. 1996α, *Childhood*, London: Routledge.
- Jenks, C. 1996β, "The postmodern child" στο Brannen, J. & O'Brien, M. (eds), *Children in Families: Research and Policy*, London: The Falmer Press.
- Jensen E., 2010, «Making Museums Fun for All», *The New York Times*, July 18, 2010. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://mediadecoder.blogs.nytimes.com/2010/07/18/making-museums-fun-for-all/>, τελευταία επίσκεψη 8/8/2010.
- Jensen, N. 1994α, Children's Perceptions of Their Museum Experiences: A Contextual Perspective, *Children's Environments* 11(4), 55-90.
- Jensen, N. 1994β, «Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective» στο Hooper-Greenhill, E. (ed.), *The Educational Role of the Museum*, London: Routledge, 268-274.
- Jerry, J. 1997, "What's in a Name?" στο Maher, M. (ed.), *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC: Association of Youth Museums, 131-132.
- Jordanova, L. 1989, "Objects of knowledge: a historical perspective on museums" στο Vergo, P. (ed.) *The New Museology*, London: Reaktion Books.
- Kagan, J. Kearsley, R.B., & Zelazo, P.R. 1978, *Infancy, its place in human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kahn, J. 2010, Changing focus to fit the times. Children’s Museum retools its exhibits for modern families, *The Boston Globe*, July 19. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά:
http://www.boston.com/ae/theater_arts/articles/2010/07/19/boston_childrens_museum_shifts_focus_for_modern_families/, τελευταία επίσκεψη 31/8/2010.
- Kaplan, S., Bardwell, L. V., & Slakter, D. B. 1993, The restorative experience as a museum benefit, *Journal of Museum Education* 18(3), 15-18.
- Karadeniz, C. 2010, Children’s museums and necessity for children’s museums in Turkey, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 600–608.
- Kessen, W. 1991, “The American Child and other cultural inventions” στο Woodhead, M., Light, P. & Carr, R. *Growing up in a changing society*, London: Routledge, 26-36.
- Kimber, A. 1999, Museums “R”us, *Museums Journal* (June), 34-37.
- Kinard, J. 1972, To Meet the Needs of Today’s Audience, *Museum News* 50, 15-16.
- Kindler, A.M. & Darras, B. 1997, Young children and museums: The role of cultural context in early development of attitudes, beliefs, and behaviors, *Visual Arts Research* 23(1), 125-141.
- Kjørholt, A. 2003, «'Imagined communities'. The local community as a place for 'children’s culture' and social participation in Norway» στο Olwig, K. F. & Gullov, E. (eds), *Children’s places, cross-cultural perspectives*, London: Routledge: 197-216.
- Korpela, K. 2002, «Children’s Environment» στο Bechtel, R.B. & Churchman, A. (eds), *Handbook of Environmental Psychology*, New York: John Wiley and Sons, 363-373.
- Kozlovsky, R. 2007, “Adventure Playgrounds and Postwar Reconstruction” στο Gutman, M. & de Coninck-Smith, N. (eds), *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children; An International Reader*. USA: Rutgers University Press, 171-192.
- Kremer, K. B., & Mullins, G. W. 1992, Children’s gender behavior at science museum exhibits, *Curator* 35(1), 39-48.
- Kress, G. 2000, «Multimodality» στο Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Melbourne: Macmillan, 182-202.
- Kress, G. 2003, *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 1996, *Reading Images – The Grammar of Visual Design*, London and New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 2001, *Multimodal discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London: Arnold.
- Kriekouki-Nakou, I. 1996, *Pupils' historical thinking within a museum environment*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, London: Institute of Education, University of London.
- Kulikowich, J.M. & Young, M.F. 2001, Locating an Ecological Psychology Methodology for Situated Action, *The Journal of the Learning Sciences* 10(1&2), 165–202.

- Kylin, M. 2003, Children's Dens, *Children, Youth and Environments*, 13(1). Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.colorado.edu/journals/cye/13_1/Vol13_1Articles/CYE_CurrentIssue_Article_Dens_Kylin.htm, τελευταία επίσκεψη: 2/3/2012.
- Kyttä, M. 2002, Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus, *Journal of Environmental Psychology* 22, 109-123.
- Kyttä, M. 2004, The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments, *Journal of Environmental Psychology* 24, 179-198.
- Kytta, M. 2006, «Environmental Child-Friendliness in the Light of the Bullerby Model» στο Spencer, C. & Blades, M. (Eds.) *Children and Their Environments – Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge: Cambridge University Press, 141-158.
- Lansdown, G. 1994, "Children's rights" στο Mayall, B. (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London: The Falmer Press, 33-44.
- LeBlanc, S. 1999, The Slender Golden Thread, 100 Years Strong, *Museum News* 49-55, 63.
- Lewin-Benham, A. 1997α, "Children's Museums: a structure for family learning" στο Maher, M. (ed.), *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC, Association of Youth Museums, 8-13.
- Lewin-Benham, A. 1997β, "The Relationship between Children's Museum and Traditional Education" στο Maher, M. (ed.), *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC, Association of Youth Museums, 90-93.
- Lewis, A. & Lindsay, G. (eds) 2000, *Researching Children's Perspectives*, Buckingham: Open University Press.
- Lewis, V., Kellett, M., Robinson, C. Fraser, S. & Ding, S. (eds) 2003, *The Reality of Research with Children and Young People*, London: Sage.
- Lindauer, M. A. 2006, Looking at Museum Education through the Lens of Curriculum Theory, *Journal of Museum Education* 31(2), 79-80.
- Loebach, J. & Gilliland, J. 2010, Child-Led Tours to Uncover Children's Perceptions and Use of Neighborhood Environments, *Children, Youth and Environments* 20(1), 52-90.
- Lord, G. 2006, "The Challenges of Identity and Influence for Europe's Children's Museums" στα Πρακτικά του Συνεδρίου *Hands ON! Europe '05: Serving Different Audiences Conference Reader*, Vienna: Hands ON! European Network of Children and Youth Museums, 25-30. Διαθέσιμο μόνο ηλεκτρονικά: <http://www.hands-on-europe.net>, τελευταία επίσκεψη 16/4/2010.
- Loveland, K. A. 1991, Social affordances and interaction II: Autism and the affordances of the human environment, *Ecological Psychology* 3(2), 99-119.
- Lowry, P. 1993, Privacy in the Preschool Environment: Gender Differences in Reaction to Crowding, *Children's Environments* 10(2), 46-61.
- Lynch, K. 1960, *The Image of the City*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Lynch, K. 1981, *A theory of good city form*, Cambridge: The M.I.T. Press.
- Lyotard, J.-F. 1984, *The postmodern condition*, Manchester: Manchester University Press.

- Macdonald, S. 1993, *Museum Visiting*, Representations: Places and Identities Series, Sociology and Social Anthropology Working Papers, No 1, Keele: University of Keele, UK.
- MacDonald, Sh. (ed.) 2006, *A companion to Museum Studies*, Oxford: Blackwell Publishing.
- MacDougall, C., Schiller, W. & Darbyshire, P. 2009, What are our boundaries and where can we play? Perspectives from eight- to ten-year-old Australian metropolitan and rural children, *Early Child Development and Care* 179(2), 189-204.
- McManus, P. 1989, «What People Say and How They Think in a Science Museum», στο Uzzell, D. ed., *Heritage Interpretation (Vol. 2): The Visitor Experience*, London: Belhaven Press, 156-165.
- Madden, J. 1982, The discovery room. A Place for Learning, *Children Today* (September/October), 7-11.
- Maher, M. (ed.) 1997, *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC, Association of Youth Museums.
- Malinowski, J. C. & Thurber, C.A. 1996, Developmental shifts in the place preferences of boys aged 8–16 years, *Journal of Environmental Psychology* 16, 45-54.
- Mandell, N. 1991, «The Least Adult Role in Studying Children» στο Waksler, F. (ed.), *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*, London: Falmer Press.
- Martin, S. H. 2002, The classroom environment and its effects on the practice of teachers, *Journal of Environmental Psychology* 22(1-2), 139-156.
- Marton, F. 1981, Phenomenography-Describing conceptions of the world around us, *Instructional Science* 10, 177-200.
- Marton, F. & Booth, S. 1997, *Learning and Awareness*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mason, J. 1996, *Qualitative Researching*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Matthews, H. 1992, *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf/Barnes and Noble Books.
- Maxwell, L. E., 2007, Competency in Child Care Settings: The Role of the Physical Environment, *Environment and Behavior* 39(2), 229-245.
- Maxwell, L. E. & Evans G.W. 2002, Museums as Learning Settings: The importance of the Physical Environment, *Journal of Museum Education* 27(1), 3-7.
- Maxwell, L. E., Mitchell M.R. & Evans G.W. 2008, Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Observational Study and Design Intervention, *Children, Youth and Environments* 18(2), 36-63.
- Mayall, B. 1994, «Children in Action at Home and School» στο Mayall, B. (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London: The Falmer Press, 114-127.
- McCutcheon, M. 1992, The Children's Room at the Smithsonian: 1901 to 1939, *Curator* 35(1), 6-20.
- McManus, P. 1994, «Families in museums» στο R. Miles & L. Zavala (eds), *Towards the museum of the future: New European perspective*, London, Routledge, 81-97.

- Measelle, J. R., Ablow J. C., A. Cowan, P. A., Cowan, C. P. 1998, Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview, *Child Development* 69(6), 1556-1576.
- Melton, A. 1935, *Problems of installation in museums of art*, New Series No. 14. Washington, DC: American Association of Museums.
- Merriman, N (ed.) 2004, *Public Archaeology*, London: Routledge.
- MetLife Foundation & Association of Children's Museums 2008, *Profiles of Promising Practices 1999-2008*, Washington, DC: Association of Children's Museums. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά <http://www.childrensmuseums.org/docs/MetLife10Book.FIN.pdf>, τελευταία επίσκεψη 12/7/2012.
- Miles, R.S., Alt, M.B., Gosling, D.C., Lewis, B.N. & Tout, A.F., 1982, *The Design of Educational Exhibits*, London: Allen & Unwin Inc.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994, *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, G. 1956, The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: some limits on our capacity for processing information, *Psychological Review* 63 (2), 81-97.
- Miller, R. 2005, Philosophical Sources of Holistic Education, *Deđerler Eđitimi Dergisi (Journal of Values Education)* 3(10). Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.educationrevolution.org/blog/philosophical-sources-of-holistic-education>, τελευταία επίσκεψη: 8/9/2013.
- Milligan, M. & Brayfield, A. 2004, Museums and Childhood. Negotiating organizational lessons, *Childhood* 11(3), 275-301.
- Moore A. & Friedli, C. 1997, «The meaning of bubbles: common exhibits and why we do them» στο Maher, M. (ed.), *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC, Association of Youth Museums, 107-109.
- Moore, G.T. 1985, The designed environment and cognitive development: a brief review of five domains of research, *Children, Youth and Environments* 2(2), 26-32.
- Moore, G.T. 1986, Effects of the spatial definition of behaviour settings on children's behavior, *Journal of Environmental Psychology* 6(3), 205-231.
- Moore, G. T. 1987, «The physical environment and cognitive development in child-care centers» στο C. S. Weinstein & T. G. David (Eds.), *Spaces for children: The built environment and child development*, New York: Plenum, 41-72.
- Moore, G. T., Lane, C.G., Hill, A.B., Cohen, U., & McGinty, T. 1979, *Recommendations for Child Play Areas*, Milwaukee: University of Wisconsin, Center for Architecture and Urban Planning Research.
- Moreno, C. & Adams, M. 1998, "Understanding the Dynamics in an Organic Interactive Art Space" στο *Hands-On! Europe '98 Reference book of the International Conference of Children's Museums*, Lisbon: Hands-On! Europe-Association of Children's Museums, 163-173.
- Morgan, P. 2010, Towards a developmental theory of place attachment, *Journal of Environmental Psychology* 30(1), 11-22.
- MORI 2001, *Visitors to Museums and Galleries in the UK*, UK: Council for Museums Archives and Libraries.

Moro, C. 2011, «Material Culture, Semiotics and Early Childhood Development» στο Kontopodis, M. Wulf, C. & Fichtner, B. (eds.), *Children, Development and Education. Cultural, Historical, Anthropological Perspectives*, London, New York: Springer Verlag, 57-70.

Morris Hargreaves McIntyre 2002, *Start with the Child. The Needs and Motivations of Young People*, A report commissioned by Resource & the Chartered Institute of Library and Information Professionals. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.umiacs.umd.edu/~allisond/child_info_tech/Start-with-the-child.pdf, τελευταία επίσκεψη 31/8/2010.

Morris, J. 2002, The V&A British Galleries, London, *Museum Practice* 20, 18-23.

Morse, J. 2000, Determining Sample Size, *Qualitative Health Research*, 10(1), 3-5.

Moss, G. 2001, Seeing with the camera: analysing children's photographs of literacy in the home, *Journal of Research in Reading* 24(3), 279-292.

Moussouri, T. 1997, *Family Agendas and Family Learning in Hands-On Museums*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Leicester: University of Leicester.

Munley, M.E. 2012, *Early Learning in Museums. A Review of Literature*. Smithsonian Institution & MEM & Associates. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.si.edu/Content/SEEC/docs/mem%20literature%20review%20early%20learning%20in%20museums%20final%204%2012%202012.pdf>, τελευταία πρόσβαση 19/2/2014.

Naeyé, S. & Ruben, L. 1998, «A Museum Experience Beyond Hands On», στο *Hands-On! Europe '98 Reference book of the International Conference of Children's Museums*, Lisbon: Hands-On! Europe-Association of Children's Museums, 115-132.

Nicol, E. 1969, *The Development of Validated Museum Exhibits*, Final Report, Project No. 5-0245, USA: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Noschis, K. 1992, Child Development Theory and Planning for Neighborhood Play, *Children's Environments Quarterly* 9(2), 3-9.

Olds, A. R. 1989, Psychological and Physiological Harmony in Child Care Center Design, *Children, Youth and Environments* 5(4), 8-16.

Olds, A. R. 1996, «Sending them home alive» στο Hooper-Greenhill, E. (ed.), *The Educational Role of the Museum*, London: Routledge, 76-80.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. 2007α, A Call for Qualitative Power Analyses, *Quality & Quantity* 41, 105–121.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. 2007β, Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public, *The Qualitative Report* 12(2), 238-254.

Oppenheimer, F. 1982, Exploration and Discovery, Acceptance speech for the AAM Distinguished Service Award - June 21. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: www.exploratorium.edu, τελευταία επίσκεψη 17/1/2009.

Osberg, S. 1994, Papalote, Museo del Nino. A Roaring, Soaring Success, *Hand to Hand* 8(2), 5.

Packer, J. 2008, Beyond Learning: Exploring Visitors' Perceptions of the Value and Benefits of Museum Experiences, *Curator* 51(1), 33-54.

- Packer, J. & Bond, N. 2010, Museums as Restorative Environments, *Curator* 53(4), 421-436.
- Packer, J. & Ballantyne, R. 2002, Motivational Factors and the Visitor Experience: A Comparison of Three Sites, *Curator* 45(2), 183-198.
- Palmquist, S. & Crowley, K. 2007, From Teachers to Testers: How Parents Talk to Novice and Expert Children in a Natural History Museum, *Science Education* 91(5), 783-804.
- Papadopoulos, Th. 1996, «“Family”, State and Social Policy for Children in Greece» στο Brannen, J. & O’Brien, M. (eds), *Children in Families. Research and Policy*, London: Falmer Press, 171-188.
- Paris, S. 1997, Situated Motivation and Informal Learning, *Journal of Museum Education* 22(2, 3), 22-27.
- Paris, S. (ed.) 2002, *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Paris, S. 2006, “How can museums attract visitors in the Twenty-first Century?” στο Genoways, H. (ed.), *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, USA: Altamira Press, 255-266.
- Paris, S. G. & Hapgood, S. E. 2002, «Children learning with objects in informal learning environments» στο S. G. Paris (ed.), *Perspectives on object-centered learning in museums*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 37-54.
- Parsons, T. 1949, “The social structure of the family” στο R. N. Anshen (ed.), *Man and civilization: The Family’s Search for Survival*, New York: McGraw-Hill, 34-36.
- Parten, M.B. 1932, Social participation among preschool children, *Journal of abnormal and social psychology* 27, 243-269.
- Patchen, J. 2006, “Defining Our Museum Audience: An Extraordinary Opportunity” στο Genoways, H. (ed.), *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, USA: Altamira Press, 247-254.
- Patton, M. Q. 2002, *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pearce, J. 1998, *Centres for Curiosity and Imagination. When is a museum not a museum?*, London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Pearce, S. 1995, «Collecting as medium and message» στο Hooper-Greenhill, E. (ed.), *Museum, Media, Message*, London: Routledge, 15-23.
- Pekarik, A.J., Doering, Z.D. & Karns, D. A. 1999, Exploring satisfying experiences in museums, *Curator* 42, 152-173.
- Pellegrini, A.D. 1987, Children on Playgrounds: A Review of ‘What’s out There’, *Children’s Environments Quarterly* 4(4), 2-7.
- Perry, D.L. 1993, «The Museum Impact and Evaluation Study: How Visitors Relate to Science and Technology Museums» στο Thompson, D., Benefield, A., Bitgood, S., Shettel, H., Williams, R. (eds), *Visitor Studies: Theory, Research, and Practice (vol.5)*, Alabama: The Visitor Studies Association, 254-259.
- Perry, D. 1994, «Designing Exhibits that Motivate» στο Association of Science-Technology Centers, *What Research Says about learning in Science Museums*, Vol.1, Washington, DC: ASTC, 25-29.

Perry, M. 1999, «The application of individually and socially distributed cognition in workplace studies: two peas in a pod?» στο Proceedings of European Conference on Cognitive Science, Siena, Italy, 87-92. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.brunel.ac.uk/~cssrmjp/homefiles/selected-publications/peasinapod.pdf>, τελευταία επίσκεψη 31/12/2010.

Pes, J. (ed.), 2003, Working Knowledge: Education Spaces, *Museum Practice* 23, 45-61.

Peske, H. & Wood, E. 1997, «Hanukkah Is Not the Jewish Christmas: A Look at “Celebration of Celebrations”, στο Maher, M. (ed.) *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC, Association of Youth Museums, 159-161.

Philippaki, B. 1979, «L'enfant dans l'Antiquité», exposition réalisée par le Musée d'Athènes à l'occasion de l'Année internationale de l'enfant. L'exposition se compose d'objets de la Grèce antique dont les figures ont trait à l'enfance, *Museum XXXI* (3), 200-202.

Phillips, M. 2006, Museum-Schools: Hybrid spaces for accessing learning, Δημοσίευση αναφορά, September 2006, The Center for Informal Learning and Schools. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://cils.exploratorium.edu/resource_shared/downloads/1218/MusSchls_25Sept06%202.doc, τελευταία επίσκεψη 12/4/2010.

Piaget, J. 1962, *Play, Dreams and Imitations in Childhood*, London: Norton.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1948, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France.

Pine II, J. & Gilmore, J.H. 1998, Welcome to the Experience Economy, *Harvard Business Review* (July-August), 97-105.

Piscitelli, B. 2011, «What's driving children's cultural participation?» στο Griffin, D & Paroissien, L. (eds), *Understanding Museums: Australian museums and museology*, National Museum of Australia. Προσβάσιμο στην ηλεκτρονική έκδοση: nma.gov.au/research/understandingmuseums/BPiscitelli_2011.html ISBN 978-1-876944-92-6 (τελευταία πρόσβαση 10/3/2014).

Piscitelli B. & Anderson D. 2001, Young children's perspectives of museum settings and experiences, *Museum Management and Curatorship* 19(3), 269-282.

Piscitelli, B. & Weier, K. 2002, «Learning With, Through, and About Art: The Role of Social Interactions» στο S.Paris (ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 121-151.

Please Touch Museum & Harvard University's Project Zero. 1998. Project Explore: A two-year study on how and what young children learn in children's museums. Philadelphia: Please Touch Museum.

Pohle, G. 1979, The Children's Museum as Collector, *Museum News* (November/December), 32-37.

Pollock, W. 1999, Discovery Rooms: “An alternative experience of the Museum”, *ASCT Dimensions* (November/December). Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: www.asct.org/pubs/dimensions/1999/nov-dec/discovery.htm, τελευταία επίσκεψη 12/4/2010.

Poulain, N. 2002, *Les politiques des musées à l'égard du jeune public depuis 1959*, vol.I, δημοσίευση μεταπτυχιακή εργασία, Paris, Université Panthéon Sorbonne, Paris I. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.cortex-cultureemploi.com/france/memoires_ind.html, τελευταία επίσκεψη 12/4/2010.

- Prentice, R. 1998, Recollections of Museum Visits: a Case Study of Remembered Cultural Attraction Visiting on the Isle of Man, *Museum Management and Curatorship* 17(1), 41–64.
- Preziosi, D. 2006, “Philosophy and the Ends of the Museum” στο Genoways, H. (ed.), *Museum Philosophy for the Twenty-first Century*, USA: Altamira Press, 69-77.
- Prior, N. 2006, “Postmodern Restructurings” στο Mc Donald, Sh. (ed.), *A companion to Museum Studies*, Oxford: Blackwell Publishing, 509-524.
- Price, S. & Hein, G.E. 1991, More than a Field Trip: Science Programmes for Elementary School Groups at Museums, *International Journal of Science Education* 13(5), 505-519.
- Proshansky, H., Fabian, A.K. & Kaminoff, R. 1983, Place-identity: Physical World Socialization of the Self, *Journal of Environmental Psychology* 3, 57-83.
- Puchner, L. Raporort, R., Gaskins, S. 2001, Learning in Children’s Museums: is it really happening?, *Curator* 44(3), 237-259.
- Punch, S. 2002, Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?, *Childhood* 9(3), 321-341.
- Rand, J. 2010, «Write and design with the family in mind» στο D.L. McRaney & J. Russick (eds.), *Connecting kids to history with museum exhibitions*, Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 257-284.
- Ranga, B.S. 1980, Children’s Museum in India-It’s Scope and Functions”, *Journal of Indian Museums* 36, 70-71.
- Rasmussen, K. 2004, Places for Children—Children’s Places in Childhood, *Childhood* 11(2), 155-173.
- Raymond, C.M., Brown, G. & Weber, D. 2010, The measurement of place attachment: Personal, community, and environmental connections, *Journal of Environmental Psychology* 30, 422-434.
- Reed, E. S. 1996, *Encountering the world: Toward an ecological psychology*, New York: Oxford University Press.
- Regnier, V. 1987, The Children’s Museum: Exhibit and Location Issues, *Children’s Environment Quarterly* 4(1), 55-59.
- Rennie, L. J. & McClafferty, T.P. 2002, «Objects and Learning: Understanding Young Children’s Interaction with Science Exhibits» στο S.Paris (ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 191-213.
- Renninger, K.A. 1984, Object-child relations: Implications for both learning and teaching, *Children’s Environment Quarterly* 1(2), 3-6.
- Richards, W. & Menninger, M. 1993, A discovery room for adults, *Journal of Museum Education* 18(1), 7-11.
- Rivière, G. H. 1985, The ecomuseum-an evolutive definition, *Museum* 148, 4.
- Rivlin, L.G. & Weinstein, C.S. 1984, Educational issues, school settings, and environmental psychology, *Journal of Environmental Psychology* 4(4), 347-364.
- Robbins, P. 1981, Museum-making in a television age. A conversation with Michael Spock, Director of the Boston Children’s Museum, *Family Journal* (May), 10-14.

- Roberts, L. 1997, *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*, Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Roberts, S. 2006, Minor concerns: representations of children and childhood in British museums, *Museum and society* 4(3), 152-165.
- Robinson, E. 1928, *The behavior of the museum visitor*, New Series No.5. Washington, DC: American Association of Museums.
- Robinson, J. & Quinn, P. 1984, *Playspace. Creating Family Spaces in Public Places*, Boston: Boston Children's Museum.
- Rogers, R. 2003, *Space for Art*, London: The Clore Duffield Foundation, The Stationery Office.
- Rogers, R. 2004, *Space for Learning: A Handbook for Education Spaces in Museums, Heritage Sites and Discovery Centres*, UK: Arts Council England, Arts Council of Northern Ireland, Scottish Arts Council, The Clore Duffield Foundation, Commission for Architecture & the Built Environment, Design Commission for Wales, Department for Culture, Media & Sport, Department for Education & Skills, The Heritage Lottery Fund, The Museums, Libraries and Archives Council.
- Rojek, C. 1995, *Decentring Leisure. Rethinking Leisure Theory*, London: Sage Publications.
- Rose, J. (ed.) 2006, Expanding Conversations. How Curriculum Theory Can Inform Museum Education Practice (special issue), *Journal of Museum Education*, 31(2).
- Ross, M. 2004, Interpreting the new museology, *Museum and society* 2(2), 84-103.
- Rounds, J. 2006, Doing Identity Work in Museums, *Curator* 49(2), 133-150.
- Rupp, A. 2013, Exhibits: Which Way to Go?, *Hand to Hand* 27(3), 1-2, 12-13.
- Saettler, P. 2000, *The Evolution of American Educational Technology*, Englewood, Colo.: IAP, Information Age Publishing.
- Sanford, C. 2010, Evaluating Family Interactions to Inform Exhibit Design: Comparing Three Different Learning Behaviors in a Museum Setting, *Visitor Studies* 13(1), 67-89.
- Sanoff, H. 1993, Designing a Responsive School Environment, *Children's Environments* 10(2), 62-80.
- Scannell, L. & Gifford, R. 2010, Defining place attachment: A tripartite organizing framework, *Journal of Environmental Psychology* 30(1), 1-10.
- Schachtel, E.G. 1959, *Metamorphosis: On the development of affect, perception, attention, and memory*, New York: Basic Books.
- Schauble, L. & Bartlett, K. 1997, Constructing a Science Gallery for Children and Families: The Role of Research in an Innovative Design Process, *Science Education* 81(6), 781-793.
- Schauble, L., Leinhardt, G. & Martin, L. 1997, A Framework for Organizing a Cumulative Research Agenda in Informal Learning Contexts, *Journal of Museum Education* 22(2, 3), 3-8.
- Schoggen, P. 1989, *Behavior settings: A revision and extension of Roger G. Barker's 'Ecological Psychology'*, Stanford, CA: Stanford University Press.

- Schwarzer, M. 1994, A New Atlantic Alliance: The Children's Museum Movement in Europe, *Hand to Hand* 8(2), 4, 7.
- Scott, M. M. 2005, A Powerful Theory and a Paradox: Ecological Psychologists After Barker, *Environment and Behavior* 37, 295-329.
- Selinda Research Associates, Inc. 2008, *Increasing U.S. Children and Families' Understanding of Asian Cultures: A Final Report*, Washington, DC: Association of Children's Museums.
- Semel, S. 2002 "Progressive Education" στο Levinson, D., Cookson, P. & Sadovnik A. (eds), *Education and sociology: an encyclopedia*, London: Taylor & Francis, 463-472.
- Shamai, S. 1991, Sense of Place: an Empirical Measurement, *Geoforum* 22(3), 347-358.
- Shapiro, L. 2011, *Embodied Cognition*, London: Routledge.
- Shilo-Cohen, N. 1998, "Hands On Experience in a Hands Off Museum Environment" στο *Hands-On! Europe '98 Reference book of the International Conference of Children's Museums*, Lisbon: Hands-On! Europe-Association of Children's Museums, 182-187.
- Shine, S. & Acosta T. Y., 2000, Parent-child social play in a children's museum, *Family Relations* 49(1), 45-52.
- Shorter, E. 1977, *The Making of the Modern Family*, New York: Basic Books.
- Siegel, A. W. & White, S. H. 1975, «The development of spatial representations of large-scale environments» στο Reese, H. W., (ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, New York: Academic Press, 9-55.
- Simons, H. 2009, *Case Study Research in Practice*, London: Sage Publications.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. 2006, A Child Perspective and Children's Participation, *Children, Youth and Environments* 16(2), 10-27.
- Smilansky, S. 1968, *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*, New York: Wiley.
- Smith, A. 1999, "History and Modernity: Reflections on the Theory of Nationalism" στο Boswell, D. and Evans, J., (eds), *Representing the Nation: A Reader, Histories, Heritage and Museums*, London: Routledge, 45-60.
- Smith, F. 1995, Children's Voices and the Construction of Children's Spaces: The Example of Playcare Centers in the United Kingdom, *Children, Youth and Environments* 12(3), 177-190.
- Smith, P. K. 2010, *Children and Play*, UK: Wiley-Blackwell Publishing.
- Smith, P. K., Takhvar, M., Gore, N. & Vollstedt, R. 1985, Play in young children: Problems of definition, categorisation and measurement, *Early Child Development and Care* 19(1), 25-41.
- Sofaer Derevenski, J. (ed.). 2000, *Children and Material Culture*, London: Routledge.
- Spitzer, M. 2006, "Brain Research and Learning over the Life Cycle" στο Centre for Educational Research and Innovation (OECD), *Personalising education*, Paris: OECD, 47-62.
- Spock, D. 2006, The Puzzle of Museum Educational Practice: A Comment on Rounds and Falk, *Curator* 49(2), 167-180.
- Spock, M. 1997, "Michael Spock: Looking Back on 23 years" στο Maher, M. (ed.) *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC: Association of Youth Museums, 3-7.

Stake, R. 1994, «Case Studies» στο Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 236-247.

Stake, R. 1995, *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stenglin, M. 2009, Space Odyssey: Towards a Social Semiotic Model of 3D Space, *Visual Communication* 8(1), 35-64.

Sterling, P. 1997, "Peter Sterling Discusses Youth Museums as Agents of Change" στο Maher, M. (ed.), *Collective vision: Starting and sustaining a children's museum*, Washington, DC, Association of Youth Museums, 14-17.

Stephenson, A. 2009, Horses in the sandpit: photography, prolonged involvement and 'stepping back' as strategies for listening to children's voices, *Early Child Development and Care* 179(2), 131-141.

Sterry, P. & Beaumont, E. 2006, Methods for studying family visitors in art museums: A cross-disciplinary review of current research, *Museum Management and Curatorship* 21(3), 222-239.

Stokols, D., & Shumaker, S. 1981, «People in places: A transactional view of settings». στο J. Harvey (ed.), *Cognition, social behavior and the environment*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 441-448.

Studart, C. D. 2000, *The perceptions and behaviour of children and their families in child-orientated museum exhibitions*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, London: University College London, University of London.

Svensson, L. 1997, Theoretical Foundations of Phenomenography, *Higher Education Research & Development* 16(2), 159-171.

Sykes, M. 1993, Evaluating exhibits for children: what is a meaningful play experience? στο Thompson, d., Benefield, A., Bitgood, S., Shettel, H., Williams, R. (eds), *Visitor Studies: Theory, Research and Practice, Vol. 5. Collected papers, 1992 Visitor Studies Conference, St Louis, Missouri*, Jacksonville, AL.: Visitor Studies Association, 227-233.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003, *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Taylor, A. P. & Enggass, K. 2009, *Linking Architecture and Education: sustainable design for learning environments*, Albuquerque: University of New Mexico Press.

Tenenbaum, H., Prior, J., Dowling, C. & Frost, R. 2010, Supporting parent-child conversations in a history museum, *British Journal of Educational Psychology* 80(2), 241-254.

Tesch, R. 1990, *Qualitative research: analysis types and software tools*, London: The Falmer Press.

The New York Times, 1904, An Exhibit on Japan. Two Weeks' Display by Educational Museum, Teachers College. February 28. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά:

http://spiderbites.nytimes.com/free_1904/articles_1904_02_00000.html,

<http://query.nytimes.com/mem/archive-free/pdf?res=F50A15FA355F13718DDDA10A94DA405B848CF1D3>, τελευταία επίσκεψη 9/8/2012.

The New York Times, 1905, The Brooklyn Children's Museum Does Its Work, November 12, Sunday, Section: Part Three First Magazine Section, Page SM7. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά:

http://spiderbites.nytimes.com/free_1905/articles_1905_11_00002.html,

<http://query.nytimes.com/mem/archive-free/pdf?res=950DEEDF103EE733A25751C1A9679D946497D6CF>, τελευταία επίσκεψη 9/8/2012.

- Thomas, G. 2011, *How to do your Case Study. A guide for students and researchers*, London: Sage Publications.
- Thomas, G. 1987, "The Inventorium" στο Pizzey, S. (ed.), *Interactive Science and Technology Centres*, London: Science Projects Publishing, 76-89.
- Thomas, G. 1994, The age of interaction, *Museums Journal* 94(5), 33-34.
- Tilden, F. 1957, *Interpreting our Heritage*, North Carolina: University of North Carolina Press.
- Tilley, C. et al (eds) 2006, *Handbook of Material Culture*, London: Sage.
- Trancik, A. M. & Evans G. W. 1995, Spaces Fit for Children: Competency in the Design of Daycare Center Environments, *Children, Youth and Environments* 12(3), 43-58.
- Trescott, J. 2001, Museums for Kids Growing by Leaps & Bounds, *The Washington Post*, April 30. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.childrensmuseums.org/press_releases/4_30_2001.htm, τελευταία επίσκεψη 31/3/2010.
- Trevelyan, V. (ed.) 1991, "Dingy places with different kinds of bits:" an attitudes survey amongst non-visitors, London: London Museums Consultative Committee.
- Tsoukala, K. 2001, *L'image de la ville chez l'enfant*, Paris: Anthropos.
- Tuckey, C.J., 1992, Schoolchildren's reactions to an interactive science centre, *Curator* 35(1), 28-38.
- Tudge, J., Gray, J.T. & Hogan, D. 1997, «Ecological Perspectives in Human Development: A Comparison of Gibson and Bronfenbrenner» στο Tudge, J., Shanahan, M.J. & Valsiner, J. (eds), *Comparisons in Human Development. Understanding Time and Context*, USA: Cambridge University Press, 72-105.
- Tudge, J. & Hogan, D. 2005, «An ecological approach to observations of children's everyday lives» στο Greene, Sh. & Hogan, D. (eds), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*, London: Sage Publications, 102-122.
- Tunncliffe, S., Lucas, A.M. & Osborne, J. 1997, School visits to Zoos and Museums: A missed Educational Opportunity, *International Journal of Science Education* 19(9), 1039-1056.
- Tutchell, S. 2000, The Children's Forum at East London's Discover, *Hands-on Europe Association Newsletter* 4 (December).
- United Nations Committee on the Rights of the Child, United Nations Children's Fund, and Bernard van Leer Foundation 2006, *A Guide to General Comment 7: 'Implementing Child Rights in Early Childhood'*, The Hague: Bernard van Leer Foundation. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.ecdgroup.com/docs/lib_003555433.pdf, τελευταία επίσκεψη 8/8/2010.
- U.S. Department of Education, *National Educational Technology Plan 2010*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.ed.gov/technology/netp-2010>, τελευταία επίσκεψη 8/8/2010.
- Uzzell, D. 1993, «Contrasting psychological perspectives on exhibition evaluation» στο Bicknell, S. & Farmelo, G. (eds), *Museum visitor studies in the 90s*, London: Science Museum, 125-129.
- Vallance, E. 2004, Museum Education as Curriculum: Four Models leading to a Fifth, *Studies in Art Education* 45(4), 343-358.
- Vallance, E. 2006, Finding Order. Curriculum Theory and the Qualities of Museum Education, *Journal of Museum Education* 31(2), 133-141.

- van Andel, J. 1990, Places Children Like, Dislike, and Fear, *Children, Youth and Environments* 7(4), 24-31.
- Van Boegart, E. & Lippens, K. 1998, "Introduction to the Exhibition "Treasures within me" στο *Hands-On! Europe '98 Reference book of the International Conference of Children's Museums*, Lisbon: Hands-On! Europe-Association of Children's Museums, 140-146.
- van Kraayenoord, C. E. & Paris, S. G. 2002, «Reading Objects» στο S.Paris (ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 215-234.
- van Leeuwen, T. 2005, *Introducing Social Semiotics*, London: Routledge.
- Vergeront, J. 2002, Shaping Spaces for Learners and Learning, *Journal of Museum Education* 27(1), 8-13.
- Verplancke, P. 1993, The Growing Movement Towards Independent Children's Museums in Western Europe, *Hand to Hand* 7(1), 5-6.
- Verplancke, P. 1994, "Children's Museum" – The Wrong Name for the Right Place?, *Journal of Museum Education* 19(2), 9-11.
- Vygotsky, L. S. 1978, *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, M. 2001, "How should children's museums relate to other learning environments?" στα Πρακτικά του Συνεδρίου *Hands ON! Europe 2001: Playing to Learn? The Educational Role of Children's Museums*, London: Hands ON! European Network of Children and Youth Museums, 58.
- Waller, T. 2006, 'Don't Come Too Close to My Octopus Tree': Recording and Evaluating Young Children's Perspectives of Outdoor Learning, *Children, Youth and Environments* 16(2), 75-104.
- Walsall Museum and Art Gallery 1997, *Just like drawing in your dinner*, Walsall: Walsall Museum and Art Gallery.
- Wang, F., Liu, J., Pan, B., Zhao, L. Zhang, M. 2012, Stuck between the historic and modern China: A case study of children's space in a hutong community, *Journal of Environmental Psychology* 32, 59-68.
- Ward, C. 1994, "Opportunities for Childhoods in Late Twentieth Century Britain" στο Mayall, B. (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London: The Falmer Press, 144-152.
- Warpas. K. 2013, *Designing for dream spaces: exploring digitally enhanced space for children's engagement with museum objects*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Wolverhampton: University of Wolverhampton.
- Wartna, F. 2001, "Wereldmuseum, The Netherlands" στα Πρακτικά του Συνεδρίου *Hands ON! Europe 2001: Playing to Learn? The Educational Role of Children's Museums*, London: Hands ON! European Network of Children and Youth Museums, 14.
- Watts, S. 2002, "Learning in an Interactive Gallery: A conceptual approach for all ages", στα Πρακτικά του Συνεδρίου *Interactive Learning in Museums of Art*, London: Victoria & Albert Museum. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://edward.vam.ac.uk/res_cons/research/learning/index.html, τελευταία επίσκεψη 29/7/2006.
- Weinstein, C. S. 1987, «Designing preschool classrooms to support development: Research and reflection» στο C. S. Weinstein & T. G. David (eds.), *Spaces for children: The Built Environment and Child Development*, New York: Plenum, 159-185.

- Wellhousen, K., Crowther, I. 2004, *Creating Effective Learning Environments*, Canada: Delmar Learning.
- White, A., Bushin, N., Carpena-Méndez, F. & Ní Laoire, C. 2010, Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods, *Qualitative Research* 10, 143-158.
- White, J. et al. 1991, *Snakes, Snails and History Tails: Building Discovery Rooms and Learning Labs at the Smithsonian Institution*, Washington, D.C, Smithsonian Institution.
- Wicker, A.W. 1979, *An Introduction to Ecological Psychology*, Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Wiener, L.W. 1997, Head Start and Museums: Status and Opportunity – A report on a National Survey to Investigate a New Role for Museums in School Readiness, *National Head Start Research Quarterly* 1(1), 187-203.
- Wilcox, S. & Katz, S. 1981, The Ecological Approach To Development: An Alternative to Cognitivism, *Journal Of Experimental Child Psychology* 32, 247-263.
- Wineman, J. D. & Peponis, J. 2010, Constructing Spatial Meaning: Spatial Affordances in Museum Design, *Environment and Behavior* 42(1), 86-109.
- Winn, M. 1983, *Children without childhood*, New York: Pantheon Books.
- Winnicott, D.W. 1958, *Collected Papers: Through Pediatrics to Psychoanalysis*, London: Tavistock Publications.
- Witschey, W., Parry, H. et al. 2006, *Museums in Transition: Emerging Technologies as Tools for Free-Choice Learning*, Virginia: Science Museum of Virginia, Gyroscope Inc. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.gyroscopeinc.com/News/articles/MuseumsInTransition.pdf>, τελευταία επίσκεψη 8/8/2010.
- Wolf, B. & Wood, E. 2012, Integrating scaffolding experiences for the youngest visitors in museums, *Journal of Museum Education* 37(1), 29-38.
- Wohlwill, J. 1984, «Relationships between exploration and play» στο Yawkey, T. D. & Pellegrini, A. D. (eds), *Child's play: Developmental and applied*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 143-170.
- Wood, E. & Latham, K.F. 2014, *The Objects of Experience. Transforming Visitor-Object Encounters in Museums*, Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Wood, E. & Wolf, B. 2008, Between the Lines of Engagement in Museums: Indiana University and The Children's Museum of Indianapolis, *Journal of Museum Education* 33(2), 121-130.
- Worm, N. (ed.) 1996, *Hands on! Children's and Youth Museums: Cultural Place with Great Future*, Urna: BJKE-LKD Verlag.
- Wu, K-L. 2008, *Inside a family day out: understanding decisions to visit museums*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Surrey: University of Surrey.
- Young, M. E. 1996, *Early Child Development: Investing in the Future*, Washington, D.C.: World Bank. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079922573/ECD_investing_in_the_future.pdf, τελευταία επίσκεψη 8/8/2010.
- Zaporozhets, A.V. 1965, "The Development of perception in the preschool child" στο Mussen, P.H. (ed.), *European Research in Cognitive Development*, SRDC 30, no 2, 82-101.

Zapri, D. 2006, "So Near, So Far": Ecological Considerations of Museum Education in the Greek Context, *Μουσειολογία, Διεθνές Επιστημονικό Ηλεκτρονικό Περιοδικό* 3, 1-20. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://museology.ct.aegean.gr>, τελευταία επίσκεψη 27/11/2009.

Zapri, D. 2007, *An Ecological Examination of Young Children's Museum-Related Perceptions. A Greek Case Study*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Leicester: University of Leicester.

Zeller, T. 1989, "The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education in America" στο Berry, N. and Mayer, S. (eds), *Museum Education. History, Theory and Practice*, Virginia: The National Art Education Association, 10-89.

Μεταφρασμένες βιβλιογραφικές αναφορές

Bardy, M. 2003, «Η ευρωπαϊκή φαντασία και η κοινωνική παρουσία της παιδικής ηλικίας» στο Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος, 167-186.

Bigge, M.L. & Shermis, S.S. 2009, *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Πατάκη, β' έκδοση.

Blackledge, D. & Hunt, B. 1994, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chateau, J. 1983, *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, Αθήνα: Γλάρος.

Cohen, L. & Manion, L. 1994, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cots, J. 2009, Η Eglantyne Jebb και η Συνθήκη της Γενεύης, *Παιδιά στην Ευρώπη* 17(11), 30-31.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. 2006, *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Πατάκη.

Gibson, E. J. & Pick, A. 2005, *Μια οικολογική προσέγγιση στην αντιληπτική μάθηση και ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Gibson, J. J. 2002, *Η οικολογική προσέγγιση στην οπτική αντίληψη*, Αθήνα: Gutenberg.

Giddens, A. 2001, *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, Αθήνα: Κριτική.

Flekkøy G. M. 2009, Η Νορβηγός Συνήγορος του Παιδιού-μια πρωτιά για τα παιδιά, *Παιδιά στην Ευρώπη* 17(11), 8-10.

Francioli, M. 2006, «Τα τρομερά παιδιά. Η γλώσσα της παιδικής ηλικίας στην τέχνη τον 20^ο αιώνα» στα Πρακτικά του 1^{ου} επιστημονικού συνεδρίου *Παιδική Τέχνη-Σύγχρονη Τέχνη*, Αθήνα: Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, 62-67.

Hall, S., Held, D. & McGrew, A. (επιμ.) 2003, *Η νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός*, Αθήνα: Σαββάλας.

Hein, G.E. 2011, «Μουσειακή Εκπαίδευση» στο Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.), *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο: Θεωρητικές αφηγήσεις, παιδαγωγικές πρακτικές*, Αθήνα: Πατάκη, 25-43.

Lenzen, D. 2003, «Η εξαφάνιση των ενηλίκων: η παιδική ηλικία ως λύτρωση» στο Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος, 225-235.

Μοντεσσόρι, Μ. 1980, *Πρακτικός Οδηγός στη Μέθοδό μου*, Αθήνα: Γλάρος.

- Μοντεσσόρι, Μ. 1981, *Η ανακάλυψη του παιδιού*, Αθήνα: Γλάρος.
- Ντιούι, Τζ. 1980, *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Γλάρος.
- Ντιούι, Τζ. 1982, *Το σχολείο και η κοινωνία*, Αθήνα: Γλάρος.
- Pearce, S. 2002, *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Postman, N. 1997, «Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας» στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία*, Αθήνα: Νήσος, σ. 131-147.
- Prout, A. 2003, «Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας» στο Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος, 89-107.
- Qvortrup, J. 2003, «Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές» » στο Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος, 49-66.
- Reble, A. 2002, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Παπαδήμα.
- Robson, C. 2007, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg.
- Rosemberg, F. 2009, Το Σύνταγμα της Βραζιλίας: άλλη μια πρωτιά για τα παιδιά, *Παιδιά στην Ευρώπη* 17(11), 11-13.
- Salkind, N. 1990, *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, Αθήνα: Πατάκη.
- Vygotsky, L. 1993, *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα, Γνώση.

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Βιδάλη, Α. 2000, *Νεότερικότητα, Αγωγή και Προσχολική Ηλικία*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βορέαδου, Κ. 2011, «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης. Προσέγγιση και προοπτικές» στο Γαβριλάκη, Ε. (επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου *Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή* (Ρέθυμνο 8-10 Μαΐου 2009), Ρέθυμνο: ΚΕ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου, 85-88.
- Βουδούρη, Δ. 2003, *Κράτος και Μουσεία. Το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών μουσείων*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Γερμανός, Δ. 1998, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. 2006, *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. 2010, «Το μουσείο “πάει σχολείο”;» στο Νάκου, Ει. & Βέμη, Μπ. (επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, 287-297.
- Γεώργας, Δ. 1999, Ψυχολογικές διαστάσεις της σύγχρονης οικογένειας, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 98-99 (Α΄-Β΄), 21-48.

Γιόφτσαλη, Κ. 2011, «Μια επίσκεψη στο μουσείο με την οικογένειά μου: Η περίπτωση των οικογενειακών προγραμμάτων» στο Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.)-Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο: Θεωρητικές αφηρηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*, Αθήνα: Πατάκη, 283-298.

Γκιζέλης, Γ., Καυταντζόγλου Ρ., Τεπέρογλου Α., Φίλιας, Β. 1984, *Παράδοση και νεωτερικότητα στις πολιτιστικές δραστηριότητες της ελληνικής οικογένειας: Μεταβαλλόμενα σχήματα*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Δαλακούρα, Ν. 2010, Το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Δήμου Κομοτηνής. Ένα μουσείο με κοινωνική ευθύνη, *Τετράδια Μουσειολογίας* 7, 56-61.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. 1980, *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης (17^{ος}-20^{ος} αι.)*, Αθήνα: έκδοση ιδίου, Β' έκδοση.

Δημαράκη, Ευ. 2008, «Ψηφιακή διαμεσολάβηση της μάθησης για το παρελθόν: σχεδιασμός εφαρμογών για την εννοχήστρωση μαθησιακής δραστηριότητας» στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο: Εμπειρίες και Ερμηνείες του Παρελθόντος*, Αθήνα: Πατάκη, 154-187.

Δημητριάδου, Κ. & Γελαδάρη, Α. 2011, «Στρατηγικές προώθησης του οπτικού γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης» στο Πουρκός, Μ. Α. και Κατσαρού Ε. (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 467-486.

Διαμαντοπούλου, Ν. 2007, «Ασφάλεια και σχεδίαση παιδοτόπων στην Ελλάδα», Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Σύρος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και Συστημάτων. Διαθέσιμη ηλεκτρονικά: <http://www.syros.aegean.gr/de/dpsd00018.pdf> , τελευταία επίσκεψη: 26/9/2010.

Δούμα, Κ. 2001, Φαινομενογραφία: Μια νέα πρόταση στη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 31, 183-193.

Ζαφειρόπουλος, Κ. 2005, *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Αθήνα: Κριτική.

Ζάχου-Καλκούνου, Π. 1997, «Ένας κύκλος ζωής, χαράς και δημιουργίας για το παιδί. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος» στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, ICOM, *Μουσείο-Σχολείο, 5^ο Περιφερειακό Σεμινάριο Καλαμάτας*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)-Ελληνικό Τμήμα, 51-54.

Κακανά, Δ.Μ. 1995, Η ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου στο παιδί σύμφωνα με τον Πιαζέ, *Τα Εκπαιδευτικά* 36, 44-51.

Καλεσοπούλου, Δ. 1999, Ανοιχτός Διάλογος με την κοινότητα: Μια ελληνική πρόταση στα προγράμματα προσέγγισης, *Αρχαιολογία και Τέχνες* 73, 69-74.

Καλεσοπούλου, Δ. 2011, «Δομώντας διαδραστικές εμπειρίες στο μουσείο» στο Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.), *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο: Θεωρητικές αφηρηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*, Αθήνα: Πατάκη, 93-112.

Καλεσοπούλου, Δ. 2012, Προσεγγίζοντας ένα παιδοκεντρικό μουσειακό περιβάλλον μέσα από τα μάτια των παιδιών, Ανακοίνωση στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής *Η έρευνα στην παιδική ηλικία*, 11-13 Μαΐου 2012, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΤΕΙ Ηπείρου, Πανεπιστήμιο του Wuppertal, Ίδρυμα Hans Bockler.

Καλεσοπούλου, Δ. & Μουρατιάν, Ζ. 2011, «Τα Παιδικά Μουσεία και η συμβολή τους στην εκπαίδευση του παιδιού. Η περίπτωση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου» στο Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.), *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο: Θεωρητικές αφηρητές, παιδαγωγικές πρακτικές*, Αθήνα: Πατάκη, 45-74.

Καλκούνου, Π. 1994, «Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος (ΠΛΙ)» στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, ICOM, *Μουσείο-Σχολείο, 4^ο Περιφερειακό Σεμινάριο Ν. Ιωαννίνων*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)-Ελληνικό Τμήμα.

Καρασαββίδης, Η. 2001, «Κοστρακτιβιστική μάθηση μέσω διαδικτύου. Δυνατότητες και Προοπτικές» στο Μακράκης, Β. (επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: Ατραπός.

Καρασαββίδης, Η. & Θεοδωρακάκου, Μ. 2011, «Πτυχές σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιοποίησης ενός ψηφιακού βίντεο στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης» στο Πουρκός, Μ. Α. και Κατσαρού Ε. (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν., Φουρλίγκα, Ε. 2002, Εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής εφαρμογής, *Αρχαιολογία* 85β, 103-113.

Κατάκη, Χ. 1998, *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κατή, Δ. 2003, «Από tabula rasa σε πεμπτουσία του ανθρώπου: η σημασία μιας τομής στις επιστημονικές αντιλήψεις για το παιδί» στο Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος, 111-128.

Κολιόπουλος, Δ. 2005, *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου φυσικών επιστημών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούβου, Ου. 2006, «Η ιστορική ταυτότητα της θεωρίας της Παιδικής Τέχνης» στα Πρακτικά του 1^{ου} επιστημονικού συνεδρίου *Παιδική Τέχνη-Σύγχρονη Τέχνη*, Αθήνα: Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, 78-81.

Κουβέλη, Α. 2000, *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κουλαϊδής, Β. & Ανυφαντή, Γ. 2010, «Παιδαγωγικές πρακτικές στο επιστημονικό μουσείο: έκθεμα και η ανάγνωση του μηνύματος» στο Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 123-177.

Κουτσοβάνου, Ε. 1993, *Η Μέθοδος Montessori και η Προσχολική Εκπαίδευση. Σύγχρονες προοπτικές*, Αθήνα: Οδυσσεάς.

Κουτσοβάνου, Ε. 1994, *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Οδυσσεάς.

Κουτσοβάνου, Ε. & Γιαλαμάς, Β. 1999, *Ο χώρος του Νηπιαγωγείου και οι Διαδικασίες Μάθησης και Διδασκαλίας*, Αθήνα: Οδυσσεάς, β' έκδοση.

Κυριαζή, Ν. 1999, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. 2006, «Χαιρετισμός» στα Πρακτικά του 1^{ου} επιστημονικού συνεδρίου *Παιδική Τέχνη-Σύγχρονη Τέχνη*, Αθήνα: Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, 33-34.

Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.), 2003, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος.

- Μακρυγιάννη, Δ. 2003, «Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες» στο Μακρυγιάννη, Δ. (επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Νήσος, 23-47.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. 1999α, *Η οικογένεια στην Αθήνα. Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*, Β' έκδοση, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. 1999β, Διαγενεακές σχέσεις στη σύγχρονη εποχή: θεωρήσεις, τάσεις, πρακτικές. Συγκριτική επισκόπηση, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 98-99 (Α'-Β'), 49-76.
- Ματσαγγούρας, Η. 1999, *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. 2008, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μίτσελλ, Ε.-Ε. 2006, *Εκπαιδευτικά προγράμματα και παιδαγωγικές εφαρμογές των Μουσείων: Εμπειρίες από τα μουσεία των ΗΠΑ και η ελληνική πραγματικότητα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Μουρατιάν, Ζ. 2009, Τι συλλέγει ένα Παιδικό Μουσείο, *Τα νέα μας* (ενημερωτικό έντυπο Ελληνικού Παιδικού Μουσείου), 26, 13.
- Μουσούρη, Θ. 2009, Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα κοινού: προσεγγίσεις που προάγουν τη χειραφέτηση των επισκεπτών, *Τετράδια Μουσειολογίας* 6, 20-29.
- Μπότσογλου, Κ. 2010, *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουλώτης, Χρ. 1994, Μουσείο Ιστορίας Παιδικού Παιχνιδιού και Βιβλίου στη Μύρινα. Μια ιδέα πραγματώνεται, *Αρχαιολογία* 50, 95-99.
- Μπούνια, Αλ. & Νικονάνου, Ν. 2008α, «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία» στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο: Εμπειρίες και Ερμηνείες του Παρελθόντος*, Αθήνα: Πατάκη, 66-95.
- Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. 2008β, «Η χρήση της κινούμενης εικόνας στα ελληνικά μουσεία: το βίντεο ως ερμηνευτικό εργαλείο» στο Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν. Οικονόμου, Μ. (επιμ.), *Η Τεχνολογία στην Υπηρεσία της Πολιτιστικής Κληρονομιάς*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 362-372.
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ. & Πιτσιάβα, Ε. 2010, «Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία» στο Νάκου, Ε. & Βέμη, Μπ. (επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, 335-347.
- Μπουρνιάς, Α., Καλλίτσης, Π. και Τζήμα, Ν. 2002, Το μουσείο φυσικής της Χίου. Από την αξιοποίηση του εργαστηρίου φυσικής ενός ιστορικού σχολείου, *Φυσικός Κόσμος* 7, 14-20.
- Νάκου, Ε. 2001, *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. 2010, «Το μουσείο ως χώρος συνάντησης ποικίλων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών: Γενικές παρατηρήσεις με βάση έρευνα σε πανεπιστήμια και μουσεία της χώρας μας» στο Νάκου, Ε. & Βέμη, Μπ. (επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, 321-333.
- Νικονάνου, Ν. 2005, Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία, *Τετράδια Μουσειολογίας* 2, 18-25.
- Νικονάνου, Ν. 2010, *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκης.

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α. & Ανδριοπούλου, Δ. 2009, «Αξιολόγηση της Πανελλαδικής Εκστρατείας του ΥΠ.ΠΟ.Τ. “Περιβάλλον και Πολιτισμός – Το δέντρο της ζωής σε τέσσερις εποχές” 2008/9» στο Χρυσουλάκη, Στ. (επιμ.), *Το δέντρο της ζωής σε τέσσερις εποχές*, Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού, Γενική Διεύθυνση Αρχαιοτήτων και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Διεύθυνση Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας, 24-29.

Ντιρογιάννη, Δ. 2009-2010, Εκπαιδευτικό Κέντρο «Ένας κόσμος άνω κάτω». Από τη Μπάμα στην Αθήνα, *Άξιον λόγου. Το περιοδικό των υποστηρικτών της ActionAid Ελλάδας* 25 (Χειμώνας 2009-2010), 8-9.

Ντιρογιάννη, Δ. 2011, «Μουσεία: πεδία εφαρμογής των σύγχρονων θεωριών μάθησης» στο Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.), *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο: Θεωρητικές αφηγήσεις, παιδαγωγικές πρακτικές*, Αθήνα: Πατάκη, 75-92.

Οδηγός του Παιδικού Μουσείου 1998, Αθήνα: Ελληνικό Παιδικό Μουσείο.

Οικονόμου Μ. 2003, *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*, Αθήνα: Κριτική.

Οικονόμου, Μ. 2004, Νέες τεχνολογίες και μουσεία: Εργαλείο, Τροχοπέδη ή Συρμός;, *Μουσειολογία, Διεθνές Επιστημονικό Ηλεκτρονικό Περιοδικό* 1, 1-14. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://museology.ct.aegean.gr>, τελευταία επίσκεψη 6/1/2012.

Οικονόμου, Μ. & Γκαζή, Α. 2011, «Ηλεκτρονικές εφαρμογές για την έκθεση “Τύπος ά-τυπος. Μαθητικές εφημερίδες και περιοδικά στην Κρήτη” του Μουσείου Σχολικής Ζωής. Εξερευνώντας νέους τρόπους μουσειακής παρουσίασης και επικοινωνίας» στο Γαβριλάκη, Ε. (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή* (Ρέθυμνο 8-10 Μαΐου 2009), Ρέθυμνο: ΚΕ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου, 255-264.

Παπαδημητρίου, Β. 2012, Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο», «για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ εκπαίδευση», ηλεκτρονικό περιοδικό της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε (Πανελλήνια ένωση εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση) 1 (46) Περίοδος Β΄.

Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <http://www.peekremagazine.gr/%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%8C#sthash.pperyRds.dpuf>, τελευταία επίσκεψη: 5/3/2014.

Παπαντωνίου, Ι. 1991, «Το Μουσείο της Παιδικής Ηλικίας στο Ναύπλιο» στο Πρακτικά συνεδρίου *Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών τμημάτων σε μουσεία (Ναύπλιο-Αθήνα 9-16 Οκτωβρίου 1988)*, Αθήνα: Ελληνικό Τμήμα του ICOM, 56.

Πασχαλίδης, Γρ. 1997, «Από το μουσείο του πολιτισμού στον πολιτισμό του μουσείου» στο Σκαλτσά, Μ. (επιμ.), *Η Μουσειολογία στον 21ο αιώνα. Θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο, 212-220.

Πετρογιάννης, Κ.Π. 2003, *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Πουρκός, Μ. Α. 1997, *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Η οικο-σωματική-βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στον Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. Α. 2002, *Από την ψυχοφυσική στην οικολογική ψυχολογία: Σταθμοί στη ζωή και στο επιστημονικό έργο του James J. Gibson*, Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. Α. 2006, «Η Διδασκαλία, η Μάθηση και η Ανάπτυξη ως Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμική Διαδικασία: Η Μεθοδολογική Προοπτική της Οικο-Σωματικο-Βιωματικής Προσέγγισης» στο Πουρκός, Μ. Α.

(επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, 378-426.

Πουρκός, Μ. Α. 2008α, «Πέρα από τις Νεωτερικές και Μετανεωτερικές Αναγνώσεις του Σώματος: Προς μια Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προσέγγιση» στο Πουρκός, Μ. Α. (επιμ.), *Ενσώματος νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg, 97-123.

Πουρκός, Μ. Α. 2008β, «Προσεγγίσεις των εννοιών και κατηγοριών: προ μια οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση και μια βιωματική, ευρετική και διαλογική/επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική» στο Πουρκός, Μ. Α. (επιμ.), *Ενσώματος νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg, 179-221.

Πουρκός, Μ. 2010, «Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των Κοινωνικών Επιστημών: οι “Κρίσεις” και τα βασικά “παραδείγματα”» στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, Αθήνα: Τόπος, 59-130.

Πουρκός, Μ. Α. 2011, «Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις» στο Πουρκός, Μ. Α. και Κατσαρού Ε. (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 61-102.

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. 2010, «Εισαγωγή-Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση» στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, Αθήνα: Τόπος, 21-75.

Ρόμπερτσον, Π. 1985, «Το σπίτι σαν φωλιά: μεσοαστική παιδική ηλικία στην Ευρώπη του 19^{ου} αιώνα» στο Lloyd de Mause (επιμ.), *Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας*, Αθήνα: Θυμάρι, 475-510.

Ρούσσου, Μ. 2002, Η αφήγηση ως μέσο για τη δημιουργία πολιτισμικών και εκπαιδευτικών εμπειριών εικονικής πραγματικότητας, *ΙΜΕΡΟΣ 2*, 13-28.

Ρούσσου, Μ. 2008, «Ο Ρόλος της Διαδραστικότητας στη Διαμόρφωση της Άτυπης Εκπαιδευτικής Εμπειρίας» στο Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν., Οικονόμου, Μ. (επιμ.), *Η Τεχνολογία στην Υπηρεσία της Πολιτισμικής Κληρονομιάς*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 251-261.

Σοφού, Ε. (χ.χ.), Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού», *Action Researcher in Education* (ηλεκτρονικό περιοδικό) 2, 6-17. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf, τελευταία επίσκεψη: 25/2/2012.

Στρομπούλη, Α. 1997, «Με αναφορά στη Μαύρη Αφρική» στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, ICOM, *Μουσείο-Σχολείο, 5^ο Περιφερειακό Σεμινάριο Καλαμάτας*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)-Ελληνικό Τμήμα, 86.

Συγκολλίτου, Ε. 1997, *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζιαφέρη, Σ. 2005, *Το Σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη Α.Ε.

Τζώνος, Π. 2007, *Μουσείο και Νεωτερικότητα*, Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Τζώρτζη, Κ. 2010, *Η χωρική αρχιτεκτονική των μουσείων*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τρούλη, Σ. 2012, *Αρχαιολογικό μουσείο και παιδί της σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα: Η ιστορική αναδρομή και η σύγχρονη θεσμική και θεωρητική πραγματικότητα και πρακτική, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος Ταξίδια και Εμπόριο στη μινωική εποχή του Αρχαιολογικού Μουσείου Ρεθύμνου*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τρούλλου, Μ. & Μπέσσας, Δ. 2011, «Αναπαραστάσεις φύλου και επιστήμης στη φωτογραφία» στο Πουρκός, Μ. Α. και Κατσαρού Ε. (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 305-322.

Τσουκαλά, Κ. 2006, *Παιδική αστική εντοπία. Αρχιτεκτονική και νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ 1995, *Εκπαίδευση και Πολιτισμός-Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ, Γ.Γ.Λ.Ε.

Υπουργείο Πολιτισμού 1990, *Η γέννηση της γραφής*, Αθήνα: Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων.

Υπουργείο Πολιτισμού 2003, *Παιχνίδια Πολιτισμού. Εκπαιδευτικές δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*, κατάλογος έκθεσης (β' έκδοση), Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ.

Υπουργείο Πολιτισμού-Διεύθυνση Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων 2008, *Αρχαιολογικά Μουσεία και Συλλογές στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ.

Φραγκούλη, Σ. 2000, *Παιδαγωγικά Μηνύματα της Maria Montessori: Δώδεκα ζητήματα εκπαίδευσης του μικρού παιδιού*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Χατζηνικολάου, Τ. 2002, «Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η Μουσειοπαιδαγωγική» στο Κόκκινος, Γ. Αλεξάκη, Ευγ. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 101-107.

Χατζηνικολάου, Τ. 2008, «Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα και ο ρόλος του ICOM στην πορεία μιας τριακονταετίας» στο Νικονάνου, Ν, & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Αθήνα: Πατάκη, 188-194.

Χοντολίδου, Ε. 1999, Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1(1), 115-118.

Χριστοπούλου, Ε., Φλώρου, Δ. & Στεφανόπουλος, Ν. 2008, «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη: εφαρμογές στο βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' Δημοτικού». Ανακοίνωση στο 4^ο συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: http://81.186.166.197/peekpe4/proceedings/synedria6/%CE%A7%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5_et_all.pdf, τελευταία επίσκεψη 8/8/2010.

Χρήστου, Χρ. 2006, «Η Παιδική Τέχνη» στα Πρακτικά του 1^{ου} επιστημονικού συνεδρίου *Παιδική Τέχνη-Σύγχρονη Τέχνη*, Αθήνα: Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, 45-48.

Χρυσουλάκη, Σ. & Πίνη, Ε. 2008, «Το κόκκινο νήμα: αρχαιολογικές εκπαιδευτικές εκθέσεις» στο Νικονάνου, Ν, & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Αθήνα: Πατάκη, 208-237.

Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. 1997, «Μουσείο Μπενάκη. Το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων-Εκπαιδευτική Πολιτική» στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, ICOM, *Μουσείο-Σχολείο, 5^ο Περιφερειακό Σεμινάριο Καλαμάτας*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, ΥΠ.ΠΟ, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)-Ελληνικό Τμήμα, 48-50.

Ψαρρού, Μ.Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. 2001, *Επιστημονική έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ιστοσελίδες μουσείων και οργανισμών στις οποίες έγιναν παραπομπές¹

ALEXploratorium, Αίγυπτος (<http://www.bibalex.org/psc/alexploratorium/overview.aspx>)

Αυστραλιανό Μουσείο Παιδικής Ηλικίας, Αδελαΐδα (<http://www.asiarooms.com/en/travel-guide/australia/adelaide/museums-and-art-galleries-in-adelaide/australian-museum-of-childhood.html>)

Βιοτεχνικό Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο, Λαύριο (<http://www.bbem.edu.gr>)

Βρετανικό Μουσείο, Ηνωμένο Βασίλειο (http://www.britishmuseum.org/visiting/family_visits.aspx)

Commonwealth Association of Museums, Διακήρυξη Ναϊρόμπι για τα παιδιά στα Αφρικανικά μουσεία (http://www.maltwood.unic.ca/cam/publications/declarations/nairobi_declaration.html)

Διαδικτυακό Μουσείο Παιδικής Τέχνης ARTSONIA (<http://www.artsonia.com/default.asp>)

Διαδικτυακό συμβουλευτικό εργαλείο ανάπτυξης πράσινων εκθεμάτων, Παιδικό Μουσείο του Μάντισον, ΗΠΑ (www.greenexhibits.org)

Διεθνής Ένωση Μουσείων Ιστορικών Τόπων Συνείδησης (<http://www.sitesofconscience.org>)

Διεθνές Μουσείο Παιδικής Τέχνης, Νορβηγία (<http://www.barnekunst.no/en/>)

Διεθνής Ένωση Παιδικών Μουσείων (<http://www.hands-on-international.net>)

Διεύθυνση Πληθυσμού του Τμήματος Οικονομικών και Κοινωνικών Υποθέσεων των Ηνωμένων Εθνών (<http://www.un.org/esa/population>)

Εβραϊκό Μουσείο, Πράγα, Τσεχία (<http://www.jewishmuseum.cz/en/a-ex-pinkasp.htm>)

Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, Αθήνα (<http://www.hcm.gr>)

Εθνικό Παιδικό Μουσείο, Ουάσιγκτον D.C., ΗΠΑ (<http://www.ncm.museum>)

Εθνικό σωματείο 4children, Ηνωμένο Βασίλειο (<http://www.4children.org.uk>)

Εθνικό Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας Questacon, Αυστραλία (<http://www.questacon.edu.au/>)

Εθνικό Μουσείο Te Papa Νέας Ζηλανδίας (<http://www.tepara.govt.nz>)

Ένωση Παιδικών Μουσείων (<http://www.childrensmuseums.org>)

Ευρωπαϊκή Ένωση των Οργανισμών για τον Ελεύθερο Χρόνο Παιδιών και Νέων (<http://www.eaicy.cz>)

Η πόλη των παιδιών, Μπάρι, Ιταλία (<http://www.cittadeiragazzibari.it>)

Η πόλη των παιδιών, Παλέρμο, Ιταλία
(http://www.palermoweb.com/cittadelsole/monumenti/citta_ragazzi.htm)

Η πόλη των παιδιών, Ρώμη, Ιταλία (<http://www.oncr.it/citta/>)

Κέντρο Επιστημών Science Alive, Νέα Ζηλανδία (<http://www.sciencealive.co.nz/>)

¹ Οι παραπομπές για τα παιδικά μουσεία της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής καταγράφονται στο Παράρτημα Α και Β.

- Κινητό παιδικό μουσείο «Το Μουσείο σε βαλίτσα», Γερμανία (<http://www.museum-im-koffer.de>)
- Μεταλλευτικό Πάρκο Φωκίδας (<http://www.vagonetto.gr>)
- Μουσείο Βικτώρια, Αυστραλία (<http://museumvictoria.com.au>)
- Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, Αθήνα (<http://www.childrensartmuseum.gr>).
- Μουσείο Επιστημών Città dei Bambini e dei Ragazzi, Γένοβα, Ιταλία (<http://www.cittadeibambini.net>)
- Μουσείο Ιστορίας Σικάγου, ΗΠΑ (<http://www.chicagohistory.org>)
- Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης, Νέα Υόρκη (<http://www.moma.org>)
- Μουσείο ΟΙΚΟΥΜΕΝΗ και Ακαδημία Παιδικής Τέχνης, Ξάνθη (<http://www.oikoumeni.gr>)
- Μουσείο Παιδικής Τέχνης, Ταϊβάν (<http://www.artart.com.tw/p3-e.htm>)
- Μουσείο Πειραμάτων, Αθήνα (<http://www.juniorscience.gr>)
- Μουσείο Συναισθημάτων Παιδικής Ηλικίας, Αθήνα (<http://mce.gr>)
- Μουσείο Τέχνης για παιδιά Bambimus, Σιένα, Ιταλία (<http://www.comune.siena.it/main.asp?id=612>)
- Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, Ηράκλειο (<http://www.nhmc.uoc.gr/el/exhibition-halls/discovery-center>)
- Μουσείο V&A, Κέντρα Ανακάλυψης, Λονδίνο (<http://www.vam.ac.uk/content/articles/r/discovery-area,-room-52a,-level-2/>)
- Μουσειοσκευή-κινητή έκθεση «Ξέχασέ με» Ένωσης Πολιτιστικής Αγωγής Kaleidoscope, Γερμανία (<http://www.mitmach-projekte.de>, <http://www.bestattungen-geismann.de/de/wissenswertes/museumskoffer-vergissmeinnicht>)
- Νεανική πτέρυγα Ruth Youth Wing του Μουσείου του Ισραήλ (<http://www.english.imjnet.org.il>)
- Νεανικό Μουσείο Schöneberg, Γερμανία (http://www.jugendmuseum.de/m_jugend/dasmuseum_fr.html)
- Ομοσπονδιακή Ένωση Γερμανικών Παιδικών και Νεανικών Μουσείων (<http://www.bv-kindermuseum.de>)
- Παιδική Αίθουσα του Λόφου Συντάγματος, Νότια Αφρική (http://www.jozikids.co.za/johannesburg/to_go/museums/constitution_hill_childrens_room.htm)
- Παιδική Αίθουσα «The Garden» του Μουσείου Επιστημών του Λονδίνου (http://www.sciencemuseum.org.uk/visitmuseum/agegroups/under_5s.aspx)
- Παιδική πτέρυγα του Μουσείου Επιστημών της Νάπολης, Ιταλία (<http://www.cittadellascienza.it/officina-dei-piccoli/>)
- Παιδικό Μουσείο AHA-Erlebnis, Γερμανία (www.aha-KIMU.de.vu)
- Παιδικό Μουσείο Ανακάλυψης, Αυστραλία (<http://www.childrensdiscovery.org.au>)
- Παιδικό Μουσείο Ανακάλυψης, Ιλινόις ΗΠΑ (<http://www.childrensdiscoverymuseum.net>)

Παιδικό Μουσείο Αρχαιολογικού Μουσείου Καΐρου, Αίγυπτος (<http://www.drhawass.com/blog/opening-children%E2%80%99s-exhibit-cairo-museum>)

Παιδικό Μουσείο, Βενεζουέλα (<http://www.maravillosarealidad.com/>)

Παιδικό Μουσείο Βοστώνης, ΗΠΑ (<http://www.bostonkids.org>)

Παιδικό Μουσείο Daidalon, Παλέρμο, Ιταλία (<http://www.daidalon.it/visualizza.asp?cod=12>)

Παιδικό Μουσείο EXPLORA, Ρώμη, Ιταλία (<http://www.mdb.it/>)

Παιδικό Μουσείο FEZ-Βερολίνο, Γερμανία (<http://www.fez-berlin.de>)

Παιδικό Μουσείο Ηλιούπολης, Αίγυπτος ([http://en.wikipedia.org/wiki/Child_Museum_\(Cairo\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Child_Museum_(Cairo)) και <http://www.childmuseum.net/3/eng/home.html>)

Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης (<http://www.paidikomouseio.gr>)

Παιδικό Μουσείο Ινδιανάπολις, ΗΠΑ (<http://www.childrensmuseum.org>)

Παιδικό Μουσείο, Κολομβία (<http://www.museodelosninos.org.co>)

Παιδικό Μουσείο, Κόστα Ρίκα (http://en.wikipedia.org/wiki/Museo_de_los_Ni%C3%B1os)

Παιδικό Μουσείο Ρότα, Κύπρος (<http://www.rota-childrenmuseum.com>)

Παιδικό Μουσείο Μαϊάμι, ΗΠΑ (<http://www.miamichildrensmuseum.org>)

Παιδικό Μουσείο Μινεσότα, ΗΠΑ (<http://www.mcm.org>)

Παιδικό Μουσείο Miraculum MachMit, Γερμανία (<http://www.miraculum-aurich.de>)

Παιδικό Μουσείο Mmabana (στο Μουσείο Krugersdorp), Νότια Αφρική (<http://mzone.mweb.co.za/residents/k75/museum.html>)

Παιδικό Μουσείο στο Μουσείο της Αφρικής, Νότια Αφρική (<http://www.planetware.com/johannesburg/museum-africa-saf-gp-ma.htm>)

Παιδικό Μουσείο ΜΥΒΑ, Μιλάνο, Ιταλία (<http://www.muba.it>)

Παιδικό Μουσείο Μπρούκλιν, ΗΠΑ (<http://www.brooklynkids.org>)

Παιδικό Μουσείο Νυρεμβέργης, Γερμανία (<http://www.kindermuseum-nuernberg.de>)

Παιδικό Μουσείο του Νορθγούντς, Γουϊσκόνσιν, ΗΠΑ (<http://www.northwoodschildrensmuseum.com>)

Παιδικό Μουσείο Ντένβερ, ΗΠΑ (<http://www.mychildsmuseum.org>)

Παιδικό Μουσείο Ηουτοπία, Βέλγιο (<http://www.houtopia.be>)

Παιδικό Μουσείο στο Palazzo Vecchio, Φλωρεντία, Ιταλία (<http://www.palazzovecchio-museoragazzi.it/>)

Παιδικό Μουσείο του Πόρτλαντ, ΗΠΑ (<http://www.portlandcm.org>)

- Παιδικό Μουσείο, Πουέρτο Ρίκο (<http://www.museodelninopr.org>)
- Παιδικό Μουσείο Σικάγου, ΗΠΑ (<http://www.chicagochildrensmuseum.org>)
- Παιδικό Μουσείο «Το Σπίτι του Αριστοτέλη», Ολλανδία (<http://www.hethuisvanaristoteles.nl>)
- Παιδικό και Νεανικό Μουσείο Νέων Τεχνολογιών Technotown, Ρώμη, Ιταλία (<http://www.technotown.it/>)
- Παιδικό Μουσείο Tropenmuseum, Ολλανδία (<http://www.tropenmuseum.nl/-/MUS/68127/Tropenmuseum/For-children/About-Tropenmuseum-Junior/Exhibitions>)
- Paintbrush Diplomacy - Μη κερδοσκοπικό σωματείο οργάνωσης διαγωνισμών παιδικής ζωγραφικής (www.paintbrushdiplomacy.org)
- Παρατηρητήριο ανθρωπίνων δικαιωμάτων-Κύρωση Σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού (<http://www.hrw.org/en/news/2009/11/18/us-ratify-children-s-treaty>)
- Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα - Μουσείο Παιδικής Ηλικίας ΣΤΑΘΜΟΣ, Ναύπλιο (<http://www.pli.gr>)
- Scitech Discovery Centre, Αυστραλία (<http://www.scitech.org.au/exhibit-areas/exhibitions/discoverland.html>)
- Shankar's International Children's Competition (<http://www.childrensbooktrust.com/sicc.htm>)
- Σχολικό μουσείο ιστορίας και φυσικής 1^{ου} Γυμνασίου Χίου (<http://1gym-chiou.chi.sch.gr/yesterday%20museum.htm>)
- Τεχνολογικό πάρκο ΠΟΛΥΜΗΧΑΝΟΝ, Αθήνα (<http://www.polymechanon.gr>)
- Τμήμα Παιδικής Ηλικίας και Συλλογής Παιχνιδιών Μουσείου Μπενάκη, Αθήνα (<http://www.benaki.gr/index.asp?id=10103&lang=gr>)
- The Railway Workshops Museum, Ιπσογούιτς, Αυστραλία (http://www.theworkshops.qm.qld.gov.au/Events+and+Exhibitions/Exhibitions/Permanent/Nippers+railway#Ux1_mT9_vz4)
- USS Constitution Museum, Βοστώνη, Η.Π.Α. (<http://www.ussconstitutionmuseum.org>)
- White Hutchinson Leisure & Learning Group-Ιστορία των ψυχαγωγικών κέντρων για παιδιά (<http://www.whitehutchinson.com/leisure/historychildren.shtml>)
- World Awareness Children's Museum, ΗΠΑ (<http://www.worldchildrensmuseum.org/>)
- World Buildings Directory (<http://www.worldbuildingsdirectory.com>)
- World School Children's Art Exhibition (<http://www.roctaiwan.org:80/ct.asp?xItem=19311&ctNode=2237&mp=1>)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:
Ασιατικά παιδικά μουσεία

Προκειμένου να είναι διακριτά από τα ανεξάρτητα παιδικά μουσεία, τα παιδικά μουσεία-παραρτήματα είναι γραμμένα με παχέα γράμματα. Σε παρένθεση μετά τον τίτλο τοποθετείται η χρονολογία ίδρυσης του μουσείου, όπου ήταν εφικτό να εντοπιστεί. Τα στοιχεία που παρατίθενται αντλήθηκαν από τις αναγραφόμενες ιστοσελίδες τον Απρίλιο του 2010.

Χώρα	Έκταση (τ.χλμ.)	Πληθυσμός εκτ. 1/7/2008	Πυκνότητα πληθυσμού (ανά τ.χλμ.)	Παιδικά Μουσεία
Κεντρική Ασία				
1. Καζακιστάν	2,724,927	15,666,533	5.7	ΟΧΙ
2. Κιργισία	198,500	5,356,869	24.3	Children's Educational Museum Program (1995) με απώτερο σκοπό τη δημιουργία παιδικού μουσείου http://www.isar.org/pubs/ST/KYfirstlady481.html
3. Τατζικιστάν	143,100	7,211,884	47.0	ΟΧΙ
4. Τουρκμενιστάν	488,100	5,179,573	9.6	ΟΧΙ
5. Ουζμπεκιστάν	447,400	28,268,441	57.1	ΟΧΙ
Ανατολική Ασία				
1. Κίνα	9,640,821	1,322,044,605	134.0	<p>Πεκίνο</p> <p>1. "Magic Bean House" Children's Museum Πολυθεματικό παιδικό μουσείο με έμφαση στις επιστήμες http://www.magicbeanhouse.com/ (το 2005 εμφανιζόταν στις λίστες μελών της ACM ως υπό ανέγερση μουσείο)</p> <p>Σαγκάη</p> <p>2. Discovery Children's Museum Πολυθεματικό Παιδικό Μουσείο (2001) http://www.shetbwg.com/</p> <p>3. Shanghai Science and Technology Museum Ειδικός χώρος για παιδιά κάτω των 4 ετών με κατασκευές και παιδική αίθουσα επιστημών (Children's science land), 2001 http://www.sstm.org.cn/kjg_Web/html/kjg_english/About_Introduction/List/list_0.htm</p>

				4. China Science and Technology museum "Πάρκο Επιστημών" για παιδιά 3-10 ετών (2001) http://www.cstm.org.cn/eapdomain/home/exhi.jsp
2. Χονγκ-Κονγκ	1,092	7,008,300	6,417.9	Science museum Παιδική ζώνη (1991) http://www.lcsd.gov.hk/CE/Museum/Science/epe/echildren.php
3. Μακάο	25	460,823	18,473.3	Macau Science Center Παιδική πτέρυγα για παιδιά 2-12 ετών (2010) http://www.msc.org.mo/en/featured.php
4. Ιαπωνία	377,835	127,288,628	336.1	Τόκυο Yokohama Anpanman Children's Museum . Μονοθεματικό μουσείο για κινούμενα σχέδια (2007) http://www.yokohama-anpanman.jp/main.html Osaka 2. Kids Plaza Osaka Πολυθεματικό (2002) http://www.kidsplaza.or.jp Παιδικά Μουσεία προ του 1990: Παιδικό Μουσείο Πολιτισμού και Επιστημών, Χιροσίμα (1980) Παιδικό Μουσείο Επιστημών, Μοριόκα (1983)
5. Β.Κορέα	120,540	23,479,095	184.4	ΟΧΙ
6. Ν.Κορέα	98,480	49,232,844	490.7	Seoul 1. Samsung Children's Museum Πολυθεματικό (1995) http://kids.samsungfoundation.org/eng 2. Children's Museum in the National Museum of Korea http://www.museum.go.kr/EngChildMain.do?mt=EngChildMain&cmd=1003 3. National Children's Museum of Korea (2009). Μονοθεματικό παιδικό μουσείο που πραγματεύεται τον πολιτισμό και τη λαϊκή παράδοση της Κορέας. Αρχικά (από το 2003) ήταν τμήμα του National Folk Museum of Korea. http://www.kidsnfm.go.kr/eng/

				<p>4. Hello Museum Μονοθεματικό μουσείο τέχνης για παιδιά (2007) http://www.koreanartistproject.com/eng_museums.art?msm_reg_no=20&method=museumView</p> <p>Gyeonggi</p> <p>5. Gyeonggi Children's Museum Πολυθεματικό, διαθεματικό (2010) www.gcmuseum.or.kr http://eng.ggcf.or.kr/organizations/gcmus/index.asp</p> <p>6. Toy Museum (HanlipToy Museum) Ιδιωτικό μουσείο παιχνιδιών, που διαθέτει έκθεμα σχετικό με τα επαγγέλματα. http://www.korea4expats.com/article-places-of-interest.html</p>
7. Μογγολία	1,565,000	2,996,082	1.7	OXI
8. Δημοκρατία της Κίνας (Ταϊβάν)	35,980	22,920,946	626.7	<p>Taipei</p> <p>1. Children's Museum of Taipei Πολυθεματικό (2005, έκλεισε το 2008). http://en.wikipedia.org/wiki/Children's_Museum_of_Taipei</p> <p>2. Taipei Children's Museum of Transportation and Communication Μονοθεματικό μουσείο μεταφορών και επικοινωνίας. Έκλεισε το 2007 http://www.kidspark.com.tw/</p> <p>3. Taipei Zoo Παιδικό Διαδραστικό Μουσείο στο Εκπαιδευτικό του Κέντρο. http://english.zoo.taipei.gov.tw/ct.asp?xItem=988641&ctNode=23655&mp=104032</p> <p>Kaohsiung</p> <p>4. National Science and Technology Museum Παιδικό Κέντρο Επιστημών http://www.nstm.gov.tw/english/exhibitions/ex_2.asp?floor=B1F&e_exhibit_sn=19</p> <p>5. Kaohsiung Children's Museum of Art στο Kaohsiung Museum of Fine Art (2005). http://english.kmfa.gov.tw/</p>

				<p>Taichung 6. National Museum of Natural Science Παιδική αίθουσα ανακάλυψης http://www.nmns.edu.tw/nmns_eng/04exhibit/permanent/science_center.htm</p>
Βόρεια Ασία				
Ρωσία	17,075,400	142,200,000	26.8	Τα παιδικά μουσεία της Ρωσίας συμπεριλήφθησαν στην καταμέτρηση των Ευρωπαϊκών Παιδικών Μουσείων
Νοτιοανατολική Ασία				
1. Μπρουνέι	5,770	381,371	66.1	ΟΧΙ
2. Μιανμάρ	676,578	47,758,224	70.3	ΟΧΙ
3. Καμπότζη	181,035	13,388,910	74	ΟΧΙ
4. Ανατολικό Τιμόρ	15,007	1,108,777	73.8	ΟΧΙ
5. Ινδονησία	1,919,440	230,512,000	120.1	<p>Jakarta Kolong Tangga Μονοθεματικό παιδικό μουσείο για το παιχνίδι (2008) http://www.thejakartapost.com/news/2008/04/08/children039s-museum-preserves-playful-past.html</p>
6. Λάος	236,800	6,677,534	28.2	ΟΧΙ
7. Μαλαισία	329,847	27,780,000	84.2	<p>Kuala Lumpur National Science Centre με παιδικό εκπαιδευτικό κέντρο (1996) http://www.psn.gov.my/en/about/default.htm</p>
8. Φιλιππίνες	300,000	92,681,453	308.9	<p>Manila 1. Museo Pambata Πολυθεματικό μουσείο (1994) http://www.museopambata.org/</p> <p>Sagay City 2. Museo Sang Bata Sa Negros Πολυθεματικό παιδικό μουσείο. (ιδρύθηκε μετά το Museo Pambata) http://digitalye.com/museosangbata/index.html</p> <p>Marikina City 3. Philippine Science Centrum Παιδική αίθουσα για παιδιά 2-9 ετών (1990) http://www.science-</p>

				centrum.ph/galleries_children_new.html
9. Σιγκαπούρη	704	4,608,167	6,545.7	<p>Singapore Singapore Philatelic Museum Νέα παιδική αίθουσα http://www.spm.org.sg/coverstory/index.html</p> <p>Παιδικά Μουσεία προ του 1990: Science Center Singapore (1977) Ζώνη Ανακάλυψης (4-12 ετών) www.science.edu.sg</p>
10. Ταϊλάνδη	514,000	65,493,298	127.4	<p>Bangkok</p> <p>1. Children's Discovery Museum Πολυθεματικό (2001) http://www.discoverythailand.com/bangkok_children_s_discovery_museum.aspx</p> <p>2. Science Centre for Education Παιδική αίθουσα ανακάλυψης (1992) http://www.sci-educ.nfe.go.th/ewt_news.php?nid=129&filename=index_eng</p> <p>3. National Science Museum Παιδική πτέρυγα (Kid Playground) για παιδιά 3-8 ετών (2010) http://www.nsm.or.th/</p>
11. Βιετνάμ	331,690	86,116,559	259.6	ΟΧΙ
Νότια Ασία				
1. Αφγανιστάν	647,500	32,738,775	42.9	ΟΧΙ
2. Μπαγκλαντές	147,570	153,546,901	1040.5	<p>Dhaka children's museum http://www.bangladesh.com/museums/</p>
3. Μπουτάν	38,394	682,321	17.8	ΟΧΙ
4. Ινδία	3,287,263	1,147,995,226	349.2	<p>New Delhi Gandhi Smriti and Darshan Samiti Διεθνές Κέντρο για Σπουδές του Γκάντι με παιδικό τμήμα (1994). http://www.delhiinformation.org/museums/gandhismritianddarshansmiti.html</p> <p>Παιδικά Μουσεία προ του 1990: Shri Girdharbhai Children's Museum (Gujarat State): 1955 Lucknow Children's Museum: 1957, Children's Gallery στο Government</p>

				<p>Museum (Madras): 1960, National Children's Museum (New Delhi): 1961 Nehru Children's Museum (Calcutta): 1972 Αίθουσα ανακάλυψης στο Εθνικό Μουσείο Φυσικής Ιστορίας (New Delhi): 1979 Επιστημονική «παιδική χαρά» στο Nehru Science Center (Mumbai): 1979 Παιδική αίθουσα στο Science Center (Bangalore): 1986 Παιδική αίθουσα στο Birla Industrial and Technological Museum (Calcutta): 1988</p>
5. Μαλδίβες	300	379,174	1,263.3	OXI
6. Νεπάλ	147,181	29,519,114	200.5	OXI
7. Πακιστάν	803,940	167,762,049	208.7	<p>Islamabad Children's museum for peace and human rights Μονοθεματικό μουσείο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ειρήνη (υπό ανέγερση από το 2010) http://www.cmphr.org/</p>
8. Σρι Λάνκα	65,610	21,128,773	322.0	<p>National Museum of Natural History Αίθουσα Ανακάλυψης</p> <p>National Museum, Colombo Παιδικό μουσείο στον πρώτο όροφο. http://www.asia-planet.net/srilanka/museum-art.htm</p>
Δυτική Ασία				
1. Αρμενία				OXI
2. Αζερμπαϊτζάν	86,660	8,845,127	102.736	OXI
3. Μπαχρέιν	665	718,306	987.1	<p>Manama Bahrain Children's Museum υπό ανέγερση http://www.mybahrain.net/viewtravellers.asp?ID=190 http://www.worldbuildingsdirectory.com/project.cfm?id=1655</p>
Κύπρος	9,250	792,604	83.9	Συμπεριλήφθηκε στις ευρωπαϊκές χώρες
4. Γεωργία			64.06	OXI
5. Ιράκ	437,072	28,221,181	54.9	OXI
6. Ιράν	1,648,195	70,472,846	42.8	OXI
7. Ισραήλ	20,770	7,112,359	290.3	<p>Holon The Israel Children's Museum</p>

				<p>Πολυθεματικό http://www.childrensmuseum.org.il/front/ShowCategory.aspx?CatId=99</p> <p>Παιδικά Μουσεία προ του 1990: Jerusalem The Israel Museum - Ruth Youth Wing (1966) http://www.imj.org.il/eng/youth/about2.html</p>
8. Ιορδανία	92,300	6,198,677	57.5	<p>Amman The Children's Museum Πολυθεματικό (2007) www.cmj.jo</p>
9. Κουβέιτ	17,820	2,596,561	118.5	<p>Kuwait City The scientific center of Kuwait Αίθουσα ανακάλυψης www.tsck.org.kw</p>
10. Λίβανος	10,452	3,971,941	353.6	<p>Beirut Planet Discovery Μονοθεματικό παιδικό μουσείο επιστημών (1999) http://www.solidere.com/history/planet.html</p>
11. Ομάν	212,460	3,311,640	12.8	<p>Muscat Children's Museum Μονοθεματικό παιδικό μουσείο Επιστημών (1990) http://www.asiarooms.com/travel-guide/oman/muscat-museums/the-childrens-museum.html</p>
12. Παλαιστίνη	6,257	4,277,000	683.5	<p>Al-Nayzak (2001) Κινητό παιδικό μουσείο επιστημών (τοποθετεί επιστημονικά εκθέματα σε σχολεία) http://www.alnayzak.org/</p>
13. Κατάρ	11,437	928,635	69.4	<p>Doha Qatar Children's Museum Υπό ανέγερση (έως το 2013) http://www.qatar-tribune.com/data/20091222/content.asp?section=Nation1_1</p>
14. Σαουδική Αραβία	1,960,582	23,513,330	12.0	<p>The King Abdulaziz Center for Knowledge and Culture - Children's Education Center Κέντρο Τεχνών και Επιστημών. (2011) http://en.culturerocks.com/childrens-center/about-the-childrens-educational-center/</p>

				http://en.kingabdulazizcenter.com/discovery-oasis/
15. Συρία	185,180	19,747,586	92.6	Damascus Massar Children's Discovery Centre Υπό ανέγερση (από το 2009) http://www.worldbuildingsdirectory.com/project.cfm?id=1729 http://www.syria-today.com/index.php/september-2009/407-society/2714-rose-design-a-thorny-issue
16. Τουρκία				Istanbul Archaeology Museums http://www.bumblehood.com/article/KxtJemCbSPSo3ToidQZQtw Παιδικά Μουσεία προ του 1990: Antalya Archeological Museum (1985) http://en.wikipedia.org/wiki/Antalya_Museum
17. Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα	82,880	4,621,399	29.5	Dubai Children's city Πολυθεματικό (2002) http://www.childrencity.ae/CHCITY/Major/AdultInfo/planyourvisit/introduction
18. Υεμένη	527,970	23,013,376	35.4	Sanaá National science museum – παιδικό κέντρο Υπό ανέγερση www.nsmg.org
Σύνολο	43,810,582	4,162,966,086	89.07	47 μουσεία

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:
Παιδικά μουσεία Λατινικής Αμερικής**

Προκειμένου να είναι διακριτά από τα ανεξάρτητα παιδικά μουσεία, τα παιδικά μουσεία-παραρτήματα είναι γραμμένα με παχέα γράμματα. Σε παρένθεση μετά τον τίτλο τοποθετείται η χρονολογία ίδρυσης του μουσείου, όπου ήταν εφικτό να εντοπιστεί. Τα στοιχεία που παρατίθενται αντλήθηκαν από τις αναγραφόμενες ιστοσελίδες τον Μάιο του 2010.

Χώρα	Παιδικά Μουσεία
1. Αργεντινή	<p>Buenos Aires</p> <p>1. Museo de los Niños Abasto (1999) http://www.museoabasto.org.ar</p> <p>2. Museo de los Niños Alto Rosario (2006) Πολυθεματικά παιδικά μουσεία (για παιδιά έως 12 ετών) που έχουν ιδρυθεί από τον ίδιο φορέα.</p> <p>Cordoba</p> <p>3. Barrilete, Museo de los niños Πολυθεματικό</p>
2. Βολιβία	<p>1. Museo de los Niños Tanga-Tanga Πολυθεματικό για παιδιά ως 14 ετών (2002) http://www.bolivia.com/noticias/autonoticias/DetalleNoticia6039.asp</p> <p>2. Toco Todo Πολυθεματικό για παιδιά 1-10 ετών (2009) http://www.tocotodo.com/</p>
3. Χιλή	<p>1. Museo infantil Για παιδιά 2-10 ετών (1988 ως μουσείο παιχνιδιού, 1993 ως πολυθεματικό παιδικό μουσείο) http://www.corpdicyt.cl/homeinfantil.htm</p> <p>2. Museo interactivo Mirador Μουσείο επιστημών, τεχνών και τεχνολογίας (2000) με εκθεσιακό χώρο και για τους πιο μικρούς. http://www.mim.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=84621293-a00a-42a3-a8c6-8aede452998d&ID=190789#</p>
4. Βραζιλία	<p>Rio de Janeiro</p> <p>Cidade das Crianças Leonel Brizola Πάρκο αναψυχής 186.000 τ.μ.στο οποίο περιλαμβάνεται Παιδικό Μουσείο (2004) http://obras.rio.rj.gov.br/index.cfm?sqncl_publicacao=303</p> <p>Sao Paulo</p> <p>Museu das Crianças Πολυθεματικό έως 12 ετών (υπό ανέγερση) http://www.slideshare.net/cesardaltozo/childrens-museum-brasil</p> <p>Museu das Crianças de Santa Catarina Πολυθεματικό για παιδιά 3-14 ετών (υπό ανέγερση)</p>
5. Κόστα Ρίκα	<p>Παιδικά Μουσεία προ του 1990:</p> <p>Children's Museum of Costa Rica (1988) Πολυθεματικό http://www.museocr.org/</p>

6. Κολομβία	<p>Maloka, Centro Interactivo de Ciencia y Tecnologia με παιδική αίθουσα (1998) www.maloka.org</p> <p>Παιδικά Μουσεία προ του 1990: Museo de los Niños (1987) http://www.museodelosninos.org.co/quienes%20somos.</p>
7. Κούβα	ΟΧΙ
8. Δομινικανή Δημοκρατία	<p>Museo Infantil Trampolin's Πολυθεματικό http://www.trampolin.org.do/elmuseo/sobreelmuseo.htm</p>
9. Εκουαδόρ	<p>Museo Interactivo de Ciencia (MIC) Υπό ανέγερση ως το 2015. Αίθουσα για παιδιά 2-6 ετών έτοιμη το 2008. http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/quito-ofrece-un-museo-cientifico-275021-275021.html</p>
10. Ελ Σαλβαδόρ	<p>Museo Tin Marín Πολυθεματικό (1999) http://elsalvador.nutrinet.org/noticias/53/157-museo-de-los-ninos-qtin-marin-ensena-diversion-y-aprendizaje-sobre-nutricion</p>
11. Γουατεμάλα	<p>Museo de los ninos Πολυθεματικό (2000) http://www.museodelosninos.com.gt/</p>
12. Ονδούρα	<p>1. Children's museum (στην Tegucigalpa) Πολυθεματικό http://www.hondurasgumbo.com/2009/10/childrens-museum-in-tegucigalpa.html</p> <p>2. Casa K'inich στον αρχαιολογικό χώρο Copan Ruinas http://www.posadarealdecopan.com/activi_cultur.htm</p>
13. Μεξικό	<p>Mexico City</p> <p>1. Papalote Museo del Niño Πολυθεματικό (1993) http://www.papalote.mx/home.html</p> <p>2. Universum με παιδική αίθουσα για παιδιά 0-6 ετών http://www.universum.unam.mx/</p> <p>Mexicali, Baja California</p> <p>3. Sol del Niño, Science and Technology Center Παιδικό Μουσείο Επιστημών (1998) www.sol.org.mx</p>
14. Νικαράγουα	ΟΧΙ
15. Παναμάς	<p>EXPLORA, Centro de Ciencias y Arte Fundación Centro de Ciencias y Arte Πολυθεματικό παιδικό και νεανικό μουσείο (4-14 ετών) www.explorapanama.org</p>
16. Παραγουάη	ΟΧΙ
17. Περού	ΟΧΙ

18. Πουέρτο Ρίκο	Museo del Niño Πολυθεματικό, αλλά με έμφαση στις επιστήμες για παιδιά 5-15 ετών (1993). http://www.museodelninopr.org/informacion.htm
19. Ουρουγουάη	ΟΧΙ
20. Βενεζουέλα	Παιδικά Μουσεία προ του 1990: Museo de los Niños de Caracas Πολυθεματικό παιδικό μουσείο για παιδιά 6-14 ετών (1983) http://www.maravillosarealidad.com/museo/index.php
Σύνολο	23 μουσεία και 2 υπό ανέγερση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερευνητικά εργαλεία και πρωτόκολλα

Προκαταρκτική φάση έρευνας

- Γ.1. Κατάλογος φορέων αποστολής ερωτηματολογίων
- Γ.2. Ερωτηματολόγιο έρευνας μουσειακών χώρων για παιδιά

Κύρια έρευνα πεδίου

- Γ.3. Φόρμα καταγραφής επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών στοιχείων του μουσειακού φορέα
- Γ.4. Παράδειγμα συμπληρωμένης φόρμας αποτύπωσης εκθεσιακής ενότητας με χρήση της κλείδας ταξινόμησης
- Γ.5. Πρωτόκολλα συνεντεύξεων προσωπικού μουσείων
- Γ.6. Έγγραφο ενημέρωση και φόρμα συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα
- Γ.7. Παράδειγμα φύλλου παρατήρησης
- Γ.8. Δείγματα παιδικών φωτογραφήσεων
- Γ.9. Πρωτόκολλο συνέντευξης παιδιών
- Γ.10. Ερωτηματολόγιο γονέα
- Γ.11. Κωδικοποίηση κατηγοριών προσφερόμενων δυνατοτήτων
- Γ.12. Κωδικοποίηση περιγραφικών κατηγοριών φωτογραφικών επιλογών
- Γ.13. Επεξήγηση συμβόλων απομαγνητοφώνησης

Παράρτημα Γ.1

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΦΟΡΕΩΝ, ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΣΤΑΛΗΣΑΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Αρχαιολογικό Μουσείο ή Συλλογή	Φορέας εποπτείας
1. Μουσείο Αρχαίας Αγοράς	Α' ΕΠΚΑ
2. Μουσείο Κανελλοπούλου	Α' ΕΠΚΑ
3. Αρχαιολογική Συλλογή Κηφισιάς	Β' ΕΠΚΑ
4. Αρχαιολογική Συλλογή Αχαρνών	Β' ΕΠΚΑ
5. Αρχαιολογικό Μουσείο Μαραθώνα	Β' ΕΠΚΑ
6. Αρχαιολογικό Μουσείο Βραυρώνας	Β' ΕΠΚΑ
7. Αρχαιολογικό Μουσείο Λαυρίου	Β' ΕΠΚΑ
8. Αρχαιολογικό Μουσείο Κεραμεικού	Γ' ΕΠΚΑ
9. Αρχαιολογικό Μουσείο Ελευσίνας	Γ' ΕΠΚΑ
10. Αρχαιολογικό Μουσείο Μεγάρων	Γ' ΕΠΚΑ
11. Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά	ΚΣΤ' ΕΠΚΑ
12. Αρχαιολογικό Μουσείο Σαλαμίνας	ΚΣΤ' ΕΠΚΑ
13. Αρχαιολογικό Μουσείο Κολώνας Αίγινας	ΚΣΤ' ΕΠΚΑ
14. Αρχαιολογικό Μουσείο Αφείας Αίγινας	ΚΣΤ' ΕΠΚΑ
15. Αρχαιολογικό Μουσείο Πόρου	ΚΣΤ' ΕΠΚΑ
16. Μουσείο Αρχοντικού Π. Κουντουριώτη, Ύδρα	1 ^η ΕΒΑ
17. Συλλογή Έργων Βυζαντινής και Μεταβυζαντινής Τέχνης Κυθήρων	1 ^η ΕΒΑ
18. Συλλογή Οικοσήμων, Κύθηρα	1 ^η ΕΒΑ
19. Αρχαιολογικό Μουσείο Χαλκίδας	ΙΑ' ΕΠΚΑ
20. Αρχαιολογικό Μουσείο Ερέτριας	ΙΑ' ΕΠΚΑ
21. Αρχαιολογική Συλλογή Αιδηψού	ΙΑ' ΕΠΚΑ
22. Αρχαιολογικό Μουσείο Καρύστου	ΙΑ' ΕΠΚΑ
23. Αρχαιολογικό Μουσείο Σκύρου	ΙΑ' ΕΠΚΑ
24. Συλλογή Γλυπτών Χαλκίδας	23 ^η ΕΒΑ
25. Μουσείο Μονής Οσίου Λουκά	23 ^η ΕΒΑ
26. Αρχαιολογικό Μουσείο Χαϊρώνειας	Θ' ΕΠΚΑ
27. Αρχαιολογικό Μουσείο Σχηματαρίου	Θ' ΕΠΚΑ
28. Αρχαιολογική Συλλογή Διστόμου	Θ' ΕΠΚΑ
29. Αρχαιολογικό Μουσείο Λαμίας	ΙΔ' ΕΠΚΑ
30. Αρχαιολογικό Μουσείο Αταλάντης	ΙΔ' ΕΠΚΑ
31. Αρχαιολογική Συλλογή Ελάτειας	ΙΔ' ΕΠΚΑ
32. Βυζαντινό Μουσείο Φθιώτιδας	24 ^η ΕΒΑ
33. Αρχαιολογικό Μουσείο Άμφισσας	Ι' ΕΠΚΑ
34. Αρχαιολογικό Μουσείο Δελφών	Ι' ΕΠΚΑ
35. Αρχαιολογική Συλλογή Γαλαξιδίου	Ι' ΕΠΚΑ
36. Αρχαιολογικό Μουσείο Αργινίου	ΛΣΤ' ΕΠΚΑ
37. Αρχαιολογικό Μουσείο Θέρμου	ΛΣΤ' ΕΠΚΑ
38. Αρχαιολογικό Μουσείο Θυρρείου	ΛΣΤ' ΕΠΚΑ
39. Αρχαιολογικό Μουσείο Ναυπλίου	Δ' ΕΠΚΑ
40. Αρχαιολογικό Μουσείο Άργους	Δ' ΕΠΚΑ
41. Αρχαιολογικό Μουσείο Επιδαύρου	Δ' ΕΠΚΑ
42. Αρχαιολογικό Μουσείο Μυκηνών	Δ' ΕΠΚΑ
43. Αρχαιολογικό Μουσείο Κορίνθου	ΙΖ' ΕΠΚΑ

44. Αρχαιολογικό Μουσείο Σικυώνας	ΙΖ' ΕΠΚΑ
45. Αρχαιολογικό Μουσείο Νεμέας	ΙΖ' ΕΠΚΑ
46. Αρχαιολογικό Μουσείο Ισθμίας	ΙΖ' ΕΠΚΑ
47. Παναρκαδικό Αρχαιολογικό Μουσείο Τρίπολης	ΛΘ' ΕΠΚΑ
48. Αρχαιολογικό Μουσείο Άστρους	ΛΘ' ΕΠΚΑ
49. Αρχαιολογικό Μουσείο Λυκόσουρας	ΛΘ' ΕΠΚΑ
50. Αρχαιολογική Συλλογή Μεγαλόπολης	ΛΘ' ΕΠΚΑ
51. Αρχαιολογικό Μουσείο Πατρών	ΣΤ' ΕΠΚΑ
52. Αρχαιολογικό Μουσείο Αιγίου	ΣΤ' ΕΠΚΑ
53. Αρχαιολογικό Μουσείο Ολυμπίας	Ζ' ΕΠΚΑ
54. Μουσείο Ιστορίας των Ολυμπιακών Αγώνων της αρχαιότητας	Ζ' ΕΠΚΑ
55. Μουσείο της Ιστορίας των Ανασκαφών της Ολυμπίας	Ζ' ΕΠΚΑ
56. Αρχαιολογικό Μουσείο αρχαίας Ήλιδας	Ζ' ΕΠΚΑ
57. Μουσείο Κάστρου Κυλλήνης, Χλεμούτσι	6 ^η ΕΒΑ
58. Αρχαιολογικό Μουσείο Μεσσηνίας	ΛΒ' ΕΠΚΑ
59. Αρχαιολογικό Μουσείο αρχαίας Μεσσήνης	ΛΒ' ΕΠΚΑ
60. Αρχαιολογικό Μουσείο Χώρας	ΛΒ' ΕΠΚΑ
61. Αντωνοπούλειο Αρχαιολογικό Μουσείο Πύλου	ΛΒ' ΕΠΚΑ
62. Δίκτυο Μουσείων Μάνης: Πύργος Μούρτζινων, Καρδαμύλη	5 ^η ΕΒΑ
63. Δίκτυο Μουσείων Μάνης: Πύργος Πικουλάκη, Αρέοπολη	5 ^η ΕΒΑ
64. Αρχαιολογικό Μουσείο Μυστρά	5 ^η ΕΒΑ
65. Αρχαιολογική Συλλογή Μονεμβασίας	5 ^η ΕΒΑ
66. Αρχαιολογικό Μουσείο Σπάρτης	Ε' ΕΠΚΑ
67. Νεολιθικό Μουσείο Διρού	Εφορεία Παλαιοανθρωπολογίας- Σπηλαιολογίας
68. Αρχαιολογικό Μουσείο Λάρισας	ΙΕ' ΕΠΚΑ
69. Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου	ΙΓ' ΕΠΚΑ
70. Αρχαιολογικό Μουσείο Αλμυρού	ΙΓ' ΕΠΚΑ
71. Αρχαιολογικό Μουσείο Καρδίτσας	ΛΔ' ΕΠΚΑ
72. Αρχαιολογικό Μουσείο Ιωαννίνων	ΙΒ' ΕΠΚΑ
73. Βυζαντινό Μουσείο Ιωαννίνων	8 ^η ΕΒΑ
74. Αρχαιολογικό Μουσείο Ηγουμενίτσας	ΛΒ' ΕΠΚΑ
75. Αρχαιολογικό Μουσείο Άρτας	ΛΓ' ΕΠΚΑ
76. Αρχαιολογικό Μουσείο Νικόπολης	ΛΓ' ΕΠΚΑ
77. Αρχαιολογικό Μουσείο Κέρκυρας	Η' ΕΠΚΑ
78. Μουσείο Παλαιόπολης (Έπαυλη Mon Repos)	Η' ΕΠΚΑ
79. Βυζαντινή Συλλογή Κέρκυρας	21 ^η ΕΒΑ
80. Βυζαντινό Μουσείο Αντιβουνιώτισσας	21 ^η ΕΒΑ
81. Αρχαιολογικό Μουσείο Αργοστολίου	ΛΕ' ΕΠΚΑ
82. Αρχαιολογικό Μουσείο Βαθέος Ιθάκης	ΛΕ' ΕΠΚΑ
83. Αρχαιολογική Συλλογή Σταυρού Ιθάκης	ΛΕ' ΕΠΚΑ
84. Αρχαιολογικό Μουσείο Λευκάδας	ΛΣΤ' ΕΠΚΑ
85. Μουσείο Ζακύνθου	20 ^η ΕΒΑ
86. Μουσείο Λευκού Πύργου	9 ^η ΕΒΑ
87. Κρύπτη Αγίου Δημητρίου	9 ^η ΕΒΑ
88. Πύργος Ουρανούπολης	10 ^η ΕΒΑ

89. Αρχαιολογικό Μουσείο Πολυγύρου	ΙΣΤ' ΕΠΚΑ
90. Αρχαιολογικό Μουσείο Κιλκίς	ΙΣΤ' ΕΠΚΑ
91. Μουσείο Ρωμαϊκής Αγοράς, Θεσ/κη	ΙΣΤ' ΕΠΚΑ
92. Αρχαιολογικό Μουσείο Δίου	ΚΖ' ΕΠΚΑ
93. Αρχαιολογικό Μουσείο Πέλλας	ΙΖ' ΕΠΚΑ
94. Αρχαιολογικό Μουσείο Βέροιας	ΙΖ' ΕΠΚΑ
95. Μουσείο Βασιλικών Τάφων Αιγών (Βεργίνα)	ΙΖ' ΕΠΚΑ
96. Βυζαντινό Μουσείο Βέροιας	11 ^η ΕΒΑ
97. Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής	ΛΕ' ΕΠΚΑ
98. Βυζαντινό Μουσείο Καστοριάς	16 ^η ΕΒΑ
99. Αρχαιολογική Συλλογή Λιμναίου Νεολιθικού Οικισμού Δισπηλιού	ΚΘ' ΕΠΚΑ
100. Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας	ΚΘ' ΕΠΚΑ
101. Αρχαιολογικό Μουσείο Άργους Ορεστικού	ΚΘ' ΕΠΚΑ
102. Αρχαιολογικό Μουσείο Σερρών	ΚΗ' ΕΠΚΑ
103. Αρχαιολογικό Μουσείο Αμφίπολης	ΚΗ' ΕΠΚΑ
104. Αρχαιολογική Συλλογή Παλαιάς Μητρόπολης Σερρών	12 ^η ΕΒΑ
105. Εκκλησιαστικό Μουσείο Ιεράς Μητροπόλεως Μαρωνείας και Κομοτηνής	12 ^η ΕΒΑ
106. Εκκλησιαστικό Μουσείο Σιάτιστας	17 ^η ΕΒΑ
107. Αρχαιολογικό Μουσείο Δράμας	ΙΗ' ΕΠΚΑ
108. Αρχαιολογικό Μουσείο Καβάλας	ΙΗ' ΕΠΚΑ
109. Αρχαιολογικό Μουσείο Φιλίππων	ΙΗ' ΕΠΚΑ
110. Αρχαιολογικό Μουσείο Θάσου	ΙΗ' ΕΠΚΑ
111. Αρχαιολογικό Μουσείο Αβδήρων	ΛΑ' ΕΠΚΑ
112. Αρχαιολογικό Μουσείο Κομοτηνής	ΙΘ' ΕΠΚΑ
113. Αρχαιολογικό Μουσείο Παλαιόπολης Σαμοθράκης	ΙΘ' ΕΠΚΑ
114. Παλιό Αρχαιολογικό Μουσείο Μυτιλήνης	Κ' ΕΠΚΑ
115. Νέο Αρχαιολογικό Μουσείο Μυτιλήνης	Κ' ΕΠΚΑ
116. Αρχαιολογική Συλλογή Νάπτης	Κ' ΕΠΚΑ
117. Αρχαιολογικό Μουσείο Λήμνου	Κ' ΕΠΚΑ
118. Αρχαιολογικό Μουσείο Χίου	Κ' ΕΠΚΑ
119. Αρχαιολογική Συλλογή Βολισσού Χίου	Κ' ΕΠΚΑ
120. Βυζαντινό Μουσείο Χίου	3 ^η ΕΒΑ
121. Μουσειακή Συλλογή Νέας Μονής Χίου	3 ^η ΕΒΑ
122. Αρχαιολογικό Μουσείο Πυθαγορείου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
123. Αρχαιολογικό Μουσείο Βαθέος	ΚΑ' ΕΠΚΑ
124. Αρχαιολογική Συλλογή Κάμπου Ικαρίας	ΚΑ' ΕΠΚΑ
125. Αρχαιολογική Συλλογή Αγίου Κηρύκου Ικαρίας	ΚΑ' ΕΠΚΑ
126. Αρχαιολογική Συλλογή Αμοργού	ΚΑ' ΕΠΚΑ
127. Αρχαιολογική Συλλογή Ανάφης	ΚΑ' ΕΠΚΑ
128. Αρχαιολογικό Μουσείο Άνδρου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
129. Αρχαιολογικό Μουσείο Παλαιόπολης Άνδρου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
130. Αρχαιολογικό Μουσείο Δήλου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
131. Αρχαιολογικό Μουσείο Θήρας	ΚΑ' ΕΠΚΑ
132. Μουσείο Προϊστορικής Θήρας	ΚΑ' ΕΠΚΑ
133. Αρχαιολογικό Μουσείο Ίου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
134. Αρχαιολογικό Μουσείο Κέας	ΚΑ' ΕΠΚΑ
135. Αρχαιολογικό Μουσείο Κιμώλου	ΚΑ' ΕΠΚΑ

136. Αρχαιολογικό Μουσείο Μήλου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
137. Αρχαιολογικό Μουσείο Μυκόνου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
138. Αρχαιολογικό Μουσείο Νάξου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
139. Αρχαιολογικό Μουσείο Απειράνθου Νάξου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
140. Αρχαιολογική Συλλογή Σαγκρίου Νάξου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
141. Αρχαιολογική Συλλογή Υρίων	ΚΑ' ΕΠΚΑ
142. Αρχαιολογικό Μουσείο Πάρου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
143. Αρχαιολογική Συλλογή Σερίφου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
144. Αρχαιολογικό Μουσείο Σίφνου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
145. Αρχαιολογικό Μουσείο Σύρου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
146. Αρχαιολογικό Μουσείο Τήνου	ΚΑ' ΕΠΚΑ
147. Συλλογή Εικόνων και Κειμηλίων Πύργου Θήρας	2 ^η ΕΒΑ
148. Αρχαιολογική Συλλογή Πύργου Γλέζου	2 ^η ΕΒΑ
149. Βυζαντινή και Μεταβυζαντινή Συλλογή Σικίνου	2 ^η ΕΒΑ
150. Βυζαντινή και Μεταβυζαντινή Συλλογή Σίφνου	2 ^η ΕΒΑ
151. Αρχαιολογικό Μουσείο Ρόδου	ΚΒ' ΕΠΚΑ
152. Παλάτι του Μεγάλου Μαγίστρου	4 ^η ΕΒΑ, ΚΒ' ΕΠΚΑ
153. Κοσμητική Συλλογή Ρόδου	4 ^η ΕΒΑ
154. Παναγία του Κάστρου Ρόδου	4 ^η ΕΒΑ
155. Ξενώνας της Αγίας Αικατερίνης	4 ^η ΕΒΑ
156. Αρχαιολογικό Μουσείο Αστυπάλαιας	ΚΒ' ΕΠΚΑ
157. Αρχαιολογικό Μουσείο Καλύμνου	4 ^η ΕΒΑ, ΚΒ' ΕΠΚΑ
158. Αρχοντικό Βουβάλη	4 ^η ΕΒΑ
159. Συλλογή Κάστρου, Κάλυμνος	4 ^η ΕΒΑ
160. Αρχαιολογική Συλλογή Κάσου	ΚΒ' ΕΠΚΑ
161. Διαχρονικό Μουσείο Καστελλόριζου	4 ^η ΕΒΑ
162. Ιστορική Συλλογή Καστελλόριζου	4 ^η ΕΒΑ
163. Αρχαιολογικό Μουσείο Κω	ΚΒ' ΕΠΚΑ
164. Διαχρονικό Μουσείο Λέρου	4 ^η ΕΒΑ, ΚΒ' ΕΠΚΑ
165. Αρχαιολογικό Μουσείο Σύμης	4 ^η ΕΒΑ
166. Σάλα Χατζηαγαπητού, Σύμη	4 ^η ΕΒΑ
167. Αρχαιολογικό Μουσείο Καρπάθου	4 ^η ΕΒΑ
168. Αρχαιολογικό Μουσείο Νισύρου-Γιαννίδειος Εστία	ΚΒ' ΕΠΚΑ
169. Αρχοντικό Νικολαΐδη, Πάτμος	4 ^η ΕΒΑ
170. Αρχαιολογική Συλλογή Αρχανών	ΚΓ' ΕΠΚΑ
171. Αρχαιολογικό Μουσείο Αγίου Νικολάου	ΚΔ' ΕΠΚΑ
172. Αρχαιολογικό Μουσείο Σητείας	ΚΔ' ΕΠΚΑ
173. Αρχαιολογική Συλλογή Ιεράπετρας	ΚΔ' ΕΠΚΑ
174. Αρχαιολογική Συλλογή Νεαπόλεως	ΚΔ' ΕΠΚΑ
175. Αρχαιολογικό Μουσείο Χανίων	ΚΕ' ΕΠΚΑ
176. Αρχαιολογικό Μουσείο Κισάμου	ΚΕ' ΕΠΚΑ
177. Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου	ΚΕ' ΕΠΚΑ
178. Βυζαντινή και Μεταβυζαντινή Συλλογή Χανίων	28 ^η ΕΒΑ
179. Μουσείο Μονής Αγίας Τριάδας Τζαγκαρόλων	28 ^η ΕΒΑ
180. Μουσείο Μονής Αρκαδίου	28 ^η ΕΒΑ
181. Μουσείο Μονής Γωνιάς	28 ^η ΕΒΑ
182. Μουσείο Μονής Πρέβελης	28 ^η ΕΒΑ
183. Μουσείο Μονής Χρυσοπηγής	28 ^η ΕΒΑ
184. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο	

185. Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο
186. Νομισματικό Μουσείο
187. Επιγραφικό Μουσείο
188. Νέο Μουσείο Ακρόπολης
189. Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης
190. Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού
191. Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου/Προσωρινή έκθεση
192. Μουσείο Ασιατικής Τέχνης
193. Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης –Ίδρυμα Ν. & Ν. Γουλανδρή
194. Εκκλησιαστικό Κειμηλιαρχείο Ιεράς Μητροπόλεως Σερρών και Νιγρίτης

Μουσεία Νεότερου Πολιτισμού, Τεχνών ή με θέματα Ειδικού Ενδιαφέροντος

195. Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα
196. Λαογραφικό Μουσείο Νέας Κίου
197. Λαογραφικό Μουσείο Στεμνίτσας
198. Υπαίθριο Μουσείο Υδροκίνησης
199. Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης
200. Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Μουσικών Οργάνων
201. Εθνικό Ιστορικό Μουσείο
202. Μουσείο Μπενάκη
203. Μουσείο Μπενάκη-κτίριο Πειραιώς
204. Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης (Μπενάκη)
205. Κέντρο Μελέτης Νεότερης Κεραμικής
206. Μουσείο Ποντιακού Ελληνισμού
207. Ναυτικό Μουσείο Ελλάδος
208. Μουσείο Ζυγομαλά
209. Μουσείο Ιστορίας Ελληνικής Ενδυμασίας
210. Μουσείο της Πόλεως των Αθηνών
211. Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδος
212. Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλώ Χαϊδεμένου»,
213. Ταχυδρομικό – Φιλοτελικό Μουσείο,
214. Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος
215. Λαογραφικό Μουσείο Διδυμοτείχου
216. Λαογραφικό Μουσείο Ορεστιάδας & Περιφέρειας
217. Μουσείο Μετάξης
218. Εθνολογικό Μουσείο Θράκης «Αγγελική Γιαννακίδου»
219. Λαογραφικό Μουσείο Κύμης
220. Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων
221. Λαογραφικό Μουσείο Ανδρίτσαινας
222. Μουσείο Κρητικής Εθνολογίας
223. Ιστορικό Μουσείο Κρήτης
224. Λαογραφικό – Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας-Θράκης
225. Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας
226. Ίδρυμα Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα
227. Μουσείο Μέρμινας Ποντίων Κυριών
228. Λαογραφικό Μουσείο Φοινικίου
229. Μουσείο Εταιρίας Ηπειρωτικών Μελετών

230. Ιστορικό και Εθνολογικό Μουσείο των Ελλήνων της Καππαδοκίας
231. Δημοτικό Μουσείο Καβάλας
232. Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Μέσης Κέρκυρας
233. Συλλογή Νεοελληνικών Χαρτονομισμάτων Ιονικής Τραπέζης
234. Κοργιαλένιο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο
235. Μουσείο Ιστορικό, Λαογραφικό και Φυσικής Ιστορίας Κοζάνης,
236. Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Κορίνθου
237. Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Μήλου
238. Κέντρο Τεχνικού Πολιτισμού – Βιομηχανικό Μουσείο Ερμούπολης
239. Λαογραφική Συλλογή Μυκόνου
240. Υπαίθριο Λαογραφικό Μουσείο Φολεγάνδρου
241. Μουσείο Μαρμαροτεχνίας Τήνου
242. Μουσείο Στυμφαλίας
243. Μουσείο της Ελιάς και Ελληνικού Λαδιού
244. Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας
245. Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Απολιθωμένου Δάσους Λέσβου
246. Μουσείο Βιομηχανικής Ελαιουργίας.
247. Μουσείο Δημοκρατίας
248. Λαογραφικό Μουσείο Σκοπέλου
249. Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας Πηλίου
250. Μουσείο Θεόφιλου
251. Μουσείο Πλινθοκεραμοποιΐας Ν. & Σ. Τσαλαπάτα
252. Λαογραφικό και Ιστορικό Μουσείο Καλαμάτας
253. Λαογραφικό Μουσείο Ξάνθης
254. Λαογραφικό και Ιστορικό Μουσείο Κομοτηνής
255. Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου
256. Λαογραφικό Μουσείο Σαρακατσάνων
257. Λαογραφικό Μουσείο Βλάχων Ν. Σερρών
258. Λαογραφικό Μουσείο Πνευματικού Ιδρύματος Σάμου Ν. Δημητρίου
259. Λαογραφικό Μουσείο Φθιώτιδας
260. Ναυτικό και Ιστορικό Μουσείο Δήμου Γαλαξιδίου
261. Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Γαβαλοχωρίου
262. Λαογραφική Συλλογή Φιλοπρόδου Ομίλου Βροντάδου
263. Ναυτικό Μουσείο Οινουσών
264. Σιδηροδρομικό Μουσείο Αθηνών
265. Μουσείο Τηλεπικοινωνιών ΟΤΕ
266. Μουσείο Σιδηροδρόμων Καλαμάτας
267. Μουσείο Ύδρευσης Θεσσαλονίκης
268. Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλανδρή
269. Ενυδρείο Ρόδου
270. Ορυκτολογικό Μουσείο Λαυρίου
271. Ναυτικό Μουσείο Αιγαίου
272. Ναυτικό Μουσείο Άνδρου
273. Ναυτικό Μουσείο Κρήτης
274. Μουσείο Ελληνικού Θεάτρου και Κέντρο Μελέτης
275. Μουσείο Μαρίκας Κοτοπούλη
276. Σπαθάρειο Μουσείο Θεάτρου Σκιών
277. Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης
278. Κέντρο Ιστορικής Διαδρομής Εβραϊσμού Θεσσαλονίκης

279. Μουσείο Καζαντζάκη
280. Μουσείο Ελληνικής Ιστορίας Βρέλλη
281. Λαογραφικό Μουσείο Βέροιας
282. Μουσείο Καλαθοπλεκτικής των Ρωμά
283. Μουσείο Καποδίστρια
284. Λυχνοστάτης- Μουσείο Παραδοσιακής Ζωής και Λαϊκού Πολιτισμού Κρήτης
285. Δημοτικό Μουσείο Μάχης της Κρήτης και Εθνικής Αντίστασης
286. Μουσείο Σολωμού
287. Εθνική Πινακοθήκη & Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου
288. Εθνική Πινακοθήκη-Παράρτημα Σπάρτης (Κουμαντάρειος)
289. Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης
290. Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης
291. Μουσείο Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης
292. Ίδρυμα Γιάννη Τσαρούχη
293. Μουσείο Βορρέ
294. Μουσείο Φρουσίρα – Κέντρο Σύγχρονης Ευρωπαϊκής & Ελληνικής Ζωγραφικής
295. Ίδρυμα Εικαστικών Τεχνών και Μουσικής Βασιλή & Μαρίνας Θεοχαράκη
296. Μουσείο Γλυπτικής Μάρπησας Πάρου «Νίκος Περαντινός»
297. Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης Άλεξ Μυλωνά
298. Μουσείο Κοσμήματος – Ηλίας Λαλαούνης
299. Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης
300. Μουσείο Χαρακτικής Γρηγοράκη
301. Σκιρώνειο Μουσείο Πολυχρονόπουλου
302. Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης Ιδρύματος ΔΕΣΤΕ
303. Πινακοθήκη Εμφιετζόγλου
304. Herakleidon, Experience in Visual Arts
305. Atelier Σπύρου Βασιλείου
306. Πινακοθήκη Κουβουτσάκη
307. Ίδρυμα Εικαστικών Τεχνών Τσιχριτζή
308. Μουσείο Πάνου Αραβαντινού
309. Μουσείο Design του 20ού Αιώνα
310. Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης
311. Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
312. Μουσείο Design Θεσσαλονίκης
313. Πινακοθήκη Εταιρείας Μακεδονικών Σπουδών
314. Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Ιδρύματος Βασιλή & Ελίζας Γουλανδρή
315. Ίδρυμα Π. & Μ. Κυδωνιέως
316. Πινακοθήκη Εταιρείας Ηπειρωτικών Μελετών
317. Μουσείο Εικαστικών Τεχνών Ηρακλείου
318. «Τέχνη» Μακεδονική Καλλιτεχνική Εταιρεία Κιλκίς
319. Πινακοθήκη Σύγχρονης Τέχνης Αιτωλοακαρνανίας Χρήστου & Σοφίας Μοσχανδρέου
320. Πινακοθήκη Ε. Αβέρωφ
321. Μουσείο – Βιβλιοθήκη Στρατή Ελευθεριάδη – Τεριάντ
322. Μουσείο και Ακαδημία Παιδικής Τέχνης
323. Μουσείο Τηνίων Καλλιτεχνών Ιερού Ιδρύματος Ευαγγελιστρίας
324. Πινακοθήκη Ιερού Ιδρύματος Ευαγγελιστρίας
325. Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Φλώρινας
326. Δημοτική Πινακοθήκη Αθηναίων
327. Δημοτική Πινακοθήκη Πειραιά

- 328. Μουσείο Αλέκου Κοντόπουλου
- 329. Μουσείο Γουναρόπουλου Δήμου Ζωγράφου
- 330. Μουσείο Γλυπτών και Ομοιωμάτων Λουκίας Γεωργαντή
- 331. Δημοτική Πινακοθήκη Καλλιθέας «Σοφία Λασκαρίδου»
- 332. Δημοτική Πινακοθήκη Ψυχικού
- 333. Δημοτική Πινακοθήκη Θεσσαλονίκης
- 334. Δημοτική Πινακοθήκη Αγίου Νικολάου «Αλεξάνδρα Δαμανάκη–Θεοδοσάκη»
- 335. Δημοτική Πινακοθήκη Άμφισσας «Σπύρος Παπαλουκάς»
- 336. Δημοτική Πινακοθήκη Άρζου
- 337. Δημοτική Πινακοθήκη Βόλου
- 338. Δημοτική Πινακοθήκη Ιωλκού
- 339. Δημοτικό Μουσείο Νικόλα Γλύπτη
- 340. Δημοτική Πινακοθήκη Ηρακλείου
- 341. Μουσείο Πολυγνώτου Βαγή
- 342. Δημοτική Πινακοθήκη Ιωαννίνων
- 343. Δημοτικό Μουσείο Καβάλας
- 344. Δημοτική Πινακοθήκη Καλαμάτας
- 345. Δημοτική Πινακοθήκη Καρδίτσας
- 346. Δημοτική Πινακοθήκη Κέρκυρας
- 347. Δημοτική Πινακοθήκη Κορίνθου «Σωτήρης Πυλαρινός»
- 348. Πινακοθήκη Κυκλάδων
- 349. Δημοτική Πινακοθήκη Λαμίας «Αλέκος Κοντόπουλος»
- 350. Δημοτική Πινακοθήκη Λάρισας – Μουσείο Γ. Ι. Κατοίγρα
- 351. Δημοτική Πινακοθήκη Λευκάδας
- 352. Μουσείο Ιστορίας & Τέχνης Μεσολογγίου
- 353. Κέντρο και Μουσείο Χαρακτικών Τεχνών «Βάσω Γ. Κατράκη»
- 354. Δημοτική Πινακοθήκη Μυτιλήνης
- 355. Μουσείο έργων Θεοφίλου
- 356. Δημοτική Πινακοθήκη Δήμου Ναυπλιέων
- 357. Δημοτική Πινακοθήκη Ξάνθης «Χρήστος Παυλίδης»
- 358. Δημοτική Πινακοθήκη Πατρών
- 359. Δημοτική Πινακοθήκη «Λ. Κανακάκης»
- 360. Δήμος Ροδίων – Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης
- 361. Δημοτική Πινακοθήκη Σάμου
- 362. Δημοτική Πινακοθήκη Πυθαγορείου
- 363. Δημοτική Πινακοθήκη Κουκούλη
- 364. Δημοτική Πινακοθήκη Χανίων
- 365. Δημοτική Πινακοθήκη Χίου

Μουσεία που δεν ήταν ανοικτά στο κοινό κατά το 2010 ή δεν διαθέτουν μόνιμο εκθεσιακό χώρο και για τον λόγο αυτό δεν καταχωρίστηκαν στον παραπάνω κατάλογο:

1. Αρχαιολογικό Μουσείο Θηβών (Θ' ΕΠΚΑ)
2. Αρχαιολογική Συλλογή Λιδωρικού (Ι' ΕΠΚΑ)
3. Αρχαιολογικό Μουσείο Κυθήρων (ΚΣΤ' ΕΠΚΑ)
4. Αρχαιολογική Συλλογή Κοζάνης (ΛΕ' ΕΠΚΑ)
5. Αρχαιολογικό Μουσείο Τεγέας (ΛΘ' ΕΠΚΑ)
6. Συλλογή René Riaux, Φρούριο Πύλου (Εφορεία Εναλίων Αρχαιοτήτων)

7. Εκκλησιαστικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης (15^η ΕΒΑ)
8. Συλλογή Παρηγορήτισσας Άρτας
9. Φούρνος Μεσαγρού (Υπηρεσία Νεότερων Μνημείων και Τεχνικών Έργων Β.Αιγαίου)
10. Ίδρυμα Γιάννη & Ζωής Σπυροπούλου
11. Μουσείο Τεχνών και Επιστημών «Χαράλαμπος Γκούβας»
12. «Τέχνη» Μακεδονική Καλλιτεχνική Εταιρεία
13. Καλλιτεχνική συλλογή – Μουσείο Εθνικής Τραπέζης
14. Πινακοθήκη Περίδη
15. Μουσείο Χαρακτικής και Γραφικών τεχνών
16. Μουσείο Σκίτσου
17. Κοινοτική Πινακοθήκη Μακρινίτσας
18. Δημοτική Πινακοθήκη Λιβαδειάς
19. Δημοτική Πινακοθήκη Αιγίου
20. Δημοτική Πινακοθήκη Τρικκαίων
21. Μουσείο Δημήτρη & Λέγκως Κατσικογιάννη
22. Πινακοθήκη Θεόδωρου Μαρκέλλου

Παράρτημα Γ.2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΩΝ ΧΩΡΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ερωτηματολόγιο

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΜΟΥΣΕΙΟΥ:

Στοιχεία επικοινωνίας υπευθύνου για περισσότερες πληροφορίες, αν χρειαστεί:

ΜΕΡΟΣ Α: ΕΙΔΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ για το παιδικό και εφηβικό κοινό

- 1) Υπάρχει ειδικός χώρος στο κτήριο του μουσείου για το παιδικό και εφηβικό κοινό (0-16 ετών);

 Ναι

 Όχι

- 2) Εάν ναι, σημειώστε τι είδους. Εάν όχι, προχωρήστε στο Μέρος Β.

i. Παιδική πτέρυγα (με τη μορφή εκθεσιακού χώρου)

ii. Παιδική αίθουσα (με τη μορφή εκθεσιακού χώρου)

iii. Χώρος εργαστηρίου (με ύπαρξη νιπτήρα)

iv. Αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων

v. Άλλο (σημειώστε αναλυτικά).....

.....

- 3) Σε περίπτωση που απαντήσατε θετικά στην ερώτηση 2, παρακαλώ σημειώστε για κάθε σας επιλογή:

	Παιδική πτέρυγα	Παιδική αίθουσα	Χώρος εργαστηρίου	Αίθουσα εκπ. προγρ.	Άλλο
i. Πόσα τ.μ. καταλαμβάνει:					
ii. Πότε δημιουργήθηκε:					
iii. Για ποιες ηλικίες σχεδιάστηκε:					

- 4) Σε περίπτωση που απαντήσατε θετικά στην ερώτηση 2, παρακαλώ σημειώστε ποια/ποιες είναι οι θεματικές τις οποίες φιλοξενεί ο κάθε χώρος που διαθέτετε:

Παιδική πτέρυγα:.....

.....

Παιδική αίθουσα:

.....

Χώρος εργαστηρίου:

.....

Αίθουσα εκπ. προγραμμάτων:

.....

Άλλο:

.....

5) Σε περίπτωση που απαντήσατε θετικά στην ερώτηση 2, παρακαλώ σημειώστε τι περιλαμβάνει ο χώρος αυτός:

	Παιδική πτέρυγα	Παιδική αίθουσα	Χώρος εργαστηρίου	Αίθουσα εκπ. προγρ.	Άλλο
i. Διαδραστικά εκθέματα χαμηλής τεχνολογίας (τρισδιάστατες κατασκευές που λειτουργούν με μηχανικό τρόπο και με τη συμμετοχή του επισκέπτη)					
ii. Διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας (π.χ. πολυμεσικές εφαρμογές)					
iii. Μουσειακά αντικείμενα για άγγιγμα α. Αυθεντικά β. Αντίγραφα					
iv. Προθήκες/βάσεις με αυθεντικά αντικείμενα					
v. Χρήση οπτικοακουστικού υλικού					
vi. Μακέτες					
vii. Σχεδιαστικές/ζωγραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες, φωτογραφικό υλικό					
viii. Ειδικές επεξηγηματικές πινακίδες					
ix. Χώρος προσωπικής δημιουργικής έκφρασης (εικαστικής δημιουργίας, δραματοποίησης κλπ.)					
x. Άλλο (σημειώστε αναλυτικά)					

6) Για τη λειτουργία των χώρων αυτών, απαιτείται πάντοτε υποστήριξη του κοινού από εκπαιδευτικό προσωπικό;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παιδική πτέρυγα		
Παιδική αίθουσα		
Χώρος εργαστηρίου		
Αίθουσα εκπ. προγραμμάτων		
Άλλο		

ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ

7) Υπάρχουν ειδικά εκθέματα και ρυθμίσεις για το παιδικό και εφηβικό κοινό ενσωματωμένα στον εκθεσιακό χώρο του μουσείου που προορίζεται για το γενικό κοινό;

Ναι

Όχι

8) Εάν ναι, σημειώστε τι είδους. Εάν όχι, προχωρήστε στο Μέρος Γ.

i. Διαδραστικά εκθέματα χαμηλής τεχνολογίας (τρισδιάστατες κατασκευές που λειτουργούν με μηχανικό τρόπο και με τη συμμετοχή του επισκέπτη)

ii. Διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας (π.χ. πολυμεσικές εφαρμογές)

iii. Μουσειακά αντικείμενα για άγγιγμα

a. Αυθεντικά

β. Αντίγραφα

iv. Μακέτες/Μοντέλα

v. Χρήση οπτικοακουστικού υλικού

vi. Σχεδιαστικές/ζωγραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες, φωτογραφικό υλικό

vii. Χώρος προσωπικής δημιουργικής έκφρασης (εικαστικής δημιουργίας, δραματοποίησης κλπ.)

viii. Ειδικές επεξηγηματικές πινακίδες

ix. Άλλο.....

9) Σε περίπτωση που απαντήσατε θετικά στην ερώτηση 7, παρακαλώ σημειώστε:

i. Ποια χρονολογία δημιουργήθηκαν τα εκθέματα/οι ρυθμίσεις:

ii. Για ποιες ηλικίες σχεδιάστηκαν:

iii. Ποια/Ποιες είναι οι θεματικές στις οποίες αναφέρονται:

.....

.....

10) Για τη λειτουργία των εκθεμάτων και των ρυθμίσεων που σχεδιάστηκαν για το παιδικό και εφηβικό κοινό, απαιτείται πάντοτε υποστήριξη του κοινού από εκπαιδευτικό προσωπικό;

Ναι

Όχι

ΜΕΡΟΣ Γ: ΠΕΡΙΟΔΙΚΕΣ ΕΚΘΕΣΕΙΣ για το παιδικό και εφηβικό κοινό

11) Διοργανώνετε περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις που έχουν σχεδιαστεί για το παιδικό και εφηβικό κοινό στο μουσείο;

Ναι

Όχι

12) Εάν ναι, σημειώστε σε ποιους χώρους φιλοξενούνται. Εάν όχι, προχωρήστε στο Μέρος Δ.

i. Αίθουσα περιοδικών εκθέσεων του μουσείου

ii. Αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων

iii. Παιδική αίθουσα/παιδική πτέρυγα

iv. Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων

v. Άλλο.....

13) Σε περίπτωση που απαντήσατε θετικά στην ερώτηση 11, παρακαλώ σημειώστε (σε περίπτωση περισσότερων εκθέσεων, παρακαλώ σημειώστε αναλυτικά για κάθε μία από αυτές.):

i. Ποια χρονολογία δημιουργήθηκαν:

ii. Για ποιες ηλικίες σχεδιάστηκαν:

iii. Ποια/Ποιες είναι οι θεματικές στις οποίες αναφέρονται:

.....

.....

14) Σε περίπτωση που απαντήσατε θετικά στην ερώτηση 11, παρακαλώ σημειώστε τι περιλαμβάνουν:

i. Διαδραστικά εκθέματα χαμηλής τεχνολογίας (τρισδιάστατες κατασκευές που λειτουργούν με μηχανικό τρόπο και με τη συμμετοχή του επισκέπτη)

ii. Διαδραστικά εκθέματα υψηλής τεχνολογίας (π.χ. πολυμεσικές εφαρμογές)

iii. Μουσειακά αντικείμενα για άγγιγμα

α. Αυθεντικά

β. Αντίγραφα

iv. Μακέτες/Μοντέλα

v. Προθήκες/βάσεις με αυθεντικά αντικείμενα

vi. Χρήση οπτικοακουστικού υλικού

vii. Σχεδιαστικές/ζωγραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες, φωτογραφικό υλικό

- viii. Χώρος προσωπικής δημιουργικής έκφρασης (εικαστικής δημιουργίας, δραματοποίησης κλπ.)
- ix. Ειδικές επεξηγηματικές πινακίδες
- x. Άλλο.....

15) Για τη λειτουργία των περιοδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων που σχεδιάστηκαν για το παιδικό και εφηβικό κοινό, απαιτείται πάντοτε υποστήριξη του κοινού από εκπαιδευτικό προσωπικό;

- Ναι Όχι

ΜΕΡΟΣ Δ

16) Πότε κτίστηκε το κτήριο του μουσείου σας;

.....

17) Σε περίπτωση που δεν διαθέτετε στο κτήριο του μουσείου σας καμία ειδική ρύθμιση για το παιδικό και εφηβικό κοινό, υπάρχει πρόθεση στο άμεσο μέλλον να δημιουργήσετε;

- Ναι Όχι

18) Αν ναι, τι είδους και για ποιο λόγο;

.....

19) Αν όχι, για ποιο λόγο (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις);

- i. Δεν είναι απαραίτητο
- ii. Λόγω οικονομικών δυσχερειών
- iii. Λόγω περιορισμένου χώρου του μουσείου
- iv. Άλλος λόγος.....

Σας ευχαριστώ θερμά

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποσταλεί έως τις 15/7/2010
 κατά προτίμηση ηλεκτρονικά στη διεύθυνση [xxx](#), είτε με φαξ στο xxx,
 είτε ταχυδρομικά στη διεύθυνση
 xxx

Παράρτημα Γ.3

**ΦΟΡΜΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ
ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΑΚΟΥ ΦΟΡΕΑ**

A. ΕΠΙΣΚΕΨΙΜΟΤΗΤΑ

1. Αριθμός επισκεπτών για το 2010:

2. Αναλυτικοί αριθμοί για το 2010, εφόσον είναι διαθέσιμοι:

Ενήλικοι σε ελεύθερη επίσκεψη:

Παιδιά σε ελεύθερη επίσκεψη:

Μαθητές:

3. Οι οικογένειες και τα σχολεία προέρχονται περισσότερο από τη γειτονική περιοχή του μουσείου (π.χ. κάτοικοι κέντρου);

 Ναι Όχι Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία**B. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

4. Τι είδη εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών υπηρεσιών προσφέρετε στους επισκέπτες σας;

(σημειώστε με αύξοντα αριθμό κατά σειρά προτεραιότητας)

	<i>Εκπαιδευτικά προγράμματα στο μουσείο</i>
	<i>Δανεισμός μουσειοσκευών και εκπαιδευτικού υλικού</i>
	<i>Εκπαιδευτικά φυλλάδια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτόνομα από το παιδί στο μουσείο (όχι στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος)</i>
	<i>Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις</i>
	<i>Προγράμματα προσέγγισης</i>
	<i>Εργαστήρια</i>
	<i>Ξεναγήσεις</i>
	<i>Βιβλιοθήκη</i>
	<i>Διαδικτυακές εκπαιδευτικές υπηρεσίες</i>
	<i>Αφήγηση ιστοριών/ Θέατρο/Δραματοποίηση/Μουσική</i>
	<i>Ομιλίες/Σεμινάρια</i>
	<i>Άλλο (σημειώστε αναλυτικά)</i>

5. Ποιο είναι το σύννηθες κοινό-στόχος των παραπάνω υπηρεσιών;
(σημειώστε με αύξοντα αριθμό κατά σειρά προτεραιότητας, όπως και στην ερώτηση 4)

	<i>Προσχολική ηλικία</i>
	<i>Μαθητές Δημοτικού Σχολείου</i>
	<i>Μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</i>
	<i>Ενήλικες</i>
	<i>Οικογένειες</i>
	<i>ΑμεΑ</i>
	<i>Ομάδες με κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (π.χ. Ρομ, μετανάστες, παιδιά σε κίνδυνο λόγω φτώχειας)</i>
	<i>Άλλο (σημειώστε αναλυτικά)</i>

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

6. Με ποιους τρόπους το μουσείο αξιολογεί τις εκθέσεις και τις εκπαιδευτικές του υπηρεσίες;
(σημειώστε με αύξοντα αριθμό κατά σειρά προτεραιότητας, όπως και στην ερώτηση 4)

	<i>Επεξεργασία στατιστικών στοιχείων επισκεψιμότητας</i>
	<i>Έρευνες κοινού/αξιολογήσεις</i>
	<i>Βιβλίο επισκεπτών</i>
	<i>Ερωτηματολόγιο που δίνετε στους ενήλικους συμμετέχοντες σε εκπαιδευτική υπηρεσία</i>
	<i>Ερωτηματολόγιο που δίνετε στα παιδιά που συμμετέχουν σε εκπαιδευτική υπηρεσία</i>
	<i>Ομάδες εστίασης</i>
	<i>Άλλο (σημειώστε αναλυτικά)</i>

Παράρτημα Γ.4

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΦΟΡΜΑ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΕΚΘΕΣΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΛΕΙΔΑΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ

Παρατίθεται παράδειγμα συμπληρωμένης φόρμα αποτύπωσης μιας εκθεσιακής ενότητας του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου με χρήση της κλείδας ταξινόμησης.

ΦΟΡΜΑ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΕΚΘΕΣΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Μουσείο: Φυσικής Ιστορίας Κρήτης
 Εκθεσιακή ενότητα: Η ζωή στις ακτές
 Ημερομηνία: 28/7/11

ΠΡΟΩΘΟΥΜΕΝΕΣ <u>ΦΥΣΙΚΕΣ</u> ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ		Με χρώμα όπου υπάρχει	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Άξονας 1: ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΩΝ ΧΩΡΩΝ	1. ΕΠΙΠΕΔΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ		
	1.1. Περπάτημα/Περιφορά		
	1.2. Τρέξιμο, πήδους		
	1.3. Κάθισμα		1 στο καράβι
	1.4. Όρθια στάση		
	1.5. Γονατιστή/οκλάζουσα στάση		
	1.6. Ξάπλωμα		
	1.7. Εργασία σε πάγκο		
	2. ΚΕΚΛΙΜΕΝΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ		
	2.1. Ανάβαση/Κατάβαση		
	2.2. Κύλιση αντικειμένων		
	2.3. Τσουλήθρα, τρέξιμο προς τα κάτω		
	3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΑΡΡΙΧΗΣΗΣ/ΑΝΑΒΑΣΗΣ		
	3.1. Άσκηση/δεξιότητες		
	3.2. Θέα/διαφορετική οπτική διαπέραση		
	3.3. Πέρασμα		
	3.4. Πρόσβαση		
	4. ΑΝΟΙΓΜΑ		
	4.1. Κίνηση από το ένα μέρος στο άλλο		
	4.2. Να ακούς/κοιτάς γειτονικό μέρος		
4.3. Απρόσμενη ανακάλυψη			
5. ΚΑΛΥΜΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ-ΜΙΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ			
5.1. Βίωμα μικροκλίματος			
5.2. Ιδιωτικότητα/κρύψιμο			
5.3. Παρατήρηση θέας			

Άξονας 2: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	6. ΑΔΕΣΜΕΥΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΧΕΙΡΙΣΜΟ		
	6.1. Αλλαγή θέσης αντικειμένου		
	6.1.1. Άδραγμα, δόσιμο, μεταφορά, τοποθέτηση		
	6.1.2. Εγκιβωτισμός		Καλάθι ψαρά
	6.1.3. Επικόλληση		Αντίγραφα ψαριών με μαγνητάκι
	6.2. Χειρισμός για διερ/ση ιδιοτήτων ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης		
	6.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα, άδραγμα		Κοχύλια, άμμος κ.ά.
	6.2.2. Χειρισμός με έντονες κινήσεις		
	6.2.3. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων		
	6.2.4. Ρύθμιση αντικειμένων		
	6.2.5. Παραγωγή/άκουσμα ήχων		
	6.2.6. Παρατήρηση με χρήση οργάνου		
	6.3. Τροποποίηση μορφής/επιφανείας		
	6.3.1. Δίπλωμα, τύλιγμα, ξετύλιγμα, άνοιγμα, τέντωμα αντικ/νου		
	6.3.2. Κόψιμο κ.ά./Σχίσσιμο, θρυμματίσμα/Συμπίεση, σύνθλιψη		
	6.4. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής		
	6.4.1. Ζωγραφική/χάραξη		
	6.4.2. Γράψιμο		
	6.5. Κατασκευή		
	6.5.1. Χτίσιμο, κατασκευή		
	6.5.2. Συναρμολόγηση/Αποσυναρμολόγηση		
	6.6. Χρήση όλου του σώματος		
	6.6.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. σκάψιμο, σχοινάκι)		
	6.6.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα/ένδυση		
	6.7. Κινητά στοιχεία για πολλαπλή/ελεύθερη χρήση		Αντικείμενα αμμοδόχου, αντίγραφα ψαριών και καλάθι ψαρά
	7. ΠΡΟΣΑΡΤΗΜΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ		
	7.1. Χρήση όλου του σώματος		
	7.1.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. στατικό ποδήλατο)		
7.1.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα (π.χ. ακουστικά με καλώδιο)			
7.1.3. Καθρέπτισμα			
7.2. Χειρισμός για διερ/ση ιδιοτήτων ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης			
7.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα			

	7.2.2. Κρούση, πίεση / Περιστροφή		Τιμόνι, τροχαλία πλοίου, μοχλοί μηχανημάτων
	7.2.3. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων		
	7.2.4. Ρύθμιση αντικειμένων / Χρήση κουμπιών-χειριστηρίου		Μόνο πάτημα κουμπιού χωρίς οπτική αλλαγή στις ενδείξεις του μηχανήματος
	7.2.5. Παραγωγή/άκουσμα ήχων		
	7.2.6. Παρατήρηση με χρήση οργάνου		
	7.3. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής		
	7.4. Αλλαγή θέσης αντικειμένου		
	7.4.1. Ανάρτηση, Ανέβασμα/κατέβασμα αντ/νου		Δίχτυα με τροχαλία
7.4.2. Άνοιγμα/κλείσιμο αντικ/νου			
Άξονας 3: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΕΥΠΛΑΣΤΩΝ/ΝΩΣΤΩΝ ΟΥΣΙΩΝ	8. ΕΥΠΛΑΣΤΟ ΥΛΙΚΟ		
	8.1. Κατασκευή αντικειμένων		
	8.2. Τροποποίηση χαρακτηριστικών επιφανείας		
	9. ΝΕΡΟ		
	9.1. Τροποποίηση επιφάνειας με τη βοήθεια αντικ/νων ή ανθρ/νου σώματος		
	9.2. Τροποποίηση κατεύθυνσης ροής με χρήση άλλων υλικών		
	9.3. Επίπλευση αντικειμένων		
	9.4. Παρακολούθηση ροής / άκουσμα ήχου νερού		
	9.5. Μετάγγιση		
	9.6. Ανάμιξη με άλλα υλικά για τροποποίηση σύστασης		
9.7. Άγγιγμα νερού			
9.8. Πλύσιμο			
Άξονας 1: ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΠΔ	1. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ / ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗΣ		
	2. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΝΑΖΩΟΓΟΝΗΣΗΣ (για αναστοχασμό, ξεκούραση, αποφόρτιση κτλ.)		
	3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ (συναισθηματική και φυσική)		
Άξονας 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛ/ΔΡΑΣΗ	4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ ΜΕ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ / ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ		
	5. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		
	5.1. Συνομιλία / Πληροφόρηση		
	5.2. Συνεργασία		
	5.3. Τεχνική βοήθεια (π.χ. ενεργοποίηση Ο/Α, δέσιμο ποδιάς)		

	6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ		
	6.1. Συνεργατική δράση/παιχνίδι		
	6.1.1. με γονέα/ενήλικο		
	6.1.2. με άλλα παιδιά		
	6.1.3. με ενήλικα και ανήλικα μέλη οικογένειας/παρέας		
	6.2. Παράλληλη/Συντροφική δράση/παιχνίδι		
	6.3.1. Παρατήρηση παιδιού προς άλλους		Διευκολύνουν τα παράθυρα του πλοίου ως προς αυτό
	6.3.2. Παρατήρηση του γονέα προς το παιδί		
6.4. Ατομικό παιχνίδι/δράση			
Άξονας 1: ΠΟΡΟΙ- ΠΡΩΤΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	1. ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ / ΖΩΝΤΑΝΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ		
	1.1. Παρατήρηση		Ταριχευμένα πουλιά, κοχύλια, σωσίβιο πλοίου
	1.2. Αφή		κοχύλια
	1.3. Ακοή		
	1.4. Γεύση		
	1.5. Όσφρηση		
	1.6. Κινησθητική εμπειρία		
Άξονας 2: ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ		
	2.1. Παρατήρηση		Ψάρια
	2.2. Αφή		Τιμόνι
	2.3. Ακοή		
	2.4. Γεύση		
	2.5. Όσφρηση		
	2.6. Κινησθητική εμπειρία		Τιμόνι, τροχαλία για ανασήκωμα δικτυών
	3. ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΕΚΘΕΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ		
	3.1. Παρατήρηση		
	3.2. Αφή		
	3.3. Ακοή		
	3.4. Γεύση		
	3.5. Όσφρηση		
	3.6. Κινησθητική εμπειρία		
4. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ			
4.1. Παρατήρηση			
4.2. Αφή			
4.3. Ακοή			

	4.4. Γεύση		
	4.5. Όσφρηση		
	4.6. Κιναισθητική εμπειρία		Επικόλληση ψαριών σε μαγνητικό πίνακα
Άξονας 2: ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	5. ΕΙΚΟΝΕΣ, ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ, ΣΧΕΔΙΑ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΧΑΡΤΕΣ		
	5.1. Παρατήρηση		Τοιχογραφία θάλασσας και παραθαλάσσιας πόλης, εικόνα καπετάνιου
	5.2. Αφή		
	6. ΜΑΚΕΤΕΣ, ΜΟΝΤΕΛΑ, ΔΙΟΡΑΜΑΤΑ, ΑΝΑΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ/ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ		
	6.1. Παρατήρηση		
	6.2. Αφή		
	6.3. Ακοή		
	6.3. Κιναισθητική εμπειρία		
	7. Ο/Α ΥΛΙΚΟ		
	7.1. Παρατήρηση		
	7.2. Ακοή		Ήχος θάλασσας και μηχανής πλοίου στο βίντεο
	8. ΠΟΛΥΜΕΣΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	8.1. Παρατήρηση		
	8.2. Αφή		
	8.3. Ακοή		
	8.4. Κιναισθητική εμπειρία		
	9. ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΙΝΑΚΙΔΕΣ, ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΗΓΕΣ		
9.1. Παρατήρηση		Λεζάντες θαλάσσιων ζώων ανά ομάδα στον πίνακα επικόλλησης (5 ζώα)	
9.2. Ανάγνωση		Λεζάντες θαλάσσιων ζώων ανά ομάδα στον πίνακα επικόλλησης (5 ζώα)	
9.3. Αφή			
Άξονας 2: ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	10. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΥΤΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		
	10.1. Παρατήρηση		
	10.2. Ανάγνωση/Γραφή		
	10.3. Αφή		
	10.4. Ακοή		
	10.5. Γεύση		
	10.6. Όσφρηση		
	10.7. Κιναισθητική εμπειρία		
	11. ΧΩΡΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ		
11.1. Παρατήρηση			

	11.2. Αφή		
	11.3. Ακοή		
	11.4. Γεύση		
	11.5. Όσφρηση		
	11.6. Κιναισθητική εμπειρία		
	Άξονας 3: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	12. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	
12.1. «Υποστηρίγματα» εξερευνητικής/διερευνητικής συμπεριφοράς			
12.2. Ευρετικές δραστηριότητες			Επικόλληση σε μαγνητικό πίνακα
12.3. Παραγωγική δραστηριότητα			Οδήγηση πλοίου, ανασήκωμα δικτυών
13. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ			
13.1. Λειτουργικό παιχνίδι			Οδήγηση
13.2.1. Παιχνίδι μίμησης-φαντασίας			Οδήγηση/Ταξίδι/Ψάρεμα
13.2.2. Δραματικό παιχνίδι			Οδήγηση/Ταξίδι/Ψάρεμα
13.3. Κατασκευαστικό παιχνίδι			
13.4. Παιχνίδι με κανόνες			
13.5. Παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας			
Άξονας 3: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΟΥΣΕΙΟΥ	14. ΠΑΡΟΧΗ ΣΚΑΛΩΣΙΩΝ ΓΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ		
	14.1. Πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα		
	14.2. Σύνδεση με οικείες εμπειρίες		
	14.3. Εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών / Μιμητικές δραστηριότητες		Καπετάνιος, ψαράς
	14.4. Παρακολούθηση επιτελεστικής δραστηριότητας (π.χ. αφήγηση, επίδειξη πειράματος, δραματοποίηση)		
	14.5. Πινακίδες με ερωτήσεις/προτροπές		«Ξεψάρισε τα δίχτυα και βάλε το κάθε ζώο στην ομάδα του»
	14.6. Φύλλα εργασίας, κουτιά δραστηριοτήτων		
	14.7. Επαφή με δευτερογενείς πηγές (συμπληρωματικές πληροφορίες για περαιτέρω διαφοροποίηση ή αμφισβήτηση αντιλήψεων)		
	15. ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ / ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ		
	15.1. Σύνδεση με προσωπικό ενδιαφέρον		
	15.2. Δυνατότητα επιλογής & ελέγχου της εμπειρίας/διάδρασης από τον επισκέπτη		
15.3. Παροχή ανατροφοδότησης από το μουσείο κατά την			

	αλληλεπίδραση με τον επισκέπτη		
	15.4. Αισθητική απόλαυση		
	15.5. Βίωμα εαυτού σε διαφορετικούς ρόλους		
	15.6. Οικειοποίηση/τροποποίηση μουσειακής εμπειρίας σύμφωνα με προσωπικούς στόχους		
	15.6.1. Δημιουργία προσωπικού "αποτυπώματος"		
	15.6.2. Δημιουργική έκφραση		
	15.6.3. Πειραματισμός		
	15.6.4. Δημιουργία νέου αποτελέσματος		
	15.7. Δυνατότητα κατάθεσης προσωπικών πληροφοριών, ιστοριών και στάσεων επισκέπτη και/ή έκθεσης γνώμης επισκέπτη για δημόσιο διάλογο		
ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ			
<p>Το βίντεο παίζει σε λούπα και δεν υπάρχει σύνδεση της κίνησης του παιδιού και της κατεύθυνσης του πλοίου/της κάμερας, οπότε τα παιδιά δεν μπορούν να ελέγξουν τη συγκεκριμένη εμπειρία. Διάρκεια: 4 λεπτά. Δείχνει πλοίο που ξεκινάει από το λιμάνι του Ηρακλείου και όταν βγει εκτός λιμανιού (μετά από 3'), μας μεταφέρει στο βυθό μετατρεπόμενο νοητά σε υποβρύχιο και μας ταξιδεύει σε ένα ναυάγιο (για 1').</p> <p>Λείπουν πληροφορίες για το τι είναι ή πώς θα λειτουργούσαν στην πραγματικότητα τα έξι μηχανήματα του πλοίου.</p>			

Παράρτημα Γ.5

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΩΝ

Παράρτημα Γ.5.Α: Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προϊσταμένων

Α. Ερωτήσεις σχετικά με την ανάπτυξη και τη σκοπιμότητα του χώρου

Μόνο για τον Ερευνότοπο:

- 1) Τι σας ώθησε στη δημιουργία του Ερευνότοπου; Πώς προχωρήσατε στην ανάπτυξή του; Με βάση ποιο σκεπτικό τον αναπτύξατε;
- 2) Για ποιες ηλικίες σχεδιάστηκε; Ποια θεωρείτε ότι είναι η σκοπιμότητά του;
- 3) Με ποιους τρόπους προωθείται στο εκθεσιακό περιβάλλον η συσχέτιση της εμπειρίας του Ερευνότοπου με το υπόλοιπο μουσείο;

Μόνο για το Παιδικό Μουσείο:

- 1) Τι ρόλο επιθυμείτε να παίξει το Παιδικό Μουσείο στη ζωή του παιδιού;
- 2) Έχει διαφοροποιηθεί αυτός ο ρόλος από την έναρξη της λειτουργίας του Παιδικού Μουσείου, περίπου 20 χρόνια πριν; (εξαιτίας των αλλαγών ίσως στις πρακτικές της μουσειακής κοινότητας, στη βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου κ.ά.)
- 3) Πιστεύετε ότι το Παιδικό Μουσείο λειτουργεί ως προπαιδεία ή συμπληρωματικά για την επίσκεψη στα υπόλοιπα μουσεία; Αν ναι, με ποιον τρόπο υποστηρίζετε αυτή τη διάσταση στον εκθεσιακό χώρο του μουσείου;

Β. Ερωτήσεις σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού του εκθεσιακού περιβάλλοντος

- 4) Ποιοι ήταν οι βασικοί τύποι δραστηριοτήτων και συμπεριφορών/δεξιοτήτων που θέλατε να προωθήσετε, όταν αποφασίσατε το είδος και τη μορφή των εκθεσιακών μονάδων;
- 5) Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κρίσιμα σημεία για τον σχεδιασμό ενός φιλικού προς τα παιδιά εκθεσιακού περιβάλλοντος;
- 6) Τα παιδιά εμπλέκονται με κάποιον τρόπο στον σχεδιασμό/ανάπτυξη του εκθεσιακού χώρου; Για ποιο λόγο επιλέγετε να κάνετε κάτι τέτοιο;
- 7) Ποιο είναι το σκεπτικό σας ως προς την επιλογή των αυθεντικών αντικειμένων που χρησιμοποιούνται στην παιδική πτέρυγα/στο παιδικό μουσείο; Τι είναι αυτό που σας ωθεί να επιλέξετε ή όχι τη χρήση αυθεντικών αντικειμένων ή αντιγράφων;

Γ. Ερωτήσεις σχετικά με προσωπικές αντιλήψεις για το παιδί και τον εκπαιδευτικό ρόλο του προσωπικού

- 8) Πόσα άτομα χρειάζονται για την εύρυθμη λειτουργία του Ερευνότοπου/Παιδικού Μουσείου; Πώς θεωρείτε ότι θα πρέπει να λειτουργούν στον χώρο;
- 9) Ας επικεντρώσουμε για λίγο στο ίδιο το παιδί. Εσάς, τι σας έρχεται στο μυαλό με τη λέξη παιδί; Πώς το αντιλαμβάνεστε; (σχεδιασμός καταιγισμού ιδεών σε λευκό χαρτί)

Δ. Ερωτήσεις σχετικά με τις προσδοκίες των παιδιών από το μουσείο και τον βαθμό ικανοποίησής τους

- 10) Τι πιστεύετε ότι προσδοκούν τα παιδιά ερχόμενα στο μουσείο σας/στον Ερευνότοπο;
- 11) Με ποιους τρόπους ικανοποιείτε ως φορέας αυτές τις προσδοκίες;

Ε. Ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση του Ερευνότοπου/Παιδικού Μουσείου από τα παιδιά

- 12) Ο τρόπος που τα παιδιά χρησιμοποιούν το εκθεσιακό περιβάλλον είναι σύμφωνος με τον σχεδιασμό;
- 13) Ποιο θεωρείτε ότι είναι το πιο δημοφιλές σημείο του Ερευνότοπου/Παιδικού Μουσείου για τα παιδιά; Για ποιο λόγο;
- 14) Ποιο σημείο του Ερευνότοπου/Παιδικού Μουσείου θεωρείτε ότι δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλές / χρησιμοποιείται λιγότερο; Για ποιο λόγο;
- 15) Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να βελτιώσετε στον Ερευνότοπο/Παιδικό Μουσείο;
- 16) [ερώτηση μόνο για τον Ερευνότοπο] Μετά από τέσσερα χρόνια λειτουργίας, πώς αξιολογείτε την ύπαρξη μιας παιδικής πτέρυγας στο μουσείο;

ΣΤ. Ερωτήσεις σχετικά με την περαιτέρω ανάπτυξη υπηρεσιών για το παιδί και το όραμά τους για το μουσείο.

- 17) Υπάρχει κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό να αναπτυχθεί σε σχέση με το παιδικό κοινό;
- 18) Πώς οραματίζετε το μουσείο σε δέκα χρόνια από τώρα;

Παράρτημα Γ.5.Β: Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης με το εκπαιδευτικό προσωπικόΑ. Ερωτήσεις σχετικά με προσωπικές αντιλήψεις για το παιδί και τον εκπαιδευτικό ρόλο του προσωπικού

- 1) Τι σας έρχεται στο μυαλό με τη λέξη παιδί; Πώς το αντιλαμβάνεστε; (σχεδιασμός καταγισμού ιδεών σε λευκό χαρτί)
- 2) Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας μέσα στον Ερευνότοπο/Παιδικό Μουσείο;
- 3) Όταν βρίσκεστε μέσα στον Ερευνότοπο/Παιδικό Μουσείο, σε ποιο σημείο του εκθεσιακού περιβάλλοντος σας αρέσει περισσότερο να συνεργάζεστε ή να παρατηρείτε τα παιδιά; Για ποιο λόγο;

Β. Ερωτήσεις σχετικά με τις προσδοκίες των παιδιών από το μουσείο και τον βαθμό ικανοποίησής τους

- 4) Τι πιστεύετε ότι προσδοκούν τα παιδιά ερχόμενα στο μουσείο σας/στον Ερευνότοπο;
- 5) Με ποιους τρόπους ικανοποιείτε ως φορέας αυτές τις προσδοκίες;

Γ. Ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση του Ερευνότοπου/Παιδικού Μουσείου από τα παιδιά

- 6) Ο τρόπος που τα παιδιά χρησιμοποιούν το εκθεσιακό περιβάλλον είναι σύμφωνος με τον σχεδιασμό;
- 7) Ποιο θεωρείτε ότι είναι το πιο δημοφιλές σημείο του Ερευνότοπου/Παιδικού Μουσείου για τα παιδιά; Για ποιο λόγο;
- 8) Ποιο σημείο του Ερευνότοπου/Παιδικού Μουσείου θεωρείτε ότι δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλές / χρησιμοποιείται λιγότερο; Για ποιο λόγο;
- 9) Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να βελτιώσετε στον Ερευνότοπο/Παιδικό Μουσείο;

Μόνο για τον Ερευνότοπο:

- 10) Με ποιους τρόπους γίνεται η συσχέτιση του Ερευνότοπου με το υπόλοιπο μουσείο; Από την εμπειρία σας, τα παιδιά καταφέρνουν να εντοπίσουν συνδέσεις της παιδικής πτέρυγας με το υπόλοιπο μουσείο; Αναφέρετε τους λόγους ή κάποιο παράδειγμα.
- 11) Μετά από τέσσερα χρόνια λειτουργίας, πώς αξιολογείτε την ύπαρξη μιας παιδικής πτέρυγας στο μουσείο;

Μόνο για το Παιδικό Μουσείο:

- 12) Από την εμπειρία σας, τι αίσθηση δημιουργεί το παιδικό μουσείο στα παιδιά και τις οικογένειές τους; Πώς αξιολογείτε τον ρόλο του στην ευρύτερη πολιτιστική εμπειρία των παιδιών;

Δ. Ερωτήσεις σχετικά με ζητήματα σχεδιασμού του εκθεσιακού περιβάλλοντος του Ερευνότοπου

- 13) Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι βασικοί τύποι δραστηριοτήτων και συμπεριφορών/δεξιοτήτων που προωθούνται από το εκθεσιακό περιβάλλον;
- 14) Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κρίσιμα σημεία για τον σχεδιασμό ενός φιλικού προς τα παιδιά εκθεσιακού περιβάλλοντος;

Ε. Ερωτήσεις σχετικά με την περαιτέρω ανάπτυξη υπηρεσιών για το παιδί και το όραμά τους για το μουσείο.

- 15) Υπάρχει κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό να αναπτυχθεί σε σχέση με το παιδικό κοινό;
- 16) Πώς οραματίζεστε το μουσείο σε δέκα χρόνια από τώρα;

Παράρτημα Γ.6

ΕΓΓΡΑΦΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Παρατίθενται τα έγγραφα που δόθηκαν στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Ανάλογα έγγραφα είχαν δοθεί και στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης.

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Δέσποινα Καλεσοπούλου και εκπονώ διδακτορική διατριβή με θέμα «Μουσειακοί χώροι για παιδιά» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στόχος της έρευνάς μου είναι να μελετήσω τα χαρακτηριστικά των εκθεσιακών χώρων που έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα το παιδικό κοινό, καθώς και τη χρήση τους και τις αντιλήψεις που τα παιδιά 4-12 χρόνων αναπτύσσουν για τέτοιου είδους χώρους.

Για το σκοπό αυτό, θα ήθελα να ζητήσω τη συγκατάθεσή σας προκειμένου να συμμετέχετε εσείς και το παιδί σας στην έρευνα που διεξάγω στο Παιδικό Μουσείο, η οποία αποτελείται από τα εξής μέρη:

- 1) **Παρατήρηση** του παιδιού (εξ αποστάσεως) για περίπου μισή ώρα και καταγραφή της συμπεριφοράς του με τη μορφή ελεύθερων σημειώσεων από την ερευνήτρια.
- 2) **Περιήγηση** του παιδιού με την ερευνήτρια στο Παιδικό Μουσείο, όπου θα ζητηθεί από το παιδί να **φωτογραφήσει** όσα σημεία του εκθεσιακού χώρου κρίνει ενδιαφέροντα ή σημαντικά γι' αυτό.
- 3) **Συνέντευξη** περίπου 10 λεπτών με το παιδί, όπου θα ζητηθεί η γνώμη του για το μουσείο, τα κίνητρα της επίσκεψής του, ο βαθμός ικανοποίησής του και η σύγκριση με άλλες μουσειακές εμπειρίες ή δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνείται.
- 4) **Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τον γονέα** προκειμένου να συλλεχθούν δημογραφικά στοιχεία και πληροφορίες ως προς το πώς εσείς αντιλαμβάνεστε τη σχέση του παιδιού σας με το συγκεκριμένο μουσείο, καθώς και τις ευρύτερες αντιλήψεις σας για τη σχέση μουσείου και παιδιού. Η γνώμη σας είναι σημαντική, τόσο για την εξασφάλιση εγκυρότητας μέσω της αντιπαραβολής με τις αντιλήψεις του παιδιού όσο και για την πλουσιότερη αποτύπωση του πλαισίου εμπειριών του παιδιού.

Η **συνολική διάρκεια** της ερευνητικής διαδικασίας δεν θα διαρκέσει πάνω από **15-20 λεπτά** (στον χρόνο αυτό δεν συμπεριλαμβάνεται το τμήμα της παρατήρησης, κατά τη διάρκεια του οποίου δεν απασχολείστε ενεργητικά από την ερευνήτρια).

Όλο το υλικό που θα συλλεχθεί (σημειώσεις παρατήρησης, μαγνητοφωνήσεις, φωτογραφίες που το παιδί θα τραβήξει, ερωτηματολόγιο), θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής και θα τηρηθεί η απόλυτη ανωνυμία του παιδιού και της οικογένειάς του.

Σε περίπτωση που δέχεστε να συμμετάσχετε στην έρευνα, παρακαλώ υπογράψτε το επισυναπτόμενο δελτίο συγκατάθεσης.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και τη διάθεσή σας να συνεισφέρετε.

Δέσποινα Καλεσοπούλου

Τηλ.επικοινωνίας, σε περίπτωση που θέλετε περαιτέρω πληροφορίες ή διευκρινίσεις: 69xx xxxxxx

ΔΕΛΤΙΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Με το παρόν δελτίο δηλώνω ότι δέχομαι να συμμετέχει το παιδί μου στο ερευνητικό πρόγραμμα «Μουσειακοί χώροι για παιδιά». Έχω ενημερωθεί για την ερευνητική διαδικασία και αποδέχομαι ότι το υλικό που θα συλλεχθεί, θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής που εκπονεί η υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Δέσποινα Καλεσοπούλου. Γνωρίζω, επίσης, ότι θα τηρηθεί η απόλυτη ανωνυμία του παιδιού και της οικογένειας του.

Ο γονέας/κηδεμόνας

(υπογραφή)

Σημειώνω την ηλεκτρονική μου διεύθυνση, επειδή (σημειώστε x αναλόγως):

Επιθυμούμε να μας αποσταλούν ηλεκτρονικά οι φωτογραφίες που τράβηξε το παιδί κατά την περιήγηση

(Εάν το παιδί είναι άνω των 7 ετών) Επιθυμούμε να προσκληθεί το παιδί σε μια τελική ομαδική συζήτηση με την ερευνήτρια σε σχέση με τα αποτελέσματα της έρευνας από όσα παιδιά συμμετείχαν, στον χώρο του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου (μετά τον Μάρτιο 2012).

Ηλεκτρονική διεύθυνση: _____

Τηλ. Επικοινωνίας: _____
(προαιρετικά, εφόσον επιλέξατε να προσκληθείτε στην τελική συζήτηση)

Παράρτημα Γ.7

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΦΥΛΛΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Παρατίθεται ένα παράδειγμα της μορφής των σημειώσεων από την παρατήρηση παιδιού (Α206) στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο μετά την καθαρογραφή τους.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ Κωδ: **A206**Ημερομηνία: Σάββατο 19/11/11 Ώρα έναρξης: **11:31** Ώρα λήξης: **12:20** Σύνολο: **49'****ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Μουσείο: Ελληνικό Παιδικό Μουσείο

Εκθεσιακός Χώρος: 1) ΧΤΙΖΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ 2) ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ

ΑΤΟΜΑ (τα στοιχεία μαρκάρονται με BOLD)

Συμμετέχων:

Φύλο **A / Κ**Ηλικία **4-6:** 5,5 **7-9:** **10-12:**Ομάδα ατόμου υπό παρατήρηση

Παιδιά: 1 (αδελφή 3 χρ.)

Ενήλικοι: μητέρα Ιταλίδα, πατέρας Έλληνας

ΩΡΑ**ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ****11:31**

Η οικογένεια είναι για πρώτη φορά στο μουσείο. Η υποδοχή τους προτείνει να πάνε στον κάτω όροφο, ενώ εκείνοι είχαν ξεκινήσει να ανεβαίνουν στη σκάλα.

Κατάσταση εκθέματος: **<10**

Σχεδόν καθόλου παρουσία προσωπικού

Μπαίνουν αναγνωριστικά στο **ΧΤΙΖΩ** και σε 30 δευτερόλεπτα χωρίζονται: η μαμά με την κόρη πηγαίνουν στην Αγορά και ο μπαμπάς με τον γιο μένουν στο ΧΤΙΖΩ. Ο Α206 βάζει ακουστικά κι ανεβαίνει στο σπιτάκι με τα τούβλα. Στο σημείο αυτό τους ενημερώνω για την έρευνα –λίγο πριν ανέβει ο μικρός στο σπιτάκι- και συμφωνούν αμέσως. 'Όταν τον ενημερώνω ότι θα πάρει φωτογραφία στο τέλος αυτά που του αρέσουν, μου λέει «Εμένα μου αρέσει να κατασκευάζω».

Ο Α206 στην αρχή κοιτάζει ανιχνευτικά γύρω του και με αμηχανία. Στη συνέχεια αρχίζει να κτίζει. Κτίζει με μεγάλη επιμέλεια, παράλληλα με ένα ακόμη παιδί. Ο μπαμπάς καθισμένος στο σκαμπό μάστορα, απλώς παρακολουθεί. Διπλή σειρά τούβλων.

11:47

Βγάζει για λίγο τα ακουστικά και κοιτάζει προς την ΑΓΟΡΑ να δει τι έχει προς τα εκεί. Ξαναγυρίζει στο κτίσιμο, φορώντας τα ακουστικά.

11:50

Φαίνεται να θέλει να κατέβει. Ο μπαμπάς σηκώνεται από το σκαμπό που καθόταν και τον βοηθάει να κατέβει. «Θέλω να πάω εκεί» λέει και δείχνει το ξύλινο σπιτάκι. Παίρνει ένα πλαστικό τρυπάνι από τον πάγκο του μάστορα, ανεβαίνει, μπαίνει μέσα στο σπιτάκι.

Βγαίνει και στερεώνει παράθυρα και ξύλα οροφής.

Ο μπαμπάς σηκώνεται μετά από ένα λεπτό, να βοηθήσει στο στερέωμα των παραθύρων. Του εξηγεί με ποιο τρόπο πρέπει να το βάλει.

Ο Α206 ψάχνει στην εργαλειοθήκη. Σκαρφαλώνει στο σκαλάκι και ξαναστερεώνει τα ξύλα οροφής. Παίρνει το τρυπάνι να βιδώσει το παράθυρο, το ξαναφήνει. Κρούει με το χέρι του σα σφυρί το παράθυρο και από την κρούση πέφτει από τη θέση του το άλλο παράθυρο. Ο μπαμπάς εξηγεί και βοηθά στη στερέωση, διευθετώντας παράλληλα τον χώρο για να μη χτυπήσει το παιδί από τα σκόρπια εργαλεία. Ο Α206 μπαίνει στο σπιτάκι και στερεώνει τον νιπτήρα. Ο μπαμπάς κοιτάζει από το άνοιγμα παραθύρου και του δίνει κάποιες οδηγίες με σκαλωσιές.

Ο Α206 πάει στο σημείο στερέωσης των ξύλων σκεπής και κρούει με το χέρι για να

	<p>τα στερεώσει. Ο μπαμπάς σε ρόλο συνεργάτη του δίνει ένα ξύλο από το πάτωμα για να το τοποθετήσει.</p> <p>Ο μπαμπάς του φέρνει τα ακουστικά του. Τα φοράει. Με τρυπάνι στο χέρι, επιστρέφει στο παράθυρο. «Τώρα ο λύκος με αυτά τα ξύλα, δεν...»: ο Α206 νοσηματοδοτεί τις πράξεις του με τη χρήση του συγκεκριμένου παραμυθιού, το οποίο άκουσε και παρατήρησε άλλες οικογένειες να το δραματοποιούν πιο μπροστά (μια μαμά πολύ ενεργητικά με τον γιο της).</p>
<p>12:01</p> <p>Κατάσταση εκθέματος: <10</p>	<p>Κατεβαίνει και πάει στην ΑΓΟΡΑ, όπου βρίσκει τη μαμά και την αδελφή. Εξερευνά τριγύρω και φεύγει προς το ΝΕΡΟ.</p>
<p>12:02</p> <p>Κατάσταση εκθέματος: <5</p>	<p>ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ. Βρίσκει ποδιά και του τη δένει η ερμηνεύτρια. Ο μπαμπάς παρατηρεί από απόσταση.</p> <p>12:04 Πλησιάζει στη σκάφη με τις φυσαλίδες όπου είναι μαζεμένη παρέα παιδιών και κάνει φυσαλίδες.</p> <p>Σε ένα λεπτό ο μπαμπάς διαβάζει την πρώτη ταμπέλα και πλησιάζει το παιδί. Ο μπαμπάς σηκώνει τη φυσαλίδα που έχει φτιάξει και είναι κολλητή σε ένα χωνί και την κοιτάνε στο φως.</p> <p>Ο Α206 κοιτάζει τον εαυτό του στον καθρέφτη καθώς κάνει φυσαλίδες.</p>
12:08	<p>Ο μπαμπάς τον οδηγεί στον σταθμό με τα Κύματα και του εξηγεί τι να κάνει θέτοντάς του ερωτήσεις. Ο Α206 δοκιμάζει με τα δάκτυλα ή με φύσημα. Ο μπαμπάς του σηκώνει τα μανίκια.</p>
12:10	<p>Ο Α206 πηγαίνει στον πρώτο σταθμό του εκθέματος. Παρατηρεί τις εικόνες και ύστερα πάει στον πάγκο όπου βρίσκονται άλλα δύο παιδιά. Ξεμπλέκει τον σπάγκο του πλαισίου και παίρνει θέση μπροστά στη λεκάνη. Κάνει φυσαλίδα φιλμ (παραλληλόγραμμη). Ο μπαμπάς του εξηγεί τι να κάνει, πιάνοντας του κάποια στιγμή και τα χέρια. Ο Α206 ταλαντώνει τη φυσαλίδα και μόνος του με επιτυχία.</p>
<p>12:13</p> <p>Κατάσταση εκθέματος: 0</p>	<p>Δεύτερος σταθμός φυσαλίδων. Μεταγγίζει νερό με την κανάτα στον περιστρεφόμενο ντενεκέ και στον νερόμυλο. Μαζεύει το νερό που στάζει από τον ντενεκέ με την κανάτα και το ξαναμεταγγίζει στον ντενεκέ. Ο μπαμπάς παίρνει την κανάτα και γεμίζει πολύ τον ντενεκέ με νερό για να τον κάνει να στριφογυρίσει σύμφωνα και με τις οδηγίες. Κοιτάνε και οι δύο με ενδιαφέρον και σχολιάζουν.</p> <p>Ο Α206 συνεχίζει τη μετάγγιση σε όλα τα άλλα διαθέσιμα αντικείμενα. Κοιτάζει τον εαυτό του στον καθρέφτη, καθώς μεταγγίζει.</p> <p>Ο μπαμπάς του κάνει για λίγο τη δραστηριότητα τι επιπλέει-τι βυθίζεται.</p> <p>Συνεχίζουν μετά μαζί τη μετάγγιση.</p>
12:20	<p>Ο Α206 πάει να σκουπιστεί στο μπάνιο. Ίσως ο μπαμπάς να τον παρότρυνε να έρθει να με βρει (τον είχα ρωτήσει λίγο νωρίτερα αν θέλει να ξεκινήσουμε), γιατί όσο του μιλάει, ο Α206 κοιτάζει κλεφτά προς το μέρος μου.</p> <p style="text-align: center;">ΤΕΛΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ</p>

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Μετά τη συνέντευξη ο Α206 είναι πολύ ενεργητικός στην Κουζίνα του σπιτιού της ΑΓΟΡΑΣ όπου μαγειρεύει, ενώ ο μπαμπάς ολοκληρώνει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

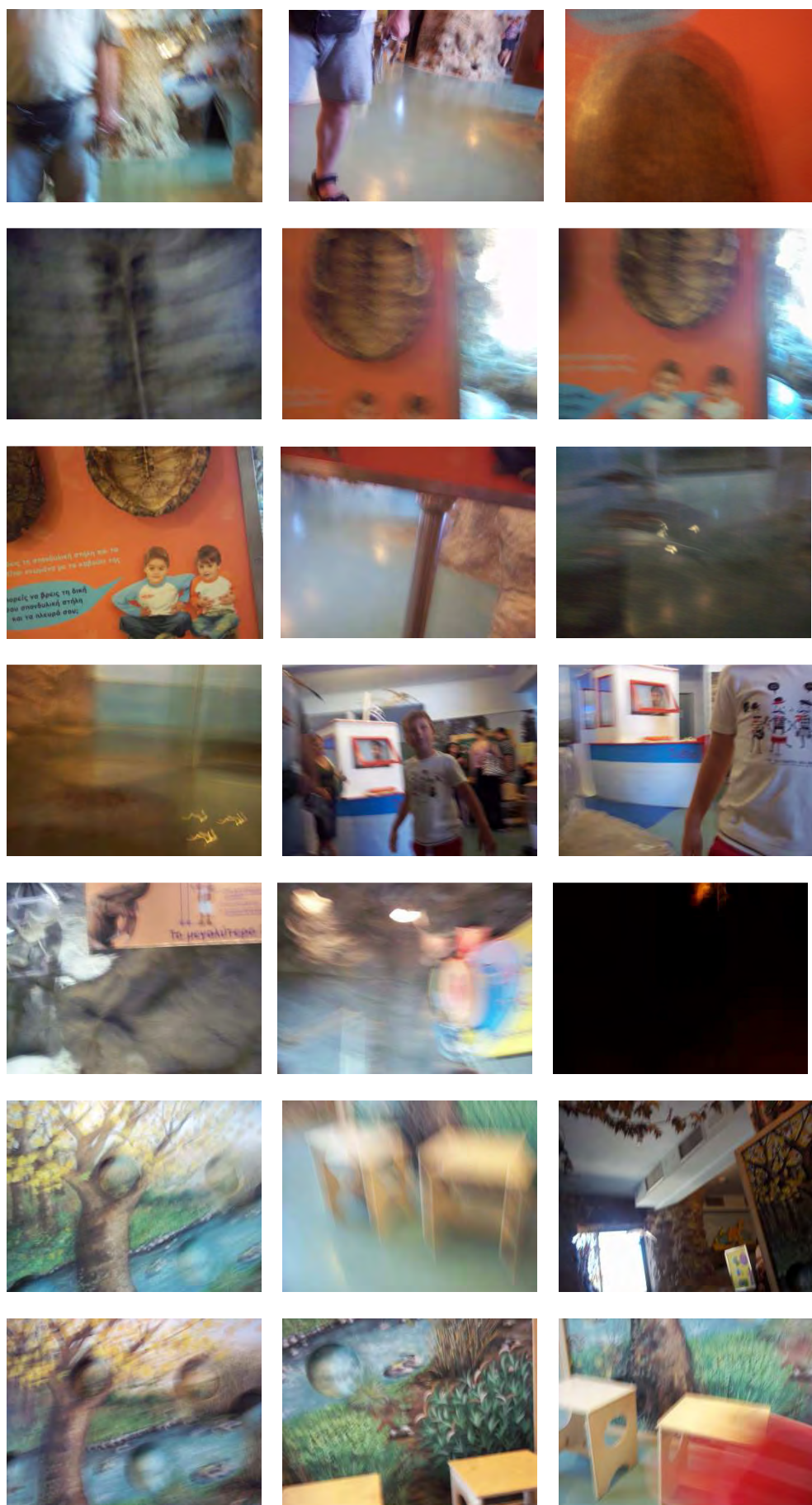
Παράρτημα Γ.8

ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΕΩΝ

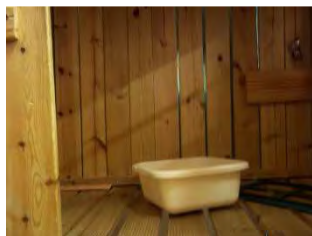
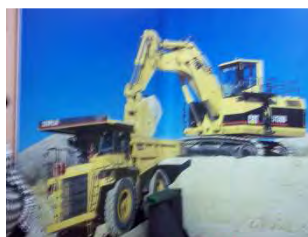
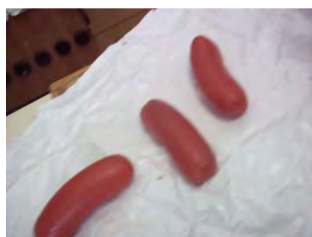
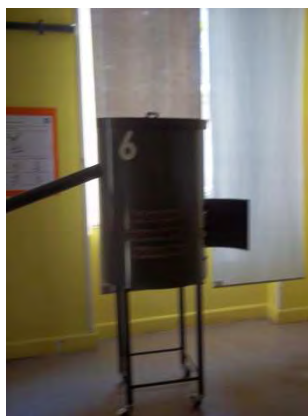
Παρατίθενται τα εξής δείγματα φωτογραφίσεων:

- Στρώμα 4-6 ετών: φωτογράφιση Κ104 από το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης
- Στρώμα 7-9 ετών: φωτογράφιση Α204 από το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο
- Στρώμα 10-12 ετών: φωτογράφιση Κ111 από το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης

Στρώμα 4-6 ετών: φωτογράφιση Κ104 από το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης



Στρώμα 7-9 ετών: φωτογράφιση A204 από το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο



Στρώμα 10-12 ετών: φωτογράφιση K111 από το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης



Παράρτημα Γ.9

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

(χρήση κούκλας για παιδιά κάτω των 6 ετών):

Έχω ένα φίλο τον Φίλιππο/Χρυσάνθη και είναι η πρώτη φορά που έρχεται εδώ...

A. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΕΡΙΝΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

- 1) Είναι η πρώτη φορά που επισκέπτεσαι το...;
- 2) Ποιος πρότεινε να έρθετε σήμερα εδώ: εσύ ή οι γονείς σου ή κάποιος άλλος;
- 3) Για ποιο λόγο αποφασίσατε να έρθετε σήμερα;
- 4) Τι φαντάστηκες ότι θα μπορούσες να κάνεις σήμερα εδώ;
- 5) Κατάφερες να κάνεις αυτά που φαντάστηκες;
- 6) Τι σου άρεσε πιο πολύ από αυτά που έκανες σήμερα εδώ; Υπήρχε κάτι που δεν σου άρεσε; Ποιο είναι το αγαπημένο σου σημείο (μέρος ή αντικείμενο) μέσα στο μουσείο¹; Μπορείς να μου περιγράψεις τι σου αρέσει να κάνεις σε αυτό;
- 7) Τι άλλο θα ήθελες να κάνεις εδώ είτε σήμερα είτε μια άλλη μέρα;

B. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ

- 8) Αν σε ρώταγε ένας φίλος σου, τι είναι ο ερευνότοπος/το παιδικό μουσείο τι θα του έλεγες; (για παιδιά από Β' Δημοτικού και πάνω).
Ή για κάτω της Α' Δημοτικού, η κούκλα ρωτάει: Δηλαδή, τι είναι ο Ερευνότοπος/Παιδικό Μουσείο;
- 9) Αν ο Φίλιππος/Χρυσάνθη/ο φίλος σου ήθελε να κάνει κάτι διασκεδαστικό, πού θα τον συμβούλευες να πάει μέσα στον Ερευνότοπο/Παιδικό Μουσείο;
- 10) Αν ο Φίλιππος/Χρυσάνθη/ο φίλος σου ήθελε να μάθει κάτι ενδιαφέρον...
- 11) Αν ο Φίλιππος/Χρυσάνθη/ο φίλος σου ήθελε να συνεργαστεί με έναν φίλο...
- 12) Αν ο Φίλιππος/Χρυσάνθη/ο φίλος σου ήθελε να παίξει με τη μητέρα ή τον πατέρα του...

Γ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ / ΑΙΣΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΤΟΠΟΥ

- 13) Πώς σε κάνει να νιώθεις ο Ερευνότοπος/το Παιδικό Μουσείο;
Κύκλωσε τη φατσούλα που σου ταιριάζει: (σε ξεχωριστή μικρή φόρμα)



- 14) Για ποιο λόγο σε κάνει να νιώθεις έτσι;
- 15) Θα ήθελες να έρχεσαι πιο συχνά στο μουσείο αυτό; (ή αρκούν οι φορές που συνήθως το επισκέπτεσαι;)

¹ Κατά τη διάρκεια του σχολιασμού των φωτογραφιών, θα ζητηθεί η γνώμη των παιδιών για το περισσότερο και λιγότερο αγαπημένο έκθεμα/σημείο του εκθεσιακού χώρου. Στην περίπτωση αυτή, η ερώτηση παραλείπεται.

16) Υπάρχει κάτι που θα πρότεινες στο μουσείο για να βελτιωθεί; Υπάρχει κάτι που νιώθεις ότι θα ήταν καλό να προστεθεί;

17) Τι θα συμβούλευες τον φίλο σου να κάνει τελικά; Να επισκεφτεί αυτό το μουσείο ή όχι; Πες του ένα καλό λόγο γιατί να το κάνει.

Δ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΙ ΕΙΔΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

18) Υπάρχουν άλλα μουσεία που σου αρέσει να επισκέπτεσαι; Για ποιο λόγο; Σε τι διαφέρουν από αυτό το μουσείο; Σε τι μοιάζουν;

19) Τι άλλο σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερό σου χρόνο/όταν δεν έχεις σχολείο/εκτός από το μουσείο;

Παράρτημα Γ.10

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Παρατίθεται ολόκληρο το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης και η τρίτη σελίδα του ερωτηματολογίου που δόθηκε στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, λόγω της διαφοροποίησης των δηλώσεων που υπάρχουν στην ερώτηση 14.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ**Ημερομηνία:**

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από: Μητέρα Πατέρα Και τους δύο

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία μητέρας 18-24 25-34 35-44 45-54 55+

Ηλικία πατέρα 18-24 25-34 35-44 45-54 55+

Επίπεδο σπουδών γονέων:

Μητέρα: Υποχρεωτική εκπαίδευση

Απόφοιτος Λυκείου Απόφοιτος ΙΕΚ/ΚΕΚ Απόφοιτος Πανεπιστημίου Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικό Δίπλωμα Μετα-διδακτορικό

Πατέρας: Υποχρεωτική εκπαίδευση

Απόφοιτος Λυκείου Απόφοιτος ΙΕΚ/ΚΕΚ Απόφοιτος Πανεπιστημίου Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικό Δίπλωμα Μετα-διδακτορικό

Απασχόληση

Μητέρα:

Πατέρας:

Το παιδί που συμμετέχει στην έρευνα είναι ηλικίας:**Τόπος κατοικίας παιδιού (πόλη, περιοχή):****1. Ποιες είναι οι δραστηριότητες της οικογένειάς σας κατά τον ελεύθερο χρόνο;**

(παρακαλώ σημειώστε με (x) στο έμπροσθεν κενό κουτάκι, όποιο πεδίο αφορά τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου της οικογένειάς σας – παιδιά, ενήλικοι ή και τα δύο)

	Σπορ/φυσική δραστηριότητα	Παίξιμο μουσικού οργάνου/τραγούδι
	Ψώνια	Δημιουργική γραφή (ποίηση, λογοτεχνία κ.ά.)
	Διάβασμα (π.χ. βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά)	Η/Υ-Διαδίκτυο
	Ταξίδια	Τηλεόραση/Βίντεο/DVD
	Επίσκεψη μουσείων και χώρων πολιτισμικής αναφοράς	Βιντεοπαιχνίδια/ play station
	Παρακολούθηση καλλιτεχνικών εκδηλώσεων (θέατρο/κινηματογράφος/συναυλίες/χορός κτλ.)	Κοινωνικές συνευρέσεις με φίλους
	Ενασχόληση με παραστατικές ή αναπαραστατικές τέχνες (π.χ. ζωγραφική, γλυπτική, θέατρο, χορός)	Συμμετοχή σε εθελοντικές οργανώσεις
	Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε)	

2. Πόσο συχνά επισκέπτεστε το μουσείο αυτό;

Πρώτη φορά 1-2 φορές τον χρόνο Πάνω από 3 φορές τον χρόνο

3. Ποιος πρότεινε την επίσκεψη σήμερα;

Παιδί Γονείς Φίλοι-Συγγενείς Άλλο.....

4. Για ποιο λόγο αποφασίσατε να έρθετε σήμερα;

5. Πώς πιστεύετε ότι νιώθει το παιδί όταν επισκέπτεται το μουσείο αυτό;

(Κυκλώστε το προσωπάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα τα συναισθήματά του)



6. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι νιώθει έτσι;

7. Τι πιστεύετε ότι του αρέσει να κάνει περισσότερο στο μουσείο ή/και στον Ερευνότοπο;

8. Τι πιστεύετε ότι του αρέσει να κάνει λιγότερο στο μουσείο ή/και στον Ερευνότοπο;

9. Υπάρχει κάτι που σας αρέσει να κάνετε μαζί στον Ερευνότοπο; Τι είναι αυτό και για ποιο λόγο σας αρέσει;

10. Έχετε επισκεφτεί κάποιο άλλο είδος μουσείου τα τελευταία δύο χρόνια με το παιδί;

Ναι (συνεχίστε στην ερώτηση 11)

Όχι (συνεχίστε στην ερώτηση 13)

11. **Αν, ναι, σημειώστε ποιο/ποια μουσείο/α επισκεπήκατε.**

12. **Για ποιο λόγο επιλέξατε να επισκεφτείτε το/τα μουσείο/α που αναφέρατε παραπάνω;**

13. **Αν όχι, για ποιο λόγο;** (συνέχεια από την ερώτηση 10)

14. **Ο Ερευνότοπος αποτελεί ένα παράδειγμα παιδικής πτέρυγας σε μουσείο. Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό ανάλογα με την άποψη που έχετε σε σχέση με τις παρακάτω φράσεις** (το 1 αντιστοιχεί στο διαφωνώ απολύτως, το 5 στο συμφωνώ απολύτως).

1. Η παιδική πτέρυγα συμπληρώνει την επίσκεψη στο υπόλοιπο μουσείο ή/και εξοικειώνει το παιδί με αυτό.						
Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
2. Η παιδική πτέρυγα παρέχει υπερβολικά απλές πληροφορίες στα παιδιά.						
Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
3. Η παιδική πτέρυγα είναι ένας μουσειακός χώρος που προσφέρεται για τη διασκέδαση των παιδιών.						
Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
4. Η παιδική πτέρυγα απομονώνει το παιδί από το υπόλοιπο μουσείο.						
Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
5. Η παιδική πτέρυγα προσφέρεται για τη μάθηση των παιδιών.						
Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
6. Η παιδική πτέρυγα δεν είναι πραγματικός μουσειακός χώρος, είναι κάτι σαν παιδότοπος.						
Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως

- 15. Με βάση τη σημερινή σας εμπειρία, κατά πόσο θεωρείται ότι είναι χρήσιμη η παιδική πτέρυγα στο μουσείο για εσάς και το παιδί σας;**

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας και τη συμμετοχή σας

11. Αν, ναι, σημειώστε ποιο/ποια μουσείο/α επισκεπήκατε.

12. Για ποιο λόγο επιλέξατε να επισκεφτείτε το/τα μουσείο/α που αναφέρατε παραπάνω;

13. Αν όχι, για ποιο λόγο; (συνέχεια από την ερώτηση 10)

14. Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό ανάλογα με την άποψη που έχετε σε σχέση με τις παρακάτω φράσεις (το 1 αντιστοιχεί στο διαφωνώ απολύτως, το 5 στο συμφωνώ απολύτως).

1. Το παιδικό μουσείο εξοικειώνει τα παιδιά με την επίσκεψη στα μουσεία γενικού κοινού.	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
2. Το παιδικό μουσείο παρέχει υπερβολικά απλές πληροφορίες στα παιδιά.	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
3. Το παιδικό μουσείο είναι ένας μουσειακός χώρος που προσφέρεται για τη διασκέδαση των παιδιών.	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
4. Το παιδικό μουσείο αποκόπτει το παιδί από τα μουσεία γενικού κοινού.	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
5. Το παιδικό μουσείο προσφέρεται για τη μάθηση των παιδιών.	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως
6. Το παιδικό μουσείο δεν είναι πραγματικός μουσειακός χώρος, είναι κάτι σαν παιδότοπος.	Διαφωνώ απολύτως	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απολύτως

Παράρτημα Γ.11

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ

ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ	ΦΠΑ
ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΩΝ ΧΩΡΩΝ	
1. ΕΠΙΠΕΔΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ	ΕΠΕΠ
1.1. Περπάτημα/Περιφορά	ΕΠΕΠ-ΠΕ
1.2. Τρέξιμο, πήδοι	ΕΠΕΠ-ΤΡ
1.3. Κάθισμα	ΕΠΕΠ-ΚΑ
1.4. Όρθια στάση	ΕΠΕΠ-ΟΡΘ
1.5. Γονατιστή/οκλάζουσα στάση	ΕΠΕΠ-ΓΟΝ
1.6. Ξάπλωμα	ΕΠΕΠ-ΞΑ
1.7. Εργασία σε πάγκο	ΕΠΕΠ-ΠΑ
2. ΚΕΚΛΙΜΕΝΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ	ΚΕΕΠ
2.1. Ανάβαση/Κατάβαση	ΚΕΕΠ-ΑΝ/ΚΑ
2.2. Κύλιση αντικειμένων	ΚΕΕΠ-ΚΥΛ
2.3. Τσουλήθρα, τρέξιμο προς τα κάτω	ΚΕΕΠ-ΤΣΟΥ
3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΑΡΡΙΧΗΣΗΣ/ΑΝΑΒΑΣΗΣ	ΑΝΑΡ
3.1. Άσκηση/δεξιότητες	ΑΝΑΡ-ΑΣ/ΔΕ
3.2. Θέα/διαφορετική οπτική διαπέραση	ΑΝΑΡ-ΘΕΑ
3.3. Πέρασμα	ΑΝΑΡ-ΠΕΡ
3.4. Πρόσβαση	ΑΝΑΡ-ΠΡΟ
4. ΑΝΟΙΓΜΑ	ΑΝΟΙ
4.1. Κίνηση από το ένα μέρος στο άλλο	ΑΝΟΙ-ΚΙΝ
4.2. Να ακούς/κοιτάς γειτονικό μέρος	ΑΝΟΙ-ΓΕΙΤ
4.3. Απρόσμενη ανακάλυψη	ΑΝΟΙ-ΑΠΡΟ
5. ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ-ΜΙΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΜΙΚΡ
5.1. Βίωμα μικροκλίματος	ΜΙΚΡ-ΒΙΩ
5.2. Ιδιωτικότητα/κρύψιμο	ΜΙΚΡ-ΙΔΙΩ
5.3. Παρατήρηση θέας	ΜΙΚΡ-ΘΕΑ
ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	
6. ΑΔΕΣΜΕΥΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΑΔΕΣ
6.1. Αλλαγή θέσης αντικειμένου	ΑΔΕΣ-ΑΛΛ
6.1.1. Άδραγμα, δόσιμο, μεταφορά, τοποθέτηση	ΑΔΕΣ-ΑΔΡ
6.1.2. Εγκιβωτισμός	ΑΔΕΣ-ΕΓΚ
6.1.3. Επικόλληση	ΑΔΕΣ-ΕΠΙ

6.2. Χειρισμός για διερεύνηση ιδιοτήτων ή ως υποβοήθημα άλλης δράσης/νοητικής ενέργειας	ΑΔΕΣ-ΧΕΙ
6.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα	ΑΔΕΣ-ΑΓΓ
6.2.2. Χειρισμός με έντονες κινήσεις (Κρούση, πίεση / Ρίψη, περιστροφή / Κύλιση αντικειμένων)	ΑΔΕΣ-ΚΙΝ
6.2.3. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων	ΑΔΕΣ-MET
6.2.4. Ρύθμιση αντικειμένων	ΑΔΕΣ-ΡΥΘ
6.2.5. Παραγωγή/άκουσμα ήχων	ΑΔΕΣ-ΗΧ
6.2.6. Παρατήρηση με χρήση οργάνου	ΑΔΕΣ-ΟΡΓ
6.3. Τροποποίηση μορφής/επιφανείας	ΑΔΕΣ-ΤΡΟΠ
6.3.1. Δίπλωμα, τύλιγμα, ξετύλιγμα, άνοιγμα, τέντωμα αντικ/νου	ΑΔΕΣ-ΔΙΠΛ
6.3.2. Κόψιμο, σουβλισμα, διαπέραση / Σχίσσιμο, θρυμματίσμα / Συμπίεση, σύνθλιψη	ΑΔΕΣ-ΚΟΨ
6.4. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής	ΑΔΕΣ-ΓΡΑΦ
6.4.1. Ζωγραφική/χάραξη	ΑΔΕΣ-ΖΩ
6.4.2. Γράψιμο	ΑΔΕΣ-ΓΡ
6.5. Κατασκευή	ΑΔΕΣ-ΚΑ
6.5.1. Χτίσιμο, κατασκευή	ΑΔΕΣ-ΧΤ/ΚΑ
6.5.2. Συναρμολόγηση/Αποσυναρμολόγηση	ΑΔΕΣ-ΣΥ
6.6. Χρήση όλου του σώματος	ΑΔΕΣ-ΣΩ
6.6.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. σκάψιμο, σχοινάκι)	ΑΔΕΣ-ΚΙ
6.6.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα/ένδυση	ΑΔΕΣ-ΤΟ
6.7. Κινητά αντικ/να για πολλαπλή/ελεύθερη χρήση	ΑΔΕΣ-ΔΙΦ
7. ΠΡΟΣΑΡΤΗΜΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΠΡΟΣ
7.1. Χρήση όλου του σώματος	ΠΡΟΣ-ΣΩ
7.1.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. στατικό ποδήλατο)	ΠΡΟΣ-ΚΙ
7.1.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα (π.χ. ακουστικά με καλώδιο)	ΠΡΟΣ-ΤΟ
7.1.3. Καθρέπτισμα	ΠΡΟΣ-ΚΑΘ
7.2. Χειρισμός για διερεύνηση ιδιοτήτων ή ως υποβοήθημα άλλης δράσης/νοητικής ενέργειας	ΠΡΟΣ-ΧΕΙ
7.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα	ΠΡΟΣ-ΑΓΓ
7.2.2. Κρούση, πίεση / Περιστροφή	ΠΡΟΣ-ΚΙΝ
7.2.3. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων	ΠΡΟΣ-MET
7.2.4. Ρύθμιση αντικειμένων / Χρήση κουμπιών-χειριστηρίου	ΠΡΟΣ-ΡΥΘ
7.2.5. Παραγωγή/άκουσμα ήχων	ΠΡΟΣ-ΗΧ
7.2.6. Παρατήρηση με χρήση οργάνου	ΠΡΟΣ-ΟΡΓ
7.3. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής (Γράψιμο, φροτάζ κ.ά.)	ΠΡΟΣ-ΓΡ
7.4. Αλλαγή θέσης αντικειμένου	ΠΡΟΣ-ΑΛΛ
7.4.1. Ανάρτηση, Ανέβασμα/κατέβασμα αντ/νου	ΠΡΟΣ-ΑΝΑ
7.4.2. Άνοιγμα/κλείσιμο αντικ/νου	ΠΡΟΣ-ΑΝΟΙ
ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΕΥΠΛΑΣΤΩΝ/ΥΓΡΩΝ ΟΥΣΙΩΝ	
8. ΕΥΠΛΑΣΤΟ ΥΛΙΚΟ	ΕΥΠΛ
8.1. Κατασκευή αντικειμένων	ΕΥΠΛ-ΚΑ
8.2. Τροποποίηση χαρακτηριστικών επιφανείας	ΕΥΠΛ-ΤΡΟΠ

9. ΝΕΡΟ	ΝΕΡ
9.1. Τροποποίηση επιφάνειας με τη βοήθεια ανθρώπινου σώματος	ΝΕΡ-ΤΡΟΠΕΠ
9.2. Τροποποίηση κατεύθυνσης ροής με χρήση άλλων υλικών	ΝΕΡ-ΤΡΟΠΡΟ
9.3. Επίπλευση αντικειμένων	ΝΕΡ-ΕΠΙ
9.4. Παρακολούθηση ροής	ΝΕΡ-ΠΑΡ
9.5. Μετάγγιση	ΝΕΡ-ΜΕΤ
9.6. Ανάμιξη με άλλα υλικά για τροποποίηση σύστασης	ΝΕΡ-ΑΝΑ
9.7. Άγγιγμα νερού	ΝΕΡ-ΑΓΓ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ	ΚΠΔ
ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΠΔ	
1. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ / ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗΣ	ΕΛΕΥ
2. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΝΑΖΩΟΓΟΝΗΣΗΣ (για αναστοχασμό, ξεκούραση, αποφόρτιση κλπ.)	ΑΝΑΖ
3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ (συναισθηματική και φυσική)	ΑΣΦ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	
4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ ΜΕ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ / ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΚΟΙΣΥΝ
5. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	ΑΛΛΕΠ
5.1. Συνομιλία (ΑΛΛΕΠ-ΣΥΝΟ
5.2. Συνεργασία	ΑΛΛΕΠ-ΣΥΝΕ
5.3. Τεχνική βοήθεια (π.χ. ενεργοποίηση Ο/Α, δέσιμο ποδιάς)	ΑΛΛΕΠ-ΤΒ
6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΚΟΙΣΥΜ
6.1. Συνεργατική δράση/παιχνίδι	ΚΟΙΣΥΜ-ΣΥ
6.1.1. με γονέα/ενήλικο	
6.1.2. με άλλα παιδιά	
6.1.3. με ενήλικα και ανήλικα μέλη οικογένειας/παρέας	
6.2. Παράλληλη/Συντροφική δράση/παιχνίδι	ΚΟΙΣΥΜ-ΠΔ/ΣΔ
6.3.1. Παρατήρηση παιδιού προς άλλους	ΚΟΙΣΥΜ-ΠΑΡΠ
6.3.2. Παρατήρηση του γονέα προς το παιδί	ΚΟΙΣΥΜ-ΠΑΡΓ
6.4. Ατομικό παιχνίδι/δράση	ΚΟΙΣΥΜ-ΜΟ
6.5. Μη εμπλοκή	ΚΟΙΣΥΜ-ΜΕ

ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ	ΠΠΔ
ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΠΡΩΤΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	
1. ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ / ΖΩΝΤΑΝΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ	ΑΥΘ
1.1. Παρατήρηση	ΑΥΘ-ΠΑ
1.2. Αφή	ΑΥΘ-ΑΦ
1.3. Ακοή	ΑΥΘ-ΑΚ
1.4. Γεύση	ΑΥΘ-ΓΕΥ
1.5. Όσφρηση	ΑΥΘ-ΟΣΦ
1.6. Κιναισθητική εμπειρία	ΑΥΘ-ΚΙΝ
ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	
2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΑΝΤ
2.1. Παρατήρηση	ΑΝΤ-ΠΑ
2.2. Αφή	ΑΝΤ-ΑΦ
2.3. Ακοή	ΑΝΤ-ΑΚ
2.4. Γεύση	ΑΝΤ-ΓΕΥ
2.5. Όσφρηση	ΑΝΤ-ΟΣΦ
2.6. Κιναισθητική εμπειρία	ΑΝΤ-ΚΙΝ
3. ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΕΚΘΕΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ	ΠΛΑΙ
3.1. Παρατήρηση	ΠΛΑΙ-ΠΑ
3.2. Αφή	ΠΛΑΙ-ΑΦ
3.3. Ακοή	ΠΛΑΙ-ΑΚ
3.4. Γεύση	ΠΛΑΙ-ΓΕΥ
3.5. Όσφρηση	ΠΛΑΙ-ΟΣΦ
3.6. Κιναισθητική εμπειρία	ΠΛΑΙ-ΚΙΝ
4. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ	ΔΙΑ
4.1. Παρατήρηση	ΔΙΑ-ΠΑ
4.2. Αφή	ΔΙΑ-ΑΦ
4.3. Ακοή	ΔΙΑ-ΑΚ
4.4. Γεύση	ΔΙΑ-ΓΕΥ
4.5. Όσφρηση	ΔΙΑ-ΟΣΦ
4.6. Κιναισθητική εμπειρία	ΔΙΑ-ΚΙΝ
5. ΕΙΚΟΝΕΣ, ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ, ΣΧΕΔΙΑ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΧΑΡΤΕΣ	ΕΙΚ
5.1. Παρατήρηση	ΕΙΚ-ΠΑ
5.2. Αφή	ΕΙΚ-ΑΦ
6. ΜΑΚΕΤΕΣ, ΜΟΝΤΕΛΑ, ΔΙΟΡΑΜΑΤΑ, ΑΝΑΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ/ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ	ΜΑΚ
6.1. Παρατήρηση	ΜΑΚ-ΠΑ
6.2. Αφή	ΜΑΚ-ΑΦ
6.3. Ακοή	ΜΑΚ-ΑΚ
6.4. Κιναισθητική εμπειρία	ΜΑΚ-ΚΙΝ
7. Ο/Α ΥΛΙΚΟ	Ο/Α
7.1. Παρατήρηση	Ο/Α-ΠΑ

7.2. Ακοή	Ο/Α-ΑΚ
8. ΠΟΛΥΜΕΣΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΠΟΛΥ
8.1. Παρατήρηση	ΠΟΛΥ-ΠΑ
8.2. Αφή	ΠΟΛΥ-ΑΦ
8.3. Ακοή	ΠΟΛΥ-ΑΚ
8.4. Κινησθητική εμπειρία	ΠΟΛΥ-ΚΙΝ
9. ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΙΝΑΚΙΔΕΣ, ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΗΓΕΣ	ΠΙΝ
9.1. Παρατήρηση	ΠΙΝ-ΠΑ
9.2. Ανάγνωση	ΠΙΝ-ΑΝΑ
9.3. Αφή	ΠΙΝ-ΑΦ
10. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΥΤΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	ΦΥΛ
10.1. Παρατήρηση	ΦΥΛ-ΠΑ
10.2. Ανάγνωση/Γραφή	ΦΥΛ-ΑΝΑ
10.3. Αφή	ΦΥΛ-ΑΦ
10.4. Ακοή	ΦΥΛ-ΑΚ
10.5. Γεύση	ΦΥΛ-ΓΕΥ
10.6. Όσφρηση	ΦΥΛ-ΟΣΦ
10.7. Κινησθητική εμπειρία	ΦΥΛ-ΚΙΝ
11. ΧΩΡΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ	ΔΗΜ
11.1. Παρατήρηση	ΔΗΜ-ΠΑ
11.2. Αφή	ΔΗΜ-ΑΦ
11.3. Ακοή	ΔΗΜ-ΑΚ
11.4. Γεύση	ΔΗΜ-ΓΕΥ
11.5. Όσφρηση	ΔΗΜ-ΟΣΦ
11.6. Κινησθητική εμπειρία	ΔΗΜ-ΚΙΝ
ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	
12. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΕΝΕΣ
12.1. «Υποστηρίγματα» εξερευνητικής/διερευνητικής συμπεριφοράς	ΕΝΕΣ-ΔΙΕ
12.2. Δραστηριότητες ευρετικού τύπου (ταύτισης, ομαδοποίησης, ταξινόμησης, σύγκρισης, συσχέτισης, λύσης προβλημάτων κτλ.)	ΕΝΕΣ-ΕΥΡ
12.3. Παραγωγική δραστηριότητα	ΕΝΕΣ-ΠΔ
13. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΕΝΠΑΙ
13.1. Λειτουργικό παιχνίδι	ΕΝΠΑΙ-ΛΕΙ
13.2.1. Παιχνίδι μίμησης-φαντασίας	ΕΝΠΑΙ-ΦΑ
13.2.2. Δραματικό παιχνίδι	ΕΝΠΑΙ-ΔΠ
13.3. Κατασκευαστικό παιχνίδι	ΕΝΠΑΙ-ΚΠ
13.4. Παιχνίδι με κανόνες	ΕΝΠΑΙ-ΚΑΝ
13.5. Παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας	ΕΝΠΑΙ-ΦΔ
14. ΠΑΡΟΧΗ ΣΚΑΛΩΣΙΩΝ ΓΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	ΣΚΑΕΡΜ
14.1. Πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα	ΣΚΑΕΡ-ΠΛΑΙ
14.2. Σύνδεση με οικείες εμπειρίες	ΣΚΑΕΡ-ΟΙΚ
14.3. Εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών / Μιμητικές δραστηριότητες	ΣΚΑΕΡ-ΕΙΔ
14.4. Παρακολούθηση επιτελεστικής δραστηριότητας (π.χ. αφήγηση, επίδειξη πειράματος, δραματοποίηση)	ΣΚΑΕΡ-ΕΠΙ

14.5. Πινακίδες με ερωτήσεις/προτροπές	ΣΚΑΕΡ-ΠΙΝ
14.6. Φύλλα εργασίας, κουτιά δραστηριοτήτων	ΣΚΑΕΡ-ΦΥΛ
14.7. Επαφή με δευτερογενείς πηγές (συμπληρωματικές πληροφορίες για περαιτέρω διαφοροποίηση ή αμφισβήτηση αντιλήψεων)	ΣΚΑΕΡ-ΔΕΥ
15. ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ / ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ	ΕΝΔΠΤ
15.1. Σύνδεση με με προσωπικό ενδιαφέρον	ΕΝΔΠΤ-ΠΡΟ
15.2. Δυνατότητα επιλογής & ελέγχου της εμπειρίας/διάδρασης από τον επισκέπτη	ΕΝΔΠΤ-ΕΠΙ
15.3. Παροχή ανατροφοδότησης από το μουσείο κατά την αλληλεπίδραση με τον επισκέπτη	ΕΝΔΠΤ-ΑΝΑ
15.4. Αισθητική απόλαυση	ΕΝΔΠΤ-ΑΙΣ
15.5. Βίωμα εαυτού σε διαφορετικούς ρόλους	ΕΝΔΠΤ-ΡΟΛ
15.6. Οικειοποίηση/τροποποίηση μουσειακής εμπειρίας σύμφωνα με προσωπικούς στόχους 15.6.1. Δημιουργία προσωπικού "αποτυπώματος" 15.6.2. Δημιουργική έκφραση 15.6.3. Πειραματισμός 15.6.4. Δημιουργία νέου αποτελέσματος	ΕΝΔΠΤ-ΟΙΚ
15.7. Δυνατότητα κατάθεσης προσωπικών πληροφοριών, ιστοριών και στάσεων επισκέπτη και/ή έκθεσης γνώμης επισκέπτη για δημόσιο διάλογο	ΕΝΔΠΤ-ΚΑΤ

ΣΗΜ. Κωδικοποιούμε είτε κάθε πεδίο εφόσον κρίνεται σημαντική η έστω και μια φορά εμφάνισή του, είτε σε επίπεδο υποκατηγορίας (π.χ. στις ΦΠΔ το 7.4) εφόσον μας ενδιαφέρει ένα πιο συγκεντρωτικό αποτέλεσμα κι όχι το σπάσιμό του σε επιμέρους κατηγορίες.

Παράρτημα Γ.12

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΗΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΠΔ
ΣΥΜΒΟΛΙΚΕΣ/ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΣΥΠΑ	ΠΠΔ
Αισθητική	ΣΥΠΑ-ΑΙΣ	
Παλαιότητα- Σπανιότητα- Αυθεντικότητα	ΣΥΠΑ-ΠΑΛ	
Ενδιαφέροντα/εντυπωσιακά/"καινοφανή"/παράξενα αντικείμενα	ΣΥΠΑ-ΕΝΔ	
Κινούμενα μέρη/Μηχάνημα σε λειτουργία	ΣΥΠΑ-ΚΙΝ	
ΕΝΣΩΜΑΤΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΕΝΣΩ	ΦΠΔ
Σωματική δραστηριότητα	ΕΝΣΩ-ΣΩΔ	
Τοποθέτηση σώματος με διαφορετικό τρόπο	ΕΝΣΩ-ΤΟΠ	
"Κρυψώνα"-διαφορετική θέα/οπτική	ΕΝΣΩ-ΚΡΥ/ΘΕΑ	
Δυνατότητα διαφορετικής εμπειρίας με χρήση αισθήσεων (ακοή κλπ.)	ΕΝΣΩ-ΑΙΣΘ	
Υφή-Απτική ποιότητα	ΕΝΣΩ-ΥΦΗ	
Εποπτεία: δυνατότητα εκ του σύνεγγυς ή ασυνήθιστης παρατήρησης	ΕΝΣΩ-ΕΠΟ	
Εργαλείο-Δυνατότητα καλύτερης παρατήρησης	ΕΝΣΩ-ΟΡΓ	
Ασυνήθιστη επιφάνεια/χώρος δραστηριοποίησης	ΕΝΣΩ-ΧΩ	
ΣΚΑΛΩΣΙΕΣ ΓΙΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	ΣΚΑΕΡΦ	ΠΠΔ
Ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία/ολοκληρωμένο θεματικό περιβάλλον – Πλαισιοθέτηση	ΣΚΑΕΡΦ-ΠΛΑΙ	
Δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης (εικόνες, γραπτά κείμενα κτλ.)	ΣΚΑΕΡΦ-ΔΕΥ	
Οικεία, αγαπημένη εμπειρία ή αντικείμενο/ζώο	ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ	
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ/ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ	ΕΝΔΠΤΦ	ΠΠΔ
Επιβεβαίωση προσωπικών ικανοτήτων/εμπλουτισμός εμπειριών	ΕΝΔΠΤΦ-ΑΤ	
Συνδέσεις με προσωπικά ενδιαφέροντα	ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ	
Βίωμα εαυτού διαφορετικά	ΕΝΔΠΤΦ-ΡΟΛ	
Δημιουργική έκφραση	ΕΝΔΠΤΦ-ΔΗΜ	
ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΕΠΙΠΡΟ	ΠΠΔ
Επιστημική συμπεριφορά εξερεύνησης-ανακάλυψης-παραγωγικής δραστηριότητας	ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ	
Μάθηση (δραστηριότητες ταύτισης/συσχέτισης κτλ.)	ΕΠΙΠΡΟ-ΜΑΘ	
ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΠΑΙΠΡΟ	ΠΠΔ
Παιχνίδι	ΠΑΙΠΡΟ-ΠΑΙ	
Διασκέδαση	ΠΑΙΠΡΟ-ΔΙΑ	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ	ΚΟΙΣΥΝΦ	ΚΠΔ
Διαπροσωπική σχέση /κοινωνική αλληλεπίδραση	ΚΟΙΣΥΝΦ-ΔΙΑ	

Υπόμνημα

ΠΔ: Προσφερόμενη δυνατότητα

ΦΠΔ: Φυσική προσφερόμενη δυνατότητα

ΚΠΔ: Κοινωνική προσφερόμενη δυνατότητα

ΠΠΔ: Πολιτιστική προσφερόμενη δυνατότητα

Παράρτημα Γ.13

ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΣΥΜΒΟΛΩΝ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ

Επεξήγηση των συμβόλων που χρησιμοποιήθηκαν στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων	
Αγκύλες: { }	Σε αγκύλες τοποθετούνται διευκρινιστικά σχόλια της ερευνήτριας για τα πράγματα στα οποία αναφέρεται ο ομιλητής χωρίς να τα κατονομάζει.
Διπλές παρενθέσεις: (())	Οι διπλές παρενθέσεις περιέχουν διευκρινήσεις ή ερμηνείες της ερευνήτριας κυρίως για τον συναισθηματικό τόνο της φωνής ή τις σωματικές εκφράσεις του συνεντευξιαζόμενου.
Μονές παρενθέσεις με ερωτηματικό: (?)	Τοποθετούνται σε σημεία που υπάρχει αμφιβολία για το περιεχόμενο της φράσης μέσα στην οποία βρίσκονται, η οποία και οφείλεται συνήθως στην κακή ακουστική της ηχογράφησης.
Περίοδοι παύσης: (.) (..) (..5..)	Κάθε στιγμή μέσα στην παρένθεση αντιστοιχεί σε μια περίοδο παύσης. Μία στιγμή είναι μια μικρή παύση και επομένως μεγαλύτερα διαστήματα παύσεων, αντιστοιχούν σε μεγαλύτερο αριθμό των στιγμών. Σε περίπτωση μεγάλων παύσεων, σημειώνεται ο αριθμός περίπου των δευτερολέπτων που αυτή διαρκεί. Πριν και μετά τον αριθμό αυτό σημειώνονται πάντα δύο στιγμές.
Διπλή κάθετος: //	Απότομη διακοπή του λόγου.
Ίσον: =	Διακοπή του λόγου του ενός ομιλητή ή συνέχιση του λόγου από τον άλλο χωρίς σαφή παύση. Το σύμβολο τοποθετείται στο τέλος της φράσης του προηγούμενου ομιλητή και στην αρχή της καινούριας φράσης του άλλου ομιλητή.
Αύξηση της έντασης της φωνής: /	Αύξηση της έντασης της φωνής του ομιλητή στο τέλος της λέξης που αυτά βρίσκονται, χωρίς να σημαίνει απαραίτητα την ύπαρξη ερώτησης.
Μείωση της έντασης της φωνής: \	Μείωση στην ένταση της φωνής του ομιλητή, στο τέλος της λέξης που αυτά υπάρχουν.
Σύρσιμο ή παράταση της φωνής: ε::	Η παράταση ή το τράβηγμα της φωνής σε μία λέξη, δηλώνεται από μια άνω και κάτω τελεία (:). Ανάλογα με τη διάρκεια της παράτασης ή του τραβήγματος χρησιμοποιούμε περισσότερες άνω και κάτω τελείες.
Γέλιο: @	Ανάλογα με τη διάρκεια του γέλιου, το σύμβολο επαναλαμβάνεται.
Επικαλυπτόμενες φράσεις: []	Σε περίπτωση που δυο ομιλητές μιλούν ταυτόχρονα, τοποθετούμε τις επικαλυπτόμενες φράσεις μέσα σε αγκύλες.
Παραλείπόμενο τμήμα: [...]	Οι αγκύλες με τρεις τελείες εσωτερικά συμβολίζουν ότι παραλείπεται ένα τμήμα κατά τη παράθεση του αποσπάσματος της συνέντευξης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΘΕΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

A/A	Τίτλος μουσείου	Ειδικός χώρος για παιδιά	Ειδικές ρυθμίσεις στο γενικό εκθεσιακό χώρο	Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις
1.	Atelier-Μουσείο Σπύρου Βασιλείου			
2.	Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου	✓		
3.	Ακαδημία Παιδικής Τέχνης και Μουσείο ΟΙΚΟΥΜΕΝΗ Ξάνθης	✓	✓	✓
4.	Αντωνοπούλειο Αρχαιολογικό Μουσείο Πύλου			
5.	Αρχαιολογική Συλλογή Αιδηψού			
6.	Αρχαιολογική Συλλογή Αχαρνών			
7.	Αρχαιολογική Συλλογή Βολισσού Χίου			
8.	Αρχαιολογική Συλλογή Ελάτειας			
9.	Αρχαιολογική Συλλογή Κηφισιάς			
10.	Αρχαιολογική Συλλογή Μονεμβασιάς			
11.	Αρχαιολογική Συλλογή Νάπης (Λέσβου)			
12.	Αρχαιολογική Συλλογή Πύργου Γλέζου			
13.	Αρχαιολογική Συλλογή Σταυρού Ιθάκης			
14.	Αρχαιολογικό Μουσείο (Άργους Ορεστικού) Ν.Καστοριάς			
15.	Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής	✓		✓
16.	Αρχαιολογικό Μουσείο Αιγίου			
17.	Αρχαιολογικό Μουσείο Αλμυρού			
18.	Αρχαιολογικό Μουσείο Άμφισσας	✓	✓	
19.	Αρχαιολογικό Μουσείο Αργοστολίου			
20.	Αρχαιολογικό Μουσείο Άργους			
21.	Αρχαιολογικό Μουσείο Αρχαίας Μεσσήνης			
22.	Αρχαιολογικό Μουσείο Αταλάντης			
23.	Αρχαιολογικό Μουσείο Αφαίας Αίγινας			
24.	Αρχαιολογικό Μουσείο Βαθέος Ιθάκης			
25.	Αρχαιολογικό Μουσείο Βαθέος Σάμου			
26.	Αρχαιολογικό Μουσείο Βραυρώνας			
27.	Αρχαιολογικό Μουσείο Γαλαξιδίου			

A/A	Τίτλος μουσείου	Ειδικός χώρος για παιδιά	Ειδικές ρυθμίσεις στο γενικό εκθεσιακό χώρο	Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις
28.	Αρχαιολογικό Μουσείο Δελφών	√		
29.	Αρχαιολογικό Μουσείο Δήλου			
30.	Αρχαιολογικό Μουσείο Δράμας			√
31.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ελευσίνας			
32.	Αρχαιολογικό Μουσείο Επιδαύρου			
33.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ερέτριας			
34.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ηγουμενίτσας	√	√	
35.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ήλιδος			
36.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου			
37.	Αρχαιολογικό Μουσείο Θάσου		√	
38.	Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης	√	√	√
39.	Αρχαιολογικό Μουσείο Θήρας			
40.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ισθμίας			
41.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ιωαννίνων	√	√	√
42.	Αρχαιολογικό Μουσείο Καβάλας	√		
43.	Αρχαιολογικό Μουσείο Καρύστου			
44.	Αρχαιολογικό Μουσείο Κεραμεικού			
45.	Αρχαιολογικό Μουσείο Κέρκυρας			
46.	Αρχαιολογικό Μουσείο Κιλκίς			
47.	Αρχαιολογικό Μουσείο Κιμώλου			
48.	Αρχαιολογικό Μουσείο Κισάμου	√		
49.	Αρχαιολογικό Μουσείο Κολώννας Αιγίνης			
50.	Αρχαιολογικό Μουσείο Κομοτηνής			
51.	Αρχαιολογικό Μουσείο Κορίνθου			
52.	Αρχαιολογικό Μουσείο Λαμίας			
53.	Αρχαιολογικό Μουσείο Λάρισας			
54.	Αρχαιολογικό Μουσείο Λαυρίου			
55.	Αρχαιολογικό Μουσείο Λήμνου			
56.	Αρχαιολογικό Μουσείο Μαραθώνα			
57.	Αρχαιολογικό Μουσείο Μεγάρων	√		
58.	Αρχαιολογικό Μουσείο Μεσσηνίας	√	√	

A/A	Τίτλος μουσείου	Ειδικός χώρος για παιδιά	Ειδικές ρυθμίσεις στο γενικό εκθεσιακό χώρο	Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις
59.	Αρχαιολογικό Μουσείο Μυκηνών			
60.	Αρχαιολογικό Μουσείο Μυκόνου			
61.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ναυπλίου	√		
62.	Αρχαιολογικό Μουσείο Νεμέας			
63.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ολυμπίας			
64.	Αρχαιολογικό Μουσείο Παλαιόπολης (Mon Repos)	√		√
65.	Αρχαιολογικό Μουσείο Πάρου			
66.	Αρχαιολογικό Μουσείο Πατρών	√		√
67.	Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά			
68.	Αρχαιολογικό Μουσείο Πολυγύρου			
69.	Αρχαιολογικό Μουσείο Πόρου			
70.	Αρχαιολογικό Μουσείο Πυθαγορείου Σάμου			
71.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου	√		
72.	Αρχαιολογικό Μουσείο Ρωμαϊκής Αγοράς Θεσ/κης			
73.	Αρχαιολογικό Μουσείο Σαλαμίνας			
74.	Αρχαιολογικό Μουσείο Σικυώνος			
75.	Αρχαιολογικό Μουσείο Σίφνου			
76.	Αρχαιολογικό Μουσείο Σκύρου			
77.	Αρχαιολογικό Μουσείο Σπάρτης			
78.	Αρχαιολογικό Μουσείο Τήνου			
79.	Αρχαιολογικό Μουσείο Φιλίππων			
80.	Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας			
81.	Αρχαιολογικό Μουσείο Χαλκίδας			
82.	Αρχαιολογικό Μουσείο Χανίων	√		
83.	Αρχαιολογικό Μουσείο Χίου	√		
84.	Αρχαιολογικό Μουσείο Χώρας			
85.	Βυζαντικό και Χριστιανικό Μουσείο			
86.	Βυζαντινή και Μεταβυζαντινή Συλλογή Σικίνου			
87.	Βυζαντινή και Μεταβυζαντινή Συλλογή Σίφνου			
88.	Βυζαντινή και Μεταβυζαντινή Συλλογή Χανίων			
89.	Βυζαντινό Μουσείο Αντιβουνιώτισσας			

A/A	Τίτλος μουσείου	Ειδικός χώρος για παιδιά	Ειδικές ρυθμίσεις στο γενικό εκθεσιακό χώρο	Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις
90.	Βυζαντινό Μουσείο Καστοριάς			
91.	Βυζαντινό Μουσείο Χίου	√		
92.	Δημοτική Πινακοθήκη Αθηναίων		√	
93.	Δημοτική Πινακοθήκη Άμφισσας "Σπύρος Παπαλουκάς"			
94.	Δημοτική Πινακοθήκη Θεσσαλονίκης			
95.	Δημοτική Πινακοθήκη Ιωαννίνων			√
96.	Δημοτική Πινακοθήκη Ιωλκού			
97.	Δημοτική Πινακοθήκη Καλαμάτας "Α.Τάσσος"			
98.	Δημοτική Πινακοθήκη Καλλιθέας «Σοφία Λασκαρίδου»			√
99.	Δημοτική Πινακοθήκη Καρδίτσας			
100.	Δημοτική Πινακοθήκη Κέρκυρας	√		√
101.	Δημοτική Πινακοθήκη Λαμίας «Αλέκος Κοντόπουλος»			√
102.	Δημοτική Πινακοθήκη Λάρισας - Μουσείο Γ.Ι. Κατσίγρα	√		√
103.	Δημοτική Πινακοθήκη Λέφα-Κέντρο Τέχνης Ψυχικού	√		√
104.	Δημοτική Πινακοθήκη Ξάνθης "Χρήστος Παυλίδης"			
105.	Δημοτική Πινακοθήκη Πατρών			√
106.	Δημοτική Πινακοθήκη Χανίων			
107.	Δημοτικό Μουσείο Γλύπτη Νικόλα	√		
108.	Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος			
109.	Δίκτυο Μουσείων Μάνης - Πύργος Μούρτζινων (Καρδαμύλη, Μεσσηνιακή Μάνη)			
110.	Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος	√	√	√
111.	Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης			
112.	Εθνική Πινακοθήκη-Κουμαντάρειος (παράρτημα Σπάρτης)	√		√
113.	Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλέξανδρου Σούτζου	√		
114.	Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο	√		
115.	Εθνικό Ιστορικό Μουσείο			
116.	Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης		√	
117.	Εθνολογικό Μουσείο Θράκης "Αγγελική Γιαννακίδου"			
118.	Επιγραφικό Μουσείο		√	
119.	Ίδρυμα Εικαστικών Τεχνών Τσιχριτζή			

A/A	Τίτλος μουσείου	Ειδικός χώρος για παιδιά	Ειδικές ρυθμίσεις στο γενικό εκθεσιακό χώρο	Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις
120.	Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ορεστιάδας	√		
121.	Ιστορικό Λαογραφικό Μουσείο Μήλου			
122.	Ιστορικό Μουσείο Κρήτης	√	√	
123.	Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας	√	√	
124.	Κέντρο Μελέτης Νεώτερης Κεραμικής	√		
125.	Κοργιαλένιο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο			√
126.	Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης	√		√
127.	Λαογραφικό Ιστορικό Μουσείο Λάρισας			
128.	Λαογραφικό Μουσείο Ανδρίτσαινας			
129.	Λαογραφικό Μουσείο Βλάχων Ν.Σερρών			
130.	Λαογραφικό Μουσείο Διδυμοτείχου		√	
131.	Λαογραφικό Μουσείο Ξάνθης	√		
132.	Λαογραφικό Μουσείο Σαρακατσάνων	√	√	
133.	Λαογραφικό Μουσείο Σκοπέλου			
134.	Λαογραφικό Μουσείο Φολεγάνδρου			
135.	Λυχνοστάτης-Μουσείο Παραδοσιακής ζωής Κρήτης	√	√	√
136.	Μουσειακή Συλλογή Νέας Μονής Χίου			
137.	Μουσείο Design 20ου αιώνα		√	
138.	Μουσείο Design Θεσσαλονίκης			
139.	Μουσείο Αλέκου Κοντόπουλου			
140.	Μουσείο Αλεπότρυπας Διρού Μάνης			
141.	Μουσείο Ανασκαφών Ολυμπίας			
142.	Μουσείο Αρχαίας Αγοράς			
143.	Μουσείο Ασιατικής Τέχνης Κέρκυρας	√		
144.	Μουσείο Βιομηχανικής Ελαιουργίας - Λέσβος	√	√	
145.	Μουσείο Βορρέ	√		√
146.	Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού	√		
147.	Μουσείο Γ. Γουναρόπουλου			√
148.	Μουσείο Γλυπτικής Μάρπησας Πάρου "Νικόλαος Περαντινός"	√	√	√
149.	Μουσείο Δημοκρατίας Αγίου Ευστρατίου Λήμνου			
150.	Μουσείο Εικαστικών Τεχνών Ηρακλείου			

A/A	Τίτλος μουσείου	Ειδικός χώρος για παιδιά	Ειδικές ρυθμίσεις στο γενικό εκθεσιακό χώρο	Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις
151.	Μουσείο Ελιάς και Ελληνικού Λαδιού - Σπάρτη	√		
152.	Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης			
153.	Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Μουσικών Οργάνων			
154.	Μουσείο Θεόφιλου (Μυτιλήνη)			
155.	Μουσείο Ιστορίας της Ελληνικής Ενδυμασίας του Λυκείου των Ελληνίδων			
156.	Μουσείο Κοσμήματος "Ηλίας Λαλαούνης"	√	√	√
157.	Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης	√	√	√
158.	Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας Πηλίου			√
159.	Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα			√
160.	Μουσείο Μαρμαροτεχνίας Τήνου	√		
161.	Μουσείο Μετάξης	√		
162.	Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλίω Χαϊδεμένου»			
163.	Μουσείο Μονής Αγίας Τριάδας Τζαγκαρόλων			
164.	Μουσείο Μονής Αρκαδίου			
165.	Μουσείο Μονής Γωνιάς			
166.	Μουσείο Μονής Πρέβελης			
167.	Μουσείο Μονής Χρυσοπηγής			
168.	Μουσείο Μπενάκη-Ισλαμικής Τέχνης	√		
169.	Μουσείο Μπενάκη-Κεντρικό κτίριο	√		
170.	Μουσείο Μπενάκη-κτίριο Πειραιώς	√		
171.	Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη			
172.	Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Τσαλαπάτα	√		
173.	Μουσείο Ποντιακού Ελληνισμού		√	
174.	Μουσείο Προϊστορικής Θήρας			
175.	Μουσείο Πύργου Πικουλάκη			
176.	Μουσείο Σολωμού & Επιφανών Ζακυνθίων	√		
177.	Μουσείο Στυμφαλίας	√		
178.	Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης	√		
179.	Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Φλώρινας			
180.	Μουσείο Τηλεπικοινωνιών ΟΤΕ	√		

A/A	Τίτλος μουσείου	Ειδικός χώρος για παιδιά	Ειδικές ρυθμίσεις στο γενικό εκθεσιακό χώρο	Περιοδικές εκπαιδευτικές εκθέσεις
181.	Μουσείο Τηνίων Καλλιτεχνών Ιερού Ιδρύματος Ευαγγελίστριας, Πινακοθήκη Ιερού Ιδρύματος Ευαγγελίστριας			
182.	Μουσείο της Ιστορίας των Ολυμπιακών Αγώνων της Αρχαιότητας		√	
183.	Μουσείο του Αρχαιολογικού Χώρου του Μυστρά			
184.	Μουσείο των Βασιλικών Τάφων των Αιγών			
185.	Μουσείο Φωτογραφίας Θεσσαλονίκης		√	√
186.	Μουσείο Χαρακτικής-Πινακοθήκη Γρηγοράκη			
187.	Μουσείο-Ίδρυμα Γιάννη Τσαρούχη			
188.	Ναυτικό Μουσείο Ελλάδος			
189.	Νέο Αρχαιολογικό Μουσείο Μυτιλήνης			
190.	Νέο Αρχαιολογικό Μουσείο Πέλλας	√		
191.	Νομισματικό Μουσείο			
192.	Παλάτι του Μεγάλου Μαγίστρου, Ρόδος			
193.	Παλιό Αρχαιολογικό Μουσείο Μυτιλήνης	√		
194.	Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα-Μουσείο Παιδικής Ηλικίας "Σταθμός"	√	√	√
195.	Πύργος Ουρανούπολης Χαλκιδικής			
196.	Σιδηροδρομικό Μουσείο Αθηνών	√		
197.	Συλλογή Εικόνων και Κειμηλίων Πύργου Θήρας			
198.	Ταχυδρομικό-Φιλοτελικό Μουσείο			
199.	Υπαίθριο Μουσείο Υδροκίνησης	√		

Παράρτημα Ε.1

ΚΑΤΩΗ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΦΥΣΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΡΗΤΗΣ

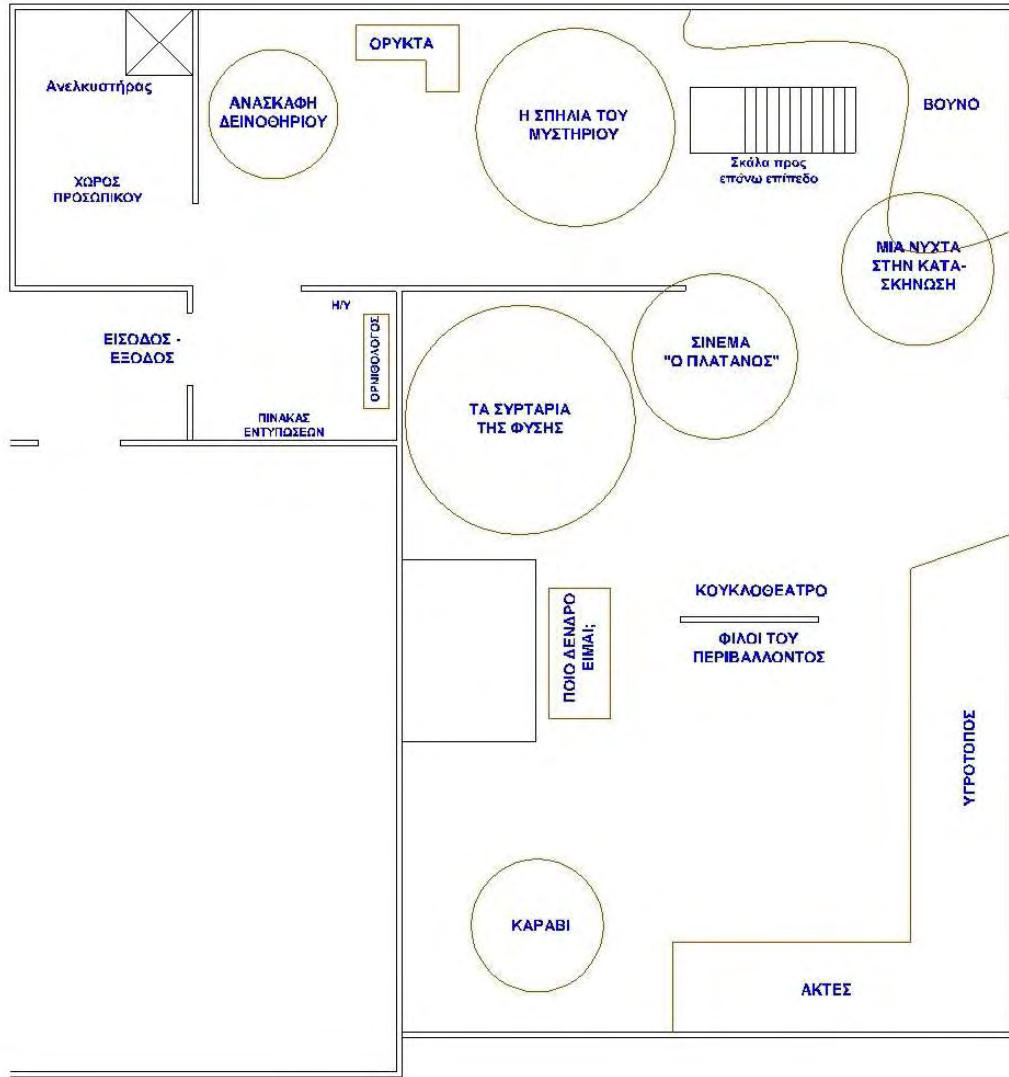


[Από ενημερωτικό έντυπο του ΜΦΙΚ]

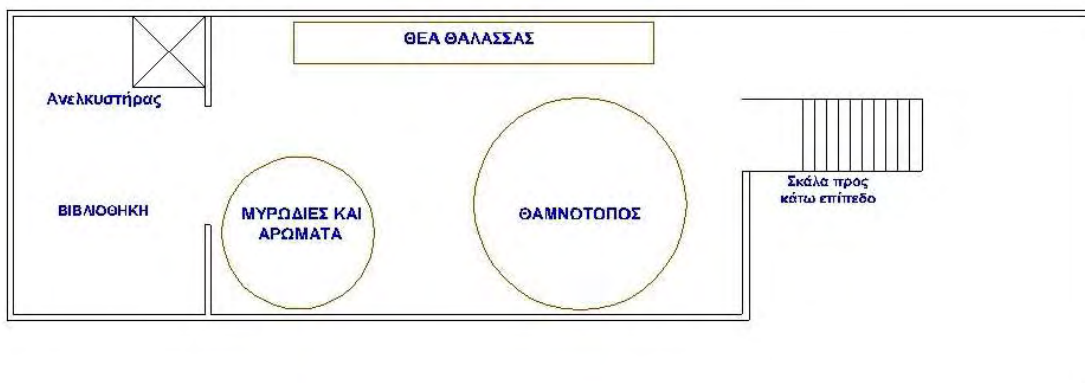
Παράρτημα Ε.2

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ

Παράρτημα Ε.2.α: Κάτω όροφος Ερευνότοπου



Παράρτημα Ε.2.β: Ημιώροφος Ερευνότοπου



Παράρτημα Ε.2.γ: Αναλυτική παρουσίαση εκθεσιακών ενοτήτων Ερευνότοπου ΜΦΙΚ¹**Α) Χώρος εισόδου-εξόδου**

Εικ. 1 και 2: Το πάνελ του ορνιθολόγου-ερπετολόγου, τμήμα του Η/Υ και ο πίνακας εντυπώσεων στον χώρο εισόδου-εξόδου.

Ο χώρος της εισόδου (εικ. 1 και 2) λειτουργεί ως ένα είδος εισαγωγής στις ειδικότητες των επιστημόνων του περιβάλλοντος. Προς τον σκοπό αυτό υπάρχει αμφίπλευρο περιστρεφόμενο πάνελ με την ολόσωμη φωτογραφία ενός ορνιθολόγου κι ενός ερπετολόγου σε κάθε πλευρά αντίστοιχα και άνοιγμα στην περιοχή του κεφαλιού προκειμένου τα παιδιά να τοποθετήσουν εκεί το δικό τους κεφάλι και να δουν τον εαυτό τους ως τον επιστήμονα που επέλεξαν. Παρακείμενα υπάρχει Η/Υ με εφαρμογή πολυμέσων που δίνει πληροφορίες για διαφορετικές επιστημονικές ειδικότητες². Ο χώρος της εξόδου πλαισιώνεται με πίνακα εντυπώσεων. Η προωθούμενη χρήση του πίνακα, όπως φαίνεται από την πινακίδα οδηγιών, είναι η κατάθεση της άποψης των παιδιών για την προστασία του περιβάλλοντος («Αγαπάμε και προστατεύουμε το περιβάλλον. Εσύ;»), τις ημέρες της έρευνας, όμως, είχε αντικατασταθεί από τη χειρόγραφη ερώτηση «Πώς περάσατε στο μουσείο;».

Β) Τα μυστικά της γης

Η ενότητα αυτή αποτελείται από τρεις εκθεσιακές μονάδες. Το σκάμμα για την ανασκαφή αντιγράφων οστών του Δεινοθήριου και την οθόνη προβολής της ιστορίας της ανακάλυψης του δεινοθηρίου στην Κρήτη από ένα παιδί, ένα πάγκο εργασίας με συρτάκια, κενά περιεχομένου επί του παρόντος, όπου τα παιδιά μπορούν να παρατηρήσουν με τον μεγεθυντικό φακό ορυκτά (εικ. 3 και 4) και πλαισιοθετημένη εγκατάσταση σπηλιάς, στην οποία μπορούν να εισχωρήσουν για να βιώσουν την αίσθησή της. Μέσα στη σπηλιά μπορούν να παρακολουθήσουν μια οπτικοακουστική προβολή για το επάγγελμα του σπηλαιολόγου στην οποία πρωταγωνιστεί ένα παιδί, να ακούσουν με ακουστικά μια ιστορία για τη δημιουργία των σταλαγμιτών και σταλακτιτών³ και να κάνουν διαδραστικές δραστηριότητες ανακαλυπτικού τύπου σχετικές με τη μορφολογία της σπηλιάς και τα ζώα που ζουν σε αυτή, οι οποίες αξιοποιούν την αφή, την ακοή και την όραση (εικ. 5 και 6).

¹ Οι φωτογραφίες είναι της συγγραφέως και από την ιστοσελίδα του ΜΦΙΚ.

² Ο Η/Υ ήταν εκτός λειτουργίας την περίοδο της έρευνας (Ιούλιος-Αύγουστος 2011).

³ Η συγκεκριμένη εφαρμογή ήταν εκτός λειτουργίας την περίοδο της έρευνας (Ιούλιος-Αύγουστος 2011).



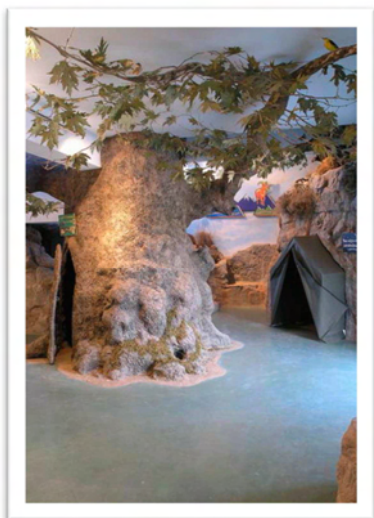
Εικ. 3 και 4: Το σκάμμα του δεινοθηρίου, η οθόνη προβολής της ιστορίας της ανακάλυψής του και ο πάγκος παρατήρησης των ορυκτών. Διακρίνεται, επίσης, το άνοιγμα της σπηλιάς του μυστηρίου.



Εικ. 5 και 6: Το εσωτερικό της σπηλιάς, με την οθόνη-καθρέπτη της οπτικοακουστικής προβολής και μία από τις διαδραστικές δραστηριότητες (άκουσμα ήχου νυχτερίδας προς αναγνώριση και επιβεβαίωση με άνοιγμα της θύρας για παρατήρηση του ζώου και/ή ανάγνωση της σωστής απάντησης)

Γ) Μια νύχτα στην κατασκήνωση

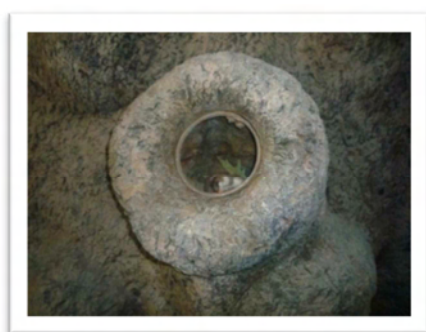
Πρόκειται για μια ανακατασκευή φυσικού περιβάλλοντος που αναπαριστά τη νυχτερινή ζωή στο δάσος με ενδημικά είδη της Κρήτης. Η ανακατασκευή χρησιμοποιεί το σκηνογραφικό εύρημα της κατασκήνωσης, στην οποία εισέρχονται τα παιδιά μέσα από το άνοιγμα μιας σκηνής (εικ. 6). Στο εσωτερικό του μικροπεριβάλλοντος, βρίσκονται κάτω από τον έναστρο ουρανό και μπορούν να καθίσουν γύρω από μια φωτιά που αναβοσβήνει, όπως τους προτρέπει το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο χρειάζεται απαραίτητως για να ενεργοποιήσει την παρουσίαση, επειδή αρχικά όλα είναι σκοτεινά (εικ. 7). Η κεντρική αφήγηση γίνεται από το φεγγάρι, το οποίο «φωτίζει» σταδιακά τα ζώα της νύχτας που αφηγούνται τις νυχτερινές τους συνήθειες και περιπέτειες.



Εικ. 6 και 7: Η είσοδος της κατασκήνωσης με τη γειτονική ανακατασκευή του πλατάνου.
Εσωτερική άποψη της κατασκήνωσης.

Δ) Σινεμά «Ο πλάτανος»

Ο πλάτανος είναι μια ακόμη ανακατασκευή φυσικού περιβάλλοντος που ανήκει στο οικοσύστημα του υγροτόπου (εικ. 6). Ο πλάτανος στο εξωτερικό του μέρος έχει δύο προθήκες με τη μορφή κουφάλας, μέσα στις οποίες είναι κρυμμένα ζώα που φωλιάζουν (εικ. 8). Από το άνοιγμα της μεγαλύτερης κουφάλας μπορούν να εισχωρήσουν στο εσωτερικό, να ανακαλύψουν τη φωλιά της κουκουβάγιας και να παρακολουθήσουν, καθισμένα σε σκαμπό, προβολή βίντεο σε μια οθόνη, με τη ζωή που αναπτύσσεται μέσα και γύρω από τον πλάτανο. Ο πλάτανος είναι τοποθετημένος στον κεντρικό χώρο του Ερευνότοπου και τα κλαδιά του εξακτινώνονται σε απόσταση, φτάνοντας έως και το επίπεδο του ημιώροφου. Στα κλαδιά είναι τοποθετημένα διαφορετικά είδη ταριχευμένων πουλιών, τα οποία καλούνται τα παιδιά να ανακαλύψουν, ακολουθώντας τα στοιχεία ενός φύλλου εργασίας που βρίσκεται σε παρακείμενο ταμπλό (εικ. 9).



Εικ. 8 και 9: Εξωτερική κουφάλα πλατάνου. Ταμπλό με δραστηριότητα φύλλου εργασίας για την ανακάλυψη πουλιών στα κλαδιά.

Ε) Υγρότοπος

Ένα πραγματικό ποτάμι που κατεβαίνει από το ανακατασκευασμένο οικοσύστημα του βουνού, το οποίο βρίσκεται πάνω από την κατασκήνωση και θα παρουσιαστεί αργότερα, καταλήγει σε έναν μικρό, αλλά εντυπωσιακό καταρράκτη. Ο καταρράκτης γεμίζει όλο τον Ερευνότοπο με τον ήχο του νερού που πέφτει

με δύναμη. Στις όχθες του ποταμού φύονται αληθινά φυτά, ενώ στην κοίτη του ζουν μικρά ψάρια, τα κουνουπόψαρα (εικ.10). Στο κάτω μέρος της κατασκευής που φιλοξενεί την κοίτη του ποταμού υπάρχει πινακίδα δραστηριότητας για χρήση φύλλων που τα παιδιά τοποθετούν για επίπλευση στο ποτάμι (εικ.11), έτσι ώστε το νερό να τα οδηγήσει στην επόμενη πινακίδα, που τα καλεί να παρατηρήσουν το σχήμα, το χρώμα και το μέγεθός τους και να τα συγκρίνουν με το εποπτικό υλικό. Η δραστηριότητα δε λειτουργεί εδώ και αρκετά μεγάλο διάστημα λόγω τεχνικών ζητημάτων: η ροή του ποταμού δεν είναι τέτοια ώστε να παρασύρει τα φύλλα και η τροφοδότηση με συγκεκριμένα είδη φύλλων, όπως προβλέπεται, έχει δυσκολίες.



Εικ. 10 και 11: Ο καταρράκτης και η κοίτη του ποταμού. Πινακίδα και μέρος αποθήκευσης αποξηραμένων φύλλων για τη δραστηριότητα των χαμένων φύλλων.

Στο τελείωμα του ποταμού υπάρχει η κατασκευή μιας λίμνης μέσα στην οποία ζουν νεροχελώνες της Κρήτης. Τα παιδιά μπορούν να τις παρατηρήσουν να κολυμπούν και να βγαίνουν στη φωλιά τους πάνω στα βράχια, τόσο όρθια μπροστά στο ενυδρείο όσο και έρποντας εντός ενός υπερυψωμένου διάφανου θόλου που βρίσκεται στο μέσο του ενυδρείου (εικ. 12). Μια πινακίδα μπροστά από τη λίμνη-ενυδρείο δίνει συνοπτικές πληροφορίες για τις χελώνες και προτρέπει τα παιδιά να αγγίξουν το ενσωματωμένο σε αυτή καβούκι τους, καθώς και να συγκρίνουν τη σπονδυλική της στήλη με τη δική τους.



Εικ. 12: Γενική άποψη υγροτόπου. Διακρίνεται η λίμνη-ενυδρείο με το χαμηλό άνοιγμα προς τον διάφανο θόλο και η πληροφοριακή πινακίδα με την ενσωματωμένη απτική δραστηριότητα. Σε πρώτο πλάνο το οικοσύστημα των ακτών και αριστερά η οθόνη προβολής των φίλων του περιβάλλοντος.

ΣΤ) Ακτές

Αμέσως μετά τον υγρότοπο, αναπτύσσεται η κατασκευή του συστήματος των ακτών. Στην αρχική του μορφή (εικ.12), περιλάμβανε ενυδρείο με ψάρια, ανεμώνες, μύδια κ.ά., πολλαπλά τεχνικά προβλήματα όμως οδήγησαν στην αντικατάστασή του το 2011 από άμμο με κοχύλια και βότσαλα που συναντά κανείς στην ακτή. Το οικοσύστημα των ακτών πλαισιώνεται από θαλασσογραφία στους τοίχους, αναρτημένα από το ταβάνι ταριχευμένα θαλασσοπούλια και μια πλαισιοθετημένη εγκατάσταση του караβιού «Τηθύς» (εικ.13, 14 και 15). Στο καράβι τα παιδιά μπορούν να χειριστούν τα όργανά του, όπως το τιμόνι ή το βυθόμετρο, να παρακολουθήσουν ένα βίντεο πλοήγησης του караβιού στο λιμάνι του Ηρακλείου και να ανεβοκατεβάσουν τα δίχτυα στην καρότσα του ή να τα ξεψαρίσουν, ταξινομώντας τα αντίγραφα ψαριών σε ένα μαγνητικό πίνακα.



Εικ. 13, 14 και 15: Η εξωτερική όψη του караβιού, το πιλοτήριο και η καρότσα με τα αναρτημένα δίχτυα, το καλάθι για το ξεψάρισμα και μέρος του μαγνητικού πίνακα. Στο βάθος διακρίνεται η νέα μορφή των ακτών.

Ζ) Φίλοι του περιβάλλοντος

Σε ένα κεντρικό χώρισμα (εικ.12), υπάρχει προσαρτημένη οθόνη προβολής βίντεο κατ'επιλογήν για την παρουσίαση της εργασίας μιας επιστημονικής ειδικότητας που προστατεύει απειλούμενα ζώα. Η επιλογή γίνεται με βάση τα ζευγάρια παπουτσιών, που θα διαλέξει να «φορέσει» ο επισκέπτης, και τα οποία είναι προσκολλημένα στη βάση της κατασκευής και αντιστοιχούν σε τρεις διαφορετικούς επιστήμονες (π.χ. ορειβατικά παπούτσια για ορνιθολόγο). Η αρχική μορφή προέβλεπε τη χρήση ακουστικών, ώστε να μπορούν οι επισκέπτες να ακούσουν παράλληλα την ιστορία που επέλεξαν, σύντομα όμως αντικαταστάθηκε από ανοιχτή ακρόαση για να είναι εφικτή η παρακολούθηση από ομάδα. Κατά συνέπεια, η τωρινή μορφή του εκθέματος δεν επιτρέπει το παράλληλο άκουσμα διαφορετικών ιστοριών⁴.

Η) Κουκλοθέατρο

Μπροστά από την άλλη πλευρά του κεντρικού χωρίσματος είναι τοποθετημένο το ταμπλό ενός κουκλοθέατρου (εικ.16, 17), πάνω στο οποίο είναι ζωγραφισμένο ένα ποτάμι και η εκβολή του στη θάλασσα (πλαισιώνει την παρουσίαση του οικοσυστήματος των υγροτόπων, αλλά λειτουργεί και ως χώρος δημιουργικής έκφρασης). Υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά ταμπλό που δείχνουν το ίδιο τοπίο σε διαφορετικές εποχές, αλλά δεν χρησιμοποιούνται λόγω τεχνικών ζητημάτων. Στην πίσω όψη τα παιδιά

⁴ Η συγκεκριμένη εφαρμογή ήταν εκτός λειτουργίας την περίοδο της έρευνας (Ιούλιος-Αύγουστος 2011).

μπορούν να διαλέξουν κούκλες-ζώα και να πάρουν ιδέες από το έτοιμο σενάριο που υπάρχει επικολλημένο ή να αυτοσχεδιάσουν. Στην μπροστινή όψη υπάρχουν σκαμπό για τους θεατές, η ακουστική όμως είναι προβληματική από μακριά.



Εικ. 16 και 17: Εμπρόσθια και εσωτερική όψη κουκλοθεάτρου.

Θ) Ποιο δέντρο είμαι;

Απτική διαδραστική δραστηριότητα όπου τα παιδιά προσπαθούν να ταυτίσουν ποιον κορμό δέντρου πιάνουν, χωρίς να βλέπουν κάτω από την κουρτίνα, με τα αντικείμενα και τις εικόνες του ταμπλό. Πινακίδες με θύρες που ανασηκώνονται, αναγράφουν συνοπτικές πληροφορίες (εικ.18).



Εικ. 18 και 19: Δραστηριότητα κορμών και πάγκος ερευνητή (Τα συρτάρια της φύσης).

Ι) Τα συρτάρια της φύσης

Πρόκειται για ένα πάγκο με εργαστηριακό εξοπλισμό (στερεοσκόπιο, μεγεθυντικούς φακούς, λαβίδες, διαφανοσκόπιο για παρατήρηση ακτινογραφιών) και ταριχευμένα ζώα που αντιστοιχούν σε κάποια από τα 16 περιμετρικά συρτάρια του πάγκου, τα οποία περιέχουν υλικά, φύλλα εργασίας και οδηγίες για δραστηριότητες (εικ.19). Η οργάνωση και λειτουργία της εκθεσιακής μονάδας βασίζεται στη λογική της αίθουσας ανακάλυψης, που είδαμε στο Κεφάλαιο 1.

Με τις μονάδες Θ και Ι, που βρίσκονται απέναντι από το οικοσύστημα των υγροτόπων ολοκληρώνεται ο κάτω χώρος του Ερευνότοπου. Για τον άνω χώρο υπάρχει ανελκυστήρας και κλίμακα.

ΙΑ) Βουνό-θαμνότοπος

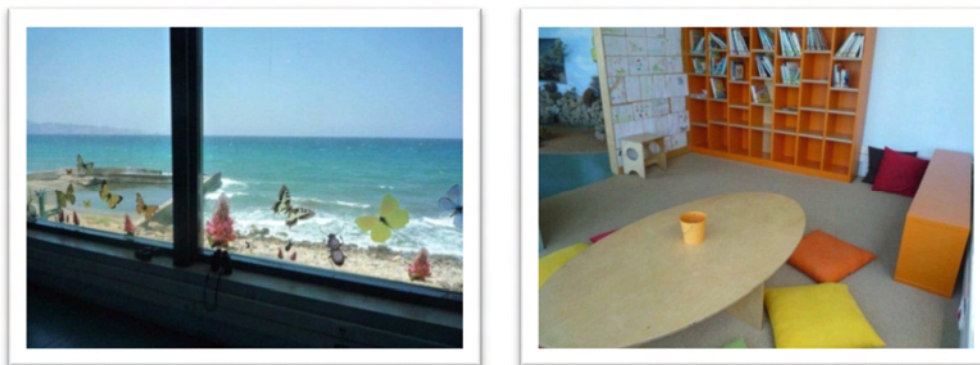
Το οικοσύστημα του βουνού αναπτύσσεται ως μεγαδιόραμα/ανακατασκευή φυσικού περιβάλλοντος πάνω από τον χώρο που φιλοξενεί τη νυχτερινή κατασκήνωση και κατά μήκος της κλίμακας που οδηγεί στο άνω επίπεδο (εικ. 20). Ανάμεσα στους βράχους και την αποξηραμένη βλάστηση, το παιδί μπορεί να παρατηρήσει ενδημικά πουλιά και ζώα της Κρήτης. Στο άνω επίπεδο υπάρχει το μεγαδιόραμα του θαμνότοπου, με μια δραστηριότητα αναζήτησης μικρών ταριχευμένων ζώων που τον έχουν ως βιότοπο, και της αντίστοιχης τοποθέτησης των φωτογραφιών τους με μαγνητάκια πάνω σε μια φωτογραφική απεικόνιση του διοράματος. Το οικοσύστημα του βουνού ολοκληρώνεται με τη διαδραστική δραστηριότητα «Μυρωδιές κι αρώματα», στην οποία το παιδί προσπαθεί να μαντέψει από τη μυρωδιά ενδημικά αρωματικά φυτά του βουνού, έχοντας μετά τη δυνατότητα να τα δει και να διαβάσει πληροφορίες γι'αυτά με το άνοιγμα των ειδικών θυρών που τα καλύπτουν (εικ.21).



Εικ. 20 και 21: Άποψη του οικοσυστήματος του βουνού. Ο θαμνότοπος και η δραστηριότητα «Μυρωδιές κι αρώματα».

ΙΒ) Θέα θάλασσας-Βιβλιοθήκη

Ακριβώς απέναντι από τον θαμνότοπο, υπάρχει μεγάλη τζαμαρία που βλέπει στο Κρητικό πέλαγος. Υπάρχουν πάγκοι ξεκούρασης και πολλά ζευγάρια κιάλια για παρατήρηση (εικ. 22). Ο χώρος της παιδικής βιβλιοθήκης, στο βάθος του άνω χώρου, εκτός από βιβλία περιβαλλοντικού περιεχομένου, περιλαμβάνει έναν χαμηλό οβάλ πάγκο, στον οποίο προσφέρονται υλικά για ζωγραφική, ενώ υπάρχουν και ταμπλό έκθεσης των ζωγραφιών (εικ. 23). Η βιβλιοθήκη είναι εξοπλισμένη με μοκέτα και μεγάλες μαξιλάρες.



Εικ. 22 και 23: Θέα προς τη θάλασσα για παρατήρηση με τα κιάλια και χώρος βιβλιοθήκης.

Παράρτημα Ε.3

ΠΡΩΘΟΥΜΕΝΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ

ΠΡΩΘΟΥΜΕΝΕΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ		ΧΩΡΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ-ΕΞΟΔΟΥ	ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ	ΠΛΑΤΑΝΟΣ	ΥΠΡΟΤΟΠΟΣ	Η ΖΩΗ ΣΤΙΣ ΑΚΤΕΣ	ΦΙΛΟΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	ΚΟΡΜΟΙ	ΣΥΡΤΑΡΙΑ ΦΥΣΗΣ	ΒΟΥΝΟ-ΘΑΜΝΟΤΟΠΟΣ	ΘΕΑ ΘΑΛΑΣΣΑΣ-ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ	
Άξονας 1: ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΩΝ ΧΩΡΩΝ	1. ΕΠΙΠΕΔΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ													
	1.1. Περπάτημα/Περιφορά													
	1.2. Τρέξιμο, πήδους													
	1.3. Κάθισμα													
	1.4. Όρθια στάση													
	1.5. Γονατιστή/οκλάζουσα στάση													
	1.6. Ξάπλωμα													
	1.7. Εργασία σε πάγκο													
	2. ΚΕΚΛΙΜΕΝΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ													
	2.1. Ανάβαση/Κατάβαση													
	2.2. Κύλιση αντικειμένων													
	2.3. Τσουλήθρα, τρέξιμο προς τα κάτω													
	3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΑΡΡΙΧΗΣΗΣ/ΑΝΑΒΑΣΗΣ													
	3.1. Άσκηση/δεξιότητες													
	3.2. Θέα/διαφορετική οπτική διαπέραση													
	3.3. Πέρασμα													
	3.4. Πρόσβαση													
	4. ΑΝΟΙΓΜΑ													
	4.1. Κίνηση από το ένα μέρος στο άλλο													
	4.2. Να ακούς/κοιτάς γειτονικό μέρος													
4.3. Απρόσμενη ανακάλυψη														
5. ΚΑΛΥΜΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ-ΜΙΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ														
5.1. Βίωμα μικροκλίματος														
5.2. Ιδιωτικότητα/κρύψιμο														
5.3. Παρατήρηση θέας														

ΠΡΟΩΘΟΥΜΕΝΕΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ		ΧΩΡΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ-ΕΞΟΔΟΥ	ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ	ΠΛΑΤΑΝΟΣ	ΥΓΡΟΤΟΠΟΣ	Η ΖΩΗ ΣΤΙΣ ΑΚΤΕΣ	ΦΙΛΟΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	ΚΟΡΜΟΙ	ΣΥΡΤΑΡΙΑ ΦΥΣΗΣ	ΒΟΥΝΟ-ΘΑΜΝΟΤΟΠΟΣ	ΘΕΑ ΘΑΛΑΣΣΑΣ-ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Άξονας 2: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	6. ΑΔΕΣΜΕΥΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΧΕΙΡΙΣΜΟ												
	6.1. Αλλαγή θέσης αντικειμένου												
	6.1.1. Άδραγμα, δόσιμο, μεταφορά, τοποθέτηση						?						
	6.1.2. Εγκιβωτισμός												
	6.1.3. Επικόλληση												
	6.2. Χειρισμός για διερεύνηση ιδιοτήτων ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης												
	6.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα, άδραγμα												
	6.2.2. Χειρισμός με έντονες κινήσεις												
	6.2.3. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων						?						
	6.2.4. Ρύθμιση αντικειμένων												
	6.2.5. Παραγωγή/άκουσμα ήχων												
	6.2.6. Παρατήρηση με χρήση οργάνου												
	6.3. Τροποποίηση μορφής/επιφανείας												
	6.3.1. Δίπλωμα, τύλιγμα, ξετύλιγμα, άνοιγμα, τέντωμα αντικ/νου												
	6.3.2. Κόψιμο κ.ά./Σχίσιμο, θρυμματισμα/Συμπίεση, σύνθλιψη												
	6.4. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής												
	6.4.1. Ζωγραφική/χάραξη												
	6.4.2. Γράψιμο												
	6.5. Κατασκευή												
	6.5.1. Χτίσιμο, κατασκευή												
	6.5.2. Συναρμολόγηση/Αποσυναρμολόγηση										?		
	6.6. Χρήση όλου του σώματος												
6.6.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. σκάψιμο, σχοινάκι)													
6.6.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα/ένδυση													
6.7. Κινητά στοιχεία για πολλαπλή/ελεύθερη χρήση													
											?		

ΠΡΟΩΘΟΥΜΕΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ		ΧΩΡΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ-ΕΞΟΔΟΥ	ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ	ΠΛΑΤΑΝΟΣ	ΥΓΡΟΠΟΣ	Η ΖΩΗ ΣΤΙΣ ΑΚΤΕΣ	ΦΙΛΟΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	ΚΟΡΜΟΙ	ΣΥΡΤΑΡΙΑ ΦΥΣΗΣ	ΒΟΥΝΟ-ΘΑΜΝΟΤΟΠΟΣ	ΘΕΑ ΘΑΛΑΣΣΑΣ-ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Άξονας 1: ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΠΑ	1. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ / ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗΣ												
	2. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΝΑΖΩΟΓΟΝΗΣΗΣ (για αναστοχασμό, ξεκούραση, αποφόρτιση κτλ.)												
	3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ (συναισθηματική και φυσική)												
Άξονας 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ	4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ ΜΕ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ / ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ												
	5. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ												
	5.1. Συνομιλία / Πληροφόρηση												
	5.2. Συνεργασία												
	5.3. Τεχνική βοήθεια (π.χ. ενεργοποίηση Ο/Α, δέσιμο ποδιάς)												
	6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ												
	6.1. Συνεργατική δράση/παιχνίδι												
	6.1.1. με γονέα/ενήλικο					?							
	6.1.2. με άλλα παιδιά					?							
	6.1.3. με ενήλικα και ανήλικα μέλη οικογένειας/παρέας					?							
	6.2. Παράλληλη/Συντροφική δράση/παιχνίδι												
	6.3.1. Παρατήρηση παιδιού προς άλλους												
6.3.2. Παρατήρηση του γονέα προς το παιδί													
6.4. Ατομικό παιχνίδι/δράση													

Με ερωτηματικό (?) οι δραστηριότητες που δεν ήταν διαθέσιμες την περίοδο της έρευνας.

Παράρτημα Ε.4 ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ		ΧΩΡΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ-ΕΞΟΔΟΥ	ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ	ΠΛΑΤΑΝΟΣ	ΥΓΡΟΤΟΠΟΣ	Η ΖΩΗ ΣΤΙΣ ΑΚΤΕΣ	ΦΙΛΟΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	ΚΟΡΜΟΙ	ΣΥΡΤΑΡΙΑ ΦΥΣΗΣ	ΒΟΥΝΟ-ΘΑΜΝΟΤΟΠΟΣ	ΘΕΑ ΘΑΛΑΣΣΑΣ-ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Υπόμνημα													
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά):													
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά):													
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά):													
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνονται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες													
Ώξονας 1: ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΩΝ ΧΩΡΩΝ	1. ΕΠΙΠΕΔΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΣ												
	1.1. Περπάτημα/Περιφορά		3	3	9	11	8	2	1	1	2	9	5
	1.2. Τρέξιμο, πήδους		2				2		1		1		
	1.3. Κάθισμα		13	28	4	2	16		3	6	29		4
	1.4. Όρθια στάση	10	28	5	20	20	17	3	12	12	23	13	4
	1.5. Γονατιστή/οκλάζουσα στάση			1	3	13					7		
	1.6. Ξάπλωμα												
	1.7. Εργασία σε πάγκο		9								25		4
	2. ΚΕΚΛΙΜΕΝΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΣ												
	2.1. Ανάβαση/Κατάβαση												
	2.2. Κύλιση αντικειμένων												
	2.3. Τσουλήθρα, τρέξιμο προς τα κάτω												
	3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΑΡΡΙΧΗΣΗΣ/ΑΝΑΒΑΣΗΣ												
	3.1. Άσκηση/δεξιότητες												
	3.2. Θέα/διαφορετική οπτική διαπέραση	9			4	2	1						5
	3.3. Πέρασμα												
	3.4. Πρόσβαση	9			4		1		9		7	12	3
	4. ΑΝΟΙΓΜΑ												
	4.1. Κίνηση από το ένα μέρος στο άλλο	9	26	29	17	17	24		14		1		
	4.2. Να ακούς/κοιτάς γειτονικό μέρος	9			3	17	5		4, 1				9
4.3. Απρόσμενη ανακάλυψη				14									
5. ΚΑΛΥΜΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ-ΜΙΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ													
5.1. Βίωμα μικροκλίματος		25	27	9	2	24							
5.2. Ιδιωτικότητα/κρύψιμο				3	2			14					
5.3. Παρατήρηση θέας					8	15						12	

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ		ΧΩΡΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ-ΕΞΟΔΟΥ	ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ	ΠΛΑΤΑΝΟΣ	ΥΓΡΟΤΟΠΟΣ	Η ΖΩΗ ΣΤΙΣ ΑΚΤΕΣ	ΦΙΛΟΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	ΚΟΡΜΟΙ	ΣΥΡΤΑΡΙΑ ΦΥΣΗΣ	ΒΟΥΝΟ-ΘΑΜΝΟΤΟΠΟΣ	ΘΕΑ ΘΑΛΑΣΣΑΣ-ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Υπόμνημα													
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά):													
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά):													
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά):													
<p>Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνονται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες</p>													
Άξονας 2: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	6. ΑΔΕΣΜΕΥΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΧΕΙΡΙΣΜΟ												
	6.1. Αλλαγή θέσης αντικειμένου												
	6.1.1. Άδραγμα, δόσιμο, μεταφορά, τοποθέτηση												
	6.1.2. Εγκιβωτισμός												
	6.1.3. Επικόλληση												
	6.2. Χειρισμός για διερ/ση ιδιοτήτων ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης												
	6.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα, άδραγμα												
	6.2.2. Χειρισμός με έντονες κινήσεις												
	6.2.3. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων												
	6.2.4. Ρύθμιση αντικειμένων												
	6.2.5. Παραγωγή/άκουσμα ήχων												
	6.2.6. Παρατήρηση με χρήση οργάνου												
	6.3. Τροποποίηση μορφής/επιφανείας												
	6.3.1. Δίπλωμα, τύλιγμα, ξετύλιγμα, άνοιγμα, τέντωμα αντικ/νου												
	6.3.2. Κόψιμο κ.ά./Σχίσιμο, θρυμματισμα/Συμπίεση, σύνθλιψη												
	6.4. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής												
	6.4.1. Ζωγραφική/χάραξη												
	6.4.2. Γράψιμο												
	6.5. Κατασκευή												
	6.5.1. Χτίσιμο, κατασκευή												
6.5.2. Συναρμολόγηση/Αποσυναρμολόγηση													
6.6. Χρήση όλου του σώματος													
6.6.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. σκάψιμο, σχοινάκι)													
6.6.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα/ένδυση													
6.7. Κινητά στοιχεία για πολλαπλή/ελεύθερη χρήση													

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ		ΧΩΡΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ-ΕΞΟΔΟΥ	ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ	ΠΛΑΤΑΝΟΣ	ΥΓΡΟΤΟΠΟΣ	Η ΖΩΗ ΣΤΙΣ ΑΚΤΕΣ	ΦΙΛΟΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	ΚΟΡΜΟΙ	ΣΥΡΤΑΡΙΑ ΦΥΣΗΣ	ΒΟΥΝΟ-ΘΑΜΝΟΤΟΠΟΣ	ΘΕΑ ΘΑΛΑΣΣΑΣ-ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ	ΣΥΝΟΛΟ
Υπόμνημα														
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά):														
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά):														
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά):														
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνονται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες														
Άξονας 1: ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΓΠΔ	1. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ / ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗΣ													30
	2. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΝΑΖΩΟΓΟΝΗΣΗΣ (για αναστοχασμό, ξεκούραση, αποφόρτιση κτλ.)												10	
	3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ (συναισθηματική και φυσική)													
Άξονας 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ ΜΕ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ / ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ													30
	5. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ													25
	5.1. Συνομιλία / Πληροφόρηση	1	13	3	3	10	3		2	5	14	1		
	5.2. Συνεργασία		2		1									
	5.3. Τεχνική βοήθεια (π.χ. ενεργοποίηση Ο/Α, δέσιμο ποδιάς)		12	9	2	2	1				7			
	6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ													
	6.1. Συνεργατική δράση/παιχνίδι													
	6.1.1. με γονέα/ενήλικο	9	7	4	6	4	5	1	1	6	7	3	1	
	6.1.2. με άλλα παιδιά	1	9		2		1			1		1		
	6.1.3. με ενήλικα και ανήλικα μέλη οικογένειας/παρέας		4			2			1	1	1	2	2	
	6.2. Παράλληλη/Συντροφική δράση/παιχνίδι	1	21	23	11	15	18	2	9	4	22	6	5	
	6.3.1. Παρατήρηση παιδιού προς άλλους		3		2	1	12		3	3	6	1		
	6.3.2. Παρατήρηση του γονέα προς το παιδί		8	2	6	3	5	1	2	5	9	1	1	
6.4. Ατομικό παιχνίδι/δράση		8		5	3	2		3	5		2	1		

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ		ΧΩΡΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ-ΕΞΟΔΟΥ	ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ	ΠΛΑΤΑΝΟΣ	ΥΓΡΟΤΟΠΟΣ	Η ΖΩΗ ΣΤΙΣ ΑΚΤΕΣ	ΦΙΛΟΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	ΚΟΡΜΟΙ	ΣΥΡΤΑΡΙΑ ΦΥΣΗΣ	ΒΟΥΝΟ-ΘΑΜΝΟΤΟΠΟΣ	ΘΕΑ ΘΑΛΑΣΣΑΣ-ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ	
Υπόμνημα Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά): Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά): Μικρή χρήση (1-5 παιδιά): 		Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνουνται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες												
Άξονας 1: ΠΟΡΟΙ- ΠΡΩΤΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	1. ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ / ΖΩΝΤΑΝΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ													
	1.1. Παρατήρηση		25	27	17	23	19			15	28	11		
	1.2. Αφή		8		1	2	1			14	18	1		
	1.3. Ακοή					30								
	1.4. Γεύση													
	1.5. Όσφρηση												5	
	1.6. Κιναισθητική εμπειρία											6		
Άξονας 2: ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ													
	2.1. Παρατήρηση		26				19	3						
	2.2. Αφή		21				1							
	2.3. Ακοή													
	2.4. Γεύση													
	2.5. Όσφρηση													
	2.6. Κιναισθητική εμπειρία		10					5	2					
	3. ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΕΚΘΕΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ													
	3.1. Παρατήρηση		23					11						
	3.2. Αφή		4					3						
	3.3. Ακοή													
	3.4. Γεύση													
	3.5. Όσφρηση													
	3.6. Κιναισθητική εμπειρία		10	1				21						
	4. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ													
	4.1. Παρατήρηση	9	16					1			11		9	
	4.2. Αφή		12					1			12		1	
4.3. Ακοή		7												
4.4. Γεύση														
4.5. Όσφρηση												5		
4.6. Κιναισθητική εμπειρία	9	22					1	3		10		9		

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ		ΧΩΡΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ-ΕΞΟΔΟΥ	ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ	ΠΛΑΤΑΝΟΣ	ΥΓΡΟΤΟΠΟΣ	Η ΖΩΗ ΣΤΙΣ ΑΚΤΕΣ	ΦΙΛΟΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	ΚΟΡΜΟΙ	ΣΥΡΤΑΡΙΑ ΦΥΣΗΣ	ΒΟΥΝΟ-ΘΑΜΝΟΤΟΠΟΣ	ΘΕΑ ΘΑΛΑΣΣΑΣ-ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ	
Υπόμνημα														
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά):														
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά):														
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά):														
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνουν οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες														
Άξονας 2: ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	5. ΕΙΚΟΝΕΣ, ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ, ΣΧΕΔΙΑ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΧΑΡΤΕΣ													
	5.1. Παρατήρηση		13						1	2	3	8	1	
	5.2. Αφή													
	6. ΜΑΚΕΤΕΣ, ΜΟΝΤΕΛΑ, ΔΙΟΡΑΜΑΤΑ, ΑΝΑΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ/ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ													
	6.1. Παρατήρηση			23	17	29	1					4		
	6.2. Αφή					1	1							
	6.3. Ακοή					30								
	6.3. Κιναισθητική εμπειρία			6	12	8								
	7. Ο/Α ΥΛΙΚΟ													
	7.1. Παρατήρηση		21	26	10		22							
	7.2. Ακοή		22	26	10		22							
	8. ΠΟΛΥΜΕΣΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ													
	8.1. Παρατήρηση													
	8.2. Αφή													
	8.3. Ακοή													
	8.4. Κιναισθητική εμπειρία													
	9. ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΙΝΑΚΙΔΕΣ, ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΗΓΕΣ													
	9.1. Παρατήρηση		5				5					1		
	9.2. Ανάγνωση		9				3		1	9	1	6		
	9.3. Αφή						2							
10. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΥΤΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ														
10.1. Παρατήρηση											1			
10.2. Ανάγνωση/Γραφή				4										
10.3. Αφή														
10.4. Ακοή														
10.5. Γεύση														
10.6. Όσφρηση														
10.7. Κιναισθητική εμπειρία				3								1		

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ		ΧΩΡΟΣ ΕΙΣΟΔΟΥ-ΕΞΟΔΟΥ	ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ	ΠΛΑΤΑΝΟΣ	ΥΓΡΟΤΟΠΟΣ	Η ΖΩΗ ΣΤΙΣ ΑΚΤΕΣ	ΦΙΛΟΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ	ΚΟΡΜΟΙ	ΣΥΡΤΑΡΙΑ ΦΥΣΗΣ	ΒΟΥΝΟ-ΘΑΜΝΟΤΟΠΟΣ	ΘΕΑ ΘΑΛΑΣΣΑΣ-ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ				
														Υπόμνημα			
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά): 																	
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά): 																	
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά): 																	
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνουνται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες																	
Άξονας 2: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	11. ΧΩΡΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ																
	11.1. Παρατήρηση													1			
	11.2. Αφή													7			
	11.3. Ακοή													7			
	11.4. Γεύση																
	11.5. Όσφρηση																
	11.6. Κιναισθητική εμπειρία													4			
		1												13			
Άξονας 3: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	12. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ																
	12.1. «Υποστηρίγματα» εξερευνητικής/διερευνητικής συμπεριφοράς													6			
	12.2. Ευρετικές δραστηριότητες													8			
	12.3. Παραγωγική δραστηριότητα													2			
	13. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ																
	13.1. Λειτουργικό παιχνίδι																
	13.2.1. Παιχνίδι μίμησης-φαντασίας																
	13.2.2. Δραματικό παιχνίδι																
	13.3. Κατασκευαστικό παιχνίδι																
	13.4. Παιχνίδι με κανόνες																
13.5. Παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας																	

Παράρτημα Ε.5

ΜΟΤΙΒΑ ΚΙΝΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΑΙΔΙΟΥ (ΜΦΙΚ)

ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΗΛΙΚΙΑ	ΜΟΤΙΒΟ ΚΙΝΗΣΗΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΠΥΚΝΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΟΤΟΠΟΥ	ΣΧΟΛΙΑ
A110	04-6	ΜΠΟΥΚΑΛΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	10+	
A112	04-6	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0	
A117	04-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	Σε μεγάλο βαθμό και η παιγνιώδης συμπεριφορά (8 λεπτά στα 27' Σύνολο).
A122	04-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	Σε μεγάλο βαθμό και η παιγνιώδης συμπεριφορά στο καράβι (10' στα 30' Σ).
A129	04-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	
K104	04-6	ΜΠΟΥΚΑΛΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	
K113	04-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0	Σε μεγάλο βαθμό και η παιγνιώδης συμπεριφορά (15'/20-12' στα 47' Σύνολο).
K125	04-6	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	>10	Παιγνιώδης 12' στα 34' συνολικά. Εμφανίζει υψηλή συγκέντρωση στις αγαπημένες της δραστηριότητες, και σε όσες συνδυάζονται με την παρακολούθηση του Ο/Α. Στις υπόλοιπες δρα/τες ο ρυθμός εναλλαγής της είναι σύντομος <3', γι' αυτό και χαρακτηρίστηκε ως πεταλούδα.
K126	04-6	ΜΠΟΥΚΑΛΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>10	Από τα 32' λεπτά παρατήρησης αφιέρωσε περίπου 3' σε δραματικό παιχνίδι.
K118	04-6	ΜΠΟΥΚΑΛΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	Η κίνησή της προς το τέλος της επίσκεψης γίνεται περισσότερο Μέλισσα. Ικανός βαθμός συγκέντρωσης για το νεαρό της ηλικίας της. Η παιγνιώδης συμπεριφορά της διαρκεί περίπου 3' από τα 35'. Δημιουργική έκφραση.
A103	07-9	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ=ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	>5	Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί Χωνί γιατί στην αρχή είχαν μόνο πέντε λεπτά στη διάθεσή τους πριν τη σεισμική τράπεζα και έκαναν γρήγορες εναλλαγές, αλλά μάλλον υπερτερεί η μέλισσα σε σχέση με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού. Παιχνίδι στο μισό του χρόνου του (10' στα 23' Σ).
A108	07-9	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	10+	Από τα 38' λεπτά παρατήρησης αφιέρωσε τα 20' στο φύλλο εργασίας. Υπήρξαν κάποιες πιο γρήγορες εναλλαγές εκεί που δεν έβρισκε πολύ ενδιαφέρον, αλλά γενικά ήταν εστιασμένος.
A115	07-9	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0->5	Αρχικό εξερευνητικό 4λεπτο και ύστερα μακρόχρονη ενασχόληση σε 3 εκθ. μονάδες. Ένα λεπτό εξερεύνησης στα ίδια αρχικά μέρη, μετά εστίαση πάλι, εξερεύνηση για 1 λεπτό και εστίαση 3'. Ικανός χρόνος και για παιχνίδι φαντασίας (8' στα 38', δηλαδή το 1/4 συνολικού χρόνου και προσθέτοντας τα 6' σκάμματος, 1/3, αν και εκεί είναι διερευνητική/επιστημική η συμπεριφορά του.)
A127	07-9	ΜΠΟΥ/ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>10	Γενικά είναι εστιασμένος και χωρίς άσκοπες περιφορές και πισωγυρίσματα, όμως είτε όταν πιέζεται από τους γονείς, είτε λόγω της σεισμικής τράπεζας, επισπεύδει το μοτίβο κίνησης, και κάνει πιο γρήγορες εναλλαγές. Όταν επιστρέφει, είναι λίγο πιο κινητικός στην αρχή και εστιασμένος μετά. Γενικά πιο πολύ μέλισσα παρά πεταλούδα. Καθαρά επιστημική συμπεριφορά. 1' παιχνίδι στο καράβι.
A128	07-9	ΜΠΟΥΚΑΛΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	Αφιερώνει αρκετό χρόνο στις δραστηριότητες που επιλέγει στα πρώτα 15 από τα 45' παρατήρησης και 15' στο τέλος. Στον ενδιάμεσο χρόνο αναπτύσσει ένα

					μοτίβο πιο σύντομης εναλλαγής και αναζήτησης δραστηριότητας που θα συγκρατήσει και πάλι το ενδιαφέρον του. Μοτίβο ΜΠΟΥ επαναλαμβανόμενο. Καθόλου παιγνιώδη συμπεριφορά (δεν οδηγεί το καράβι – υπάρχουν άλλα παιδιά-, δεν μπαίνει στο κουκλοθέατρο).
K101	07-9	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	10+	Ανάμεσα στις δραστηριότητες που εστιάζει για 1-2' (με την εξαίρεση κατασκήνωσης 7', και καραβιού 5'), μοτίβα τρίλεπτης περιφοράς. Εξαιρετικά κινητικό παιδί, είναι ο τρόπος διάδρασή της με το περιβάλλον, χωρίς να σημαίνει ότι δεν παρατηρεί έστω και στιγμιαία πράγματα γύρω της, όπως έδειξαν οι φωτο της που ήταν ζώα που συνάντησε στην περιφορά της.
K102	07-9	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	10+	Στην αρχή εναλλαγές κάθε 1-2' και λόγω πολυκοσμίας, με την εξαίρεση της κατασκήνωσης 7'. Ο μισός χρόνος (16' στα 30') στον πάγκο ερευνητή.
K106	07-9	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	Γενικά δεν εμφανίζει στιγμιαίες αλλαγές, παρά μόνο στα μέρη που δεν έχουν δρασ/τες που απαιτούν χρόνο (χελώνες, ακτές). Κατά κύριο λόγο εναλλαγή ανά 5'. Παιγνιώδης το 1/3 του χρόνου (11' στα 36'). Παίζει μεγάλο ρόλο γι' αυτή γιατί μετά το πέρας παρατήρησης ζητάει να παίξει κουκλοθέατρο με θεατή την ερευνητρια.
K116	07-9	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0	Επαναλαμβανόμενο μοτίβο χωνιού. Επιστημική, αν και εμφανίζει περίπου 1/3 του χρόνου ΕΝΠΑΙ-ΔΠ/ΦΑ (10' στα 36')
K124	07-9	ΜΠΟΥΚΑΛΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	Επαναλαμβανόμενο μοτίβο μπουκαλιού. Επιλεκτική συμπεριφορά γιατί έχει ξανάρθει τέσσερις φορές. Επιστημική, αν και εμφανίζει περίπου 1/3 του χρόνου παιχνίδι μίμησης-φαντασίας (15' στα 37').
A107	10-12	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0->5	Πολύ Μέλισσα! 4'-18' min-max σε δραστηριότητες.
A109	10-12	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>10	Πολύ γρήγορες εναλλαγές, μέσα σε 30' εξερευνά όλο τον Ερευνότοπο και επιλέγει να ξαναγυρίσει στις μισές εκθεσιακές μονάδες 2/3/4 φορές για διαφορετικούς λόγους.
A114	10-12	ΜΠΟΥΚΑΛΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-10+	Επαναλαμβανόμενο μοτίβο μπουκαλιού (δηλαδή εναλλαγή στη μέση της επίσκεψης μέχρι την επανεστίαση).
A119	10-12	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	10+	Εμφανίζει όμως και παιγνιώδη διάθεση όταν το πλαίσιο τον κάνει να μην το νιώθει παιδιάστικο: π.χ. παρουσία ή ενασχόληση μεγαλύτερων αδελφιών.
A130	10-12	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0->5	Επαναλαμβανόμενο μοτίβο χωνιού, αλλά μεγαλύτερη διάρκεια η εστιασμένη συμπεριφορά.
K105	10-12	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	Αφίερωσε το μισό της χρόνο (16 από 26') στις αγαπημένες της δραστηριότητες. Διερευνητική, αλλά με τάση για παιχνίδι που δεν ευδοκίμησε (κουκλοθέατρο, καράβι ίσως της φάνηκαν παιδιάστικα και ντρεπόταν, αλλά τα αντιλήφθηκε και ασχολήθηκε πρόσκαιρα).
K111	10-12	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	Περίπου το 1/3 του χρόνου της στην αρχή (8' στα 21') και μετά πιο πολύ εναλλαγές με συντομότερες εστιάσεις (1'-2' με την εξαίρεση του πάγκου που κράτησε 2'). Καθόλου παιχνίδι.
K120	10-12	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>10	Γρήγορες εναλλαγές γιατί έχουν περιορισμένο χρόνο στη διάθεσή τους. Μόνο στο αγαπημένο της σημείο ξόδεψε 3 λεπτά.
K121	10-12	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	>5	Παρόλο που μεταξύ των δραστηριοτήτων στις οποίες εστίασε, μεσολάβησε περιφορά, κατατάσσεται στο μοτίβο μέλισσας, γιατί αν δεν είχαν πίεση χρόνου από τη μαμά, φαίνεται ότι θα είχε πολύ εστιασμένη συμπεριφορά.
K123	10-12	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	10+	Σύντομη επίσκεψη 22', με πολύ σύντομες εναλλαγές. Η μόνη δραστηριότητα στην οποία κάθισε άνω των 3' ήταν η κατασκήνωση, που και σε αυτή όμως δεν κάθισε να το δει ως το τέλος (5'), οπότε γι' αυτό τοποθετήθηκε ως Πεταλούδα.

Υπόμνημα (κωδικοποιείται η γενική αίσθηση ανά παιδί)

Μοτίβο κίνησης:

Πεταλούδα (ΠΤΛ): γρήγορη εναλλαγή από δραστηριότητα σε δραστηριότητα (κάθε 1 με 2 λεπτά), κυρίως όρθιες στάσεις, συχνή χρήση ανοιγμάτων

Μέλισσα (ΜΛΣ): εστιασμένη ενασχόληση με υψηλό βαθμό συγκέντρωσης σε επιλεγμένες δραστηριότητες (>3'), καθιστές στάσεις, εργασία σε πάγκο

Μπουκάλι (ΜΠΟΥ): Στην αρχή εστιασμένη δραστηριότητα (ΜΛΣ) και στη συνέχεια εναλλαγή (ΠΤΛ)

Χωνί (ΧΩΝ): Στην αρχή εναλλαγή (ΠΤΛ) και στη συνέχεια εστιασμένη δραστηριότητα (ΜΛΣ)

Χαρακτηρισμός συμπεριφοράς: η κυρίαρχη συμπεριφορά προσέγγισης του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Επιστημική (ΕΠΣ) : εξερεύνηση χώρων, διερεύνηση ιδιοτήτων αντικειμένων και περιβαλλόντων, λύση προβλημάτων ή παραγωγική δραστηριότητα με στόχο την απόκτηση πληροφοριών σε σχέση με νέα ερεθίσματα και την εξάσκηση δεξιοτήτων.

Παιγνιώδη (ΠΓΝ): καθαρά παιγνιώδη συμπεριφορά με στόχο τη διασκέδαση.

Παράρτημα Ε.6

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ ΜΦΙΚ ΚΑΙ ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΗΣ

Θεματικές κατηγορίες φωτογραφιών	Ερευνότοπος Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης		Κωδικοί κριτηρίων φωτογράφισης
	Αρ.φωτογραφιών	Αρ.παιδιών	
Ζώα/Αυθεντικά αντικείμενα	149 (63:49:37)	23 (5:10:8)	ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΕΝΣΩ-ΥΦΗ, ΕΝΣΩ-ΕΠΟ, ΕΝΣΩ-ΑΙΣΘ, ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ, ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ, ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ
Στοιχεία δραστηριοτήτων	81 (28:22:31)	21 (8:6:7)	ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ, ΕΠΙΠΡΟ-ΜΑΘ, ΠΑΙΠΡΟ-ΠΑΙ, ΕΝΣΩ-ΟΡΓ, ΕΝΣΩ-ΕΠΟ, ΕΝΣΩ-ΣΩΔ, ΕΝΣΩ-ΤΟΠ, ΕΝΣΩ-ΥΦΗ, ΕΝΣΩ-ΑΙΣΘ, ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΣΚΑΕΡΦ-ΠΛΑΙ, ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ, ΣΚΑΕΡΦ-ΔΕΥ, ΕΝΔΠΤΦ, ΕΝΔΠΤ-ΠΡΟ, ΕΝΔΠΤΦ-ΔΗΜ, ΕΝΔΠΤΦ-ΡΟΛ, ΚΟΙΣΥΝΦ
Στοιχεία πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος	62 (35:16:11)	19 (7:7:5)	ΣΚΑΕΡΦ-ΠΛΑΙ, ΣΚΑΕΡΦ-ΔΕΥ, ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ, ΕΝΣΩ-ΘΕΑ, ΕΝΣΩ-ΤΟΠ, ΕΝΣΩ-ΥΦΗ, ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΕΝΔΠΤΦ, ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ
Εποπτικό υλικό (γραπτά κείμενα, φωτογραφίες, βίντεο)	25 (13:5:7)	12 (5:3:4)	ΣΚΑΕΡΦ-ΔΕΥ, ΕΝΣΩ-ΥΦΗ, ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ, ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ ΣΚΑΕΡΦ-ΠΛΑΙ για βίντεο
Αισθητική/Διακόσμηση	14 (8:6:0)	4 (2:2:0)	ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ, ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ
Άνθρωποι	0	0	

ΣΗΜ. Σε παρένθεση μετά τον αριθμό των φωτογραφιών και τον αριθμό των παιδιών είναι η κατανομή τους ανά ηλικιακή κατηγορία (4-6:7-9:10-12 ετών).

Επεξήγηση κωδικών (βλ. και Παράρτημα 3.12)

ΣΥΠΑ-ΑΙΣ: Αισθητική

ΣΥΠΑ-ΠΑΛ: Παλαιότητα- Σπανιότητα- Αυθεντικότητα

ΣΥΠΑ-ΕΝΔ: Ενδιαφέροντα/εντυπωσιακά/"καινοφανή"/παράξενα αντικείμενα

ΣΥΠΑ-ΚΙΝ: Κινούμενα μέρη/Μηχάνημα σε λειτουργία

ΕΝΣΩ-ΣΩΔ: Σωματική δραστηριότητα

ΕΝΣΩ-ΤΟΠ: Τοποθέτηση σώματος με διαφορετικό τρόπο

ΕΝΣΩ-ΚΡΥ/ΘΕΑ : "Κρυψώνα"-διαφορετική θέα/οπτική

ΕΝΣΩ-ΥΦΗ: Υφή-Απτική ποιότητα

ΕΝΣΩ-ΑΙΣΘ: Δυνατότητα διαφορετικής εμπειρίας με χρήση αισθήσεων (ακοή κλπ.)

ΕΝΣΩ-ΕΠΟ: Εποπτεία: δυνατότητα εκ του σύννεγγυς ή ασυνήθιστης παρατήρησης

ΕΝΣΩ-ΟΡΓ: Εργαλείο-Δυνατότητα καλύτερης παρατήρησης

ΕΝΣΩ-ΧΩ: Ασυνήθιστη επιφάνεια/χώρος δραστηριοποίησης

ΣΚΑΕΡΦ-ΠΛΑΙ: Ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία/ολοκληρωμένο θεματικό περιβάλλον – Πλαισιοθέτηση

ΣΚΑΕΡΦ-ΔΕΥ: Δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης (εικόνες, γραπτά κείμενα κτλ.)

ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ: Οικεία, αγαπημένη εμπειρία ή αντικείμενο/ζώο

ΕΝΔΠΤΦ-ΑΤ: Επιβεβαίωση προσωπικών ικανοτήτων/εμπλουτισμός εμπειριών

ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ: Συνδέσεις με προσωπικά ενδιαφέροντα

ΕΝΔΠΤΦ-ΡΟΛ: Βίωμα εαυτού διαφορετικά

ΕΝΔΠΤΦ-ΔΗΜ: Δημιουργική έκφραση

ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ: Επιστημική συμπεριφορά εξερεύνησης-ανακάλυψης-παραγωγικής δραστηριότητας

ΕΠΙΠΡΟ-ΜΑΘ: Μάθηση (δραστηριότητες ταύτισης/συσχέτισης κτλ.)

ΠΑΙΠΡΟ-ΠΑΙ: Παιχνίδι

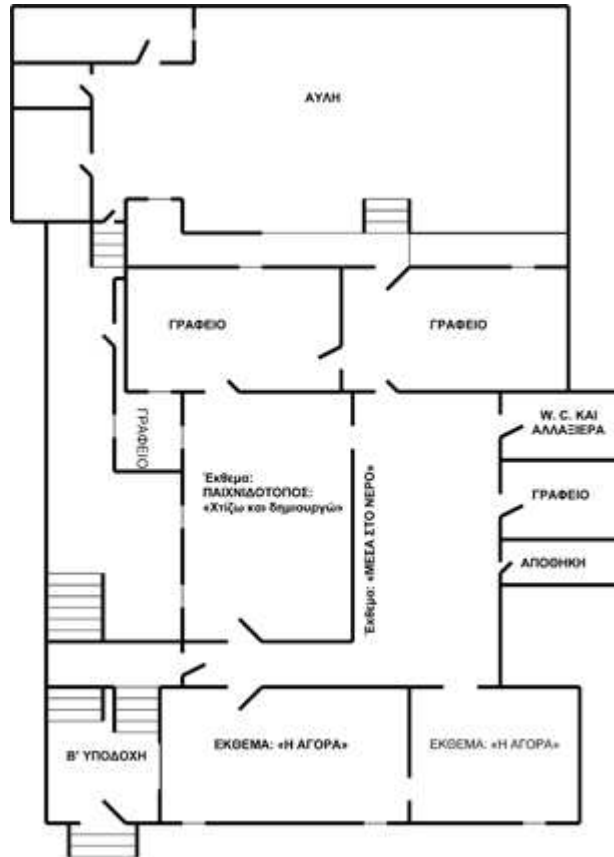
ΠΑΙΠΡΟ-ΔΙΑ: Διασκέδαση

ΚΟΙΣΥΝΦ-ΔΙΑ: Διαπροσωπική σχέση /κοινωνική αλληλεπίδραση

Παράρτημα ΣΤ.1

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΚΘΕΜΑΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ¹

ΕΠΙΠΕΔΟ Α (είσοδος από δεξιά)

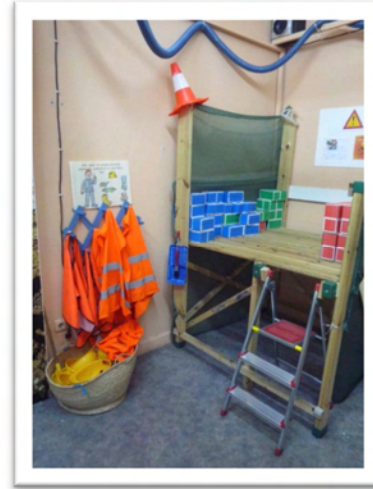


1) Παιχνιδότοπος – θεματική ενότητα: Χτίζω και δημιουργώ

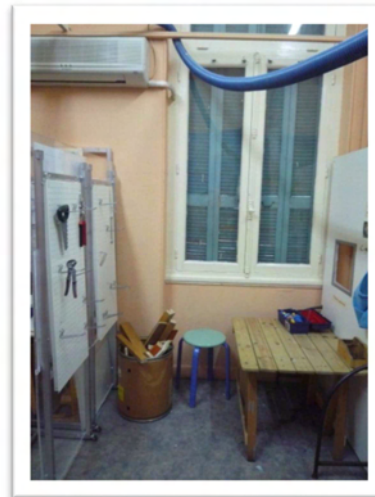
Σκοπός της θεματικής ενότητας «Χτίζω και δημιουργώ» είναι να παίξουν τα παιδιά με οικοδομικό υλικό, να κατασκευάσουν απλά οικοδομήματα, να ανακαλύψουν σχήματα και μεγέθη και να γνωρίσουν διαφορετικά επαγγέλματα. Προς τον σκοπό αυτό, υπάρχουν δύο υπερυψωμένοι εργοταξιακοί χώροι στις δύο γωνιές της αίθουσας (εικ. 1 και 2), στους οποίους τα παιδιά μπορούν να συμπληρώσουν το κτίσιμο ενός ξύλινου σπιτιού και τον εσωτερικό εξοπλισμό του με υδραυλικά ή να χτίσουν μια ελεύθερη κατασκευή με χαρτονένια τούβλα. Στο πάτωμα μπορούν να προβούν σε μίμηση διαδικασίας ασφαλτόστρωσης με χρήση ειδικής μοκέτας. Στην άλλη πλευρά του δωματίου υπάρχουν οι γωνιές του αρχιτέκτονα, του μαραγκού και του τζαμά (εικ. 3 και 4). Στους τοίχους είναι επικολλημένες μεγάλες φωτογραφίες εργοταξιακών μηχανημάτων, ζωγραφικές αναπαραστάσεις σπιτιών και εργοταξιακά σήματα ασφαλείας που συμπληρώνουν τη δημιουργία της πλασιοθετημένης εγκατάστασης. Τα παιδιά μπορούν να ενδυθούν με γιλέκο, γάντια, μάσκα και κράνος εργοταξίου για να προβούν σε παιχνίδι ρόλων. Υπάρχουν πολλά ελεύθερα αντικείμενα προς χρήση (αντίγραφα εργαλείων, οικοδομικό υλικό, χαρτιά και μολύβια για σχέδιο) και εποπτικό υλικό με σχέδια, φωτογραφίες και απλές προτροπές για τις εργασίες που μπορούν να γίνουν στο έκθεμα. Υπάρχουν επίσης αναρτημένες καρτέλες αποστολής για τους γονείς με ιδέες για επιπλέον δραστηριότητες, τις οποίες

¹ Οι φωτογραφίες είναι της συγγραφέως και από το αρχείο του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου.

μπορούν να κάνουν με τα παιδιά τους με τη βοήθεια εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει στο γραφείο του αρχιτέκτονα και σε ειδική ντουλάπα στην οποία έχει πρόσβαση ο ερμηνευτής.



Εικ. 1 και 2. Οι εργοταξιακοί χώροι στο έκθεμα «Χτίζω και δημιουργώ».



Εικ. 3 και 4. Το γραφείο του αρχιτέκτονα και το εργαστήριο του μαραγκού.

2) Η Αγορά

Σκοπός του εκθέματος είναι να διευρύνει τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών γύρω από τα είδη της διατροφής, τις διατροφικές συνήθειες και την αγωγή του καταναλωτή και να τα ενθαρρύνει να αναλάβουν ρόλους σε μια αγορά τροφίμων, ώστε να χειριστούν θέματα της καθημερινής ζωής. Το έκθεμα είναι δίχωρο. Το μεγαλύτερο δωμάτιο έχει τη μορφή Υπεραγοράς, που περιλαμβάνει κρεοπωλείο, φούρνο, ιχθυοπωλείο, μανάβικο και τρόφιμα-χαρτικά, ενώ απέναντι τους έχει δημιουργηθεί το φαρμακείο (εικ. 5, 6). Τα είδη προς πώληση είναι είτε αντίγραφα είτε άδειες συσκευασίες πραγματικών προϊόντων. Τα μηχανήματα (π.χ. κοπή κιμά, ταμειακή μηχανή, ηλεκτρονική ζυγαριά) είναι ως επί το πλείστον αυθεντικά, αλλά όχι πλήρως λειτουργικά. Τα παιδιά μπορούν να ενδυθούν επίσης τις ποδιές που φορούν οι επαγγελματίες. Στο μικρότερο δωμάτιο βρίσκεται η ενότητα «Σπίτι», που περιλαμβάνει κουζίνα και τραπεζαρία για την αποθήκευση των τροφίμων που ψώνισαν τα παιδιά στην αγορά, τη μίμηση παρασκευής φαγητού και το

σερβίρισμα (εικ.7). Περιλαμβάνεται επίσης παιδική βιβλιοθήκη, γωνιά για παιδιά 0-3 χρόνων² και πάγκος ξεκούρασης και ανάγνωσης. Ως προς το εποπτικό υλικό, εκτός από τις ταμπέλες που δηλώνουν το είδος του μαγαζιού και σε κάποιες περιπτώσεις συμπληρωματικές πληροφορίες, όπως στην περίπτωση του φαρμακείου όπου περιλαμβάνεται πινακίδα με πληροφορίες για τις ιδιότητες των βοτάνων, υπάρχουν αναρτημένες καρτέλες αποστολής με ιδέες για δραστηριότητες παιχνιδιών ρόλου.



Εικ. 5. Άποψη φαρμακείου, τροφίμων-χαρτικών και κρεοπωλείου.



Εικ. 6 και 7. Άποψη μανάβικου και ιχθυοπωλείου. Η ενότητα «Σπίτι».

3) Μέσα στο νερό

Σκοπός του εκθέματος είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις φυσικές επιστήμες και να πειραματιστούν με διάφορα απλά αντικείμενα, σαπούνη και νερό. Το έκθεμα αναπτύσσεται κατά μήκος ενός διαδρόμου σε παρατακτική μορφή (εικ. 8): διαθέτει τρεις διαδοχικούς πάγκους με λεκάνες με νερό, στους οποίους τα παιδιά μπορούν να κάνουν διαφορετικά πειράματα, όπως παραγωγή κυμάτων, επίπεδων φυσαλίδων (με μορφή φιλμ), έλεγχο άνωσης, δημιουργία περιστροφικού πίδακα κ.ά. και έναν πάγκο στον απέναντι τοίχο για τη δημιουργία φυσαλίδων με διάφορα αντικείμενα. Στους τοίχους υπάρχουν καθρέπτες πίσω από ορισμένους πάγκους δραστηριοτήτων για να παρατηρούν τα παιδιά τις δημιουργίες τους και τη διαδικασία παραγωγής τους. Το έκθεμα διαθέτει ποδιές για να προστατεύονται τα παιδιά από το βρέξιμο, εποπτικό

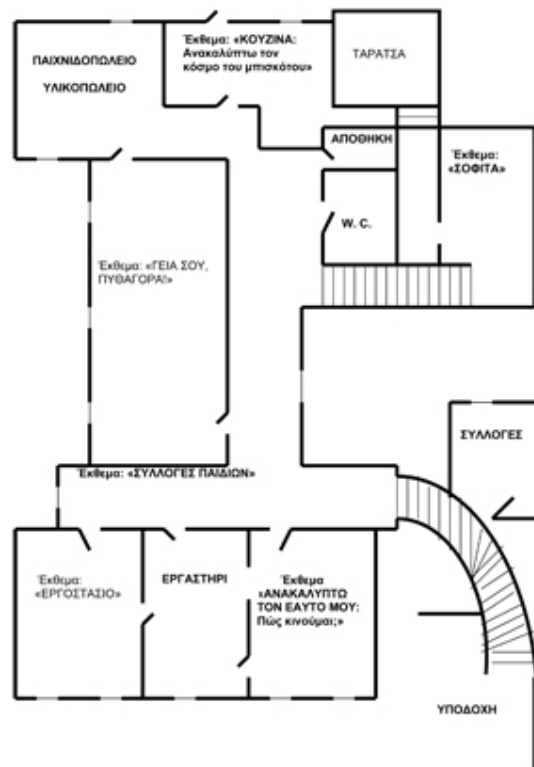
² Η γωνιά για τα παιδιά 0-3 ετών καταργήθηκε τον Δεκέμβριο 2011, σε μια αναπροσαρμογή του εκθέματος με βάση νέα μελέτη.

υλικό με απλές οδηγίες, φωτογραφίες και σχέδια, και διακόσμηση με χρώματα και αντικείμενα που θυμίζουν υδάτινο περιβάλλον (π.χ. εικόνα φώκιας, ντισκομπάλες που δημιουργούν αντανάκλασεις).



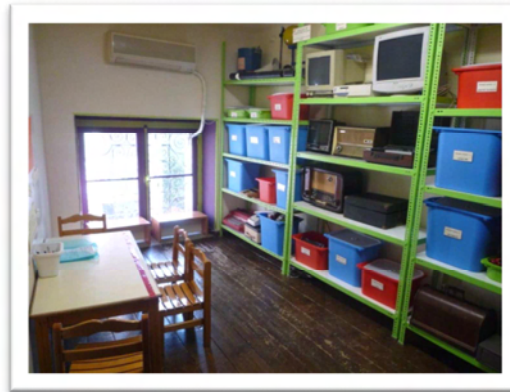
Εικ. 8. Οι πάγκοι με τα διαφορετικά πειράματα με το νερό.

ΕΠΙΠΕΔΟ Β (είσοδος από αριστερά)



4) Συλλογές

Οι Συλλογές δεν αποτελούν έκθεμα, αλλά χώρο πρόσβασης στις αποθηκευμένες συλλογές του Παιδικού Μουσείου με τη μορφή εργαστηρίου (εικ.9). Υπάρχει, δηλαδή, εκτός από τις ραφιέρες με τα κουτιά των συλλογών, ένας πάγκος εργασίας όπου τα παιδιά μπορούν να καθίσουν και να περιεργαστούν τα αντικείμενα που επέλεξαν, να εξετάσουν τις καρτέλες καταγραφής τους ή να κάνουν τις προτεινόμενες δραστηριότητες που είναι επικολλημένες στον πίνακα ανακοινώσεων (π.χ. τοποθέτηση αντικειμένων σε χρονική κατάταξη, σχεδιασμός μιας νέας συσκευής, καταγραφή μιας αστείας τηλεφωνικής τους συνομιλίας).



Εικ. 9. Συλλογές

5) Συλλογές παιδιών

Σκοπός του εκθέματος είναι η εξοικείωση των παιδιών με τη συλλεκτική λειτουργία ενός μουσείου. Πρόκειται για μια επιτοίχια προθήκη με προστατευτικό πλεξιγκλάς, μέσα στην οποία υπάρχουν δύο ράφια για την τοποθέτηση συλλογών με μικρά αντικείμενα. Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους εποπτικό υλικό που τοποθετείται μέσα στην προθήκη ή/και αναρτημένο εξωτερικά. Από το μουσείο ζητείται οπωσδήποτε να συντάξει και να τοποθετήσει το παιδί ένα σημείωμα για τους λόγους που κάνει αυτή τη συλλογή και μια φωτογραφία του. Πλάι στην προθήκη υπάρχει μικρό ταχυδρομικό κουτί, στο οποίο μπορούν όσα παιδιά ενδιαφέρονται να αφήσουν τις αιτήσεις τους για την έκθεση της προσωπικής τους συλλογής (εικ. 10 και 11). Το έκθεμα λειτουργεί σε δύο επίπεδα για τα παιδιά: το παιδί ως εκθέτης και το παιδί ως θεατής.



Εικ. 10 και 11. Προθήκη Συλλογών παιδιών. Παιδί που τοποθετεί τη συλλογή ορυκτών του με τη βοήθεια της υπεύθυνης ερμηνεύτριας.

6) Ανακαλύπτω τον εαυτό μου – Θεματική ενότητα: Πώς κινούμαι;

Σκοπός του εκθέματος είναι να ανακαλύψουν τα παιδιά βασικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου σώματος και των λειτουργιών του και να τα συνδέσουν με την άσκηση, τη διατροφή και την ευεξία του ανθρώπινου οργανισμού (εικ. 12 και 13).



Εικ. 12 και 13. Έκθεμα «Πώς κινούμαι;».

Το έκθεμα διαθέτει πλούσιο εποπτικό υλικό και κατασκευές, οργανωμένο σε τέσσερις θεματικές ενότητες: α) Ανακαλύπτω την αξία των τροφών (διατροφική πυραμίδα, φωτεινός παντογνώστης, σάκοι αφής με διαφορετικά αντίγραφα τροφίμων) β) Κινούμαι και ασκούμαι (στατικό ποδήλατο, όργανα εκγύμνασης ή σωματικών δοκιμασιών και ακουστικά με γυμναστικά παραγγέλματα) γ) Ανακαλύπτω το ανθρώπινο σώμα (εποπτικός πίνακας με την ανθρώπινη ανατομία, ακτινογραφίες και ακτινοδιασκόπιο, ραφίερα με προπλάσματα του ανθρώπινου σώματος, παζλ και άλλα σχετικά παιχνίδια) δ) Ανακαλύπτω τον εαυτό μου (ταμπλό αναγνώρισης χαρακτηριστικών του σώματος ή συναισθηματικών εκφράσεων στο πρόσωπό μας, όπως χρώμα μαλλιών, ματιών, έκφραση λύπης, χαράς, μέτρηση ύψους, βάρους και μεγέθους πέλματος).

7) Εργοστάσιο

Το έκθεμα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών με την αλυσίδα παραγωγής ενός προϊόντος. Τα παιδιά άνω των 8 ετών (διότι απαιτείται ανάγνωση οδηγιών) μπορούν να πάρουν κάρτες εργασίας από την είσοδο του εκθέματος και τηρώντας τους κανόνες υγιεινής (ποδιές, σκουφάκι, απολύμανση χεριών), να πάρουν θέση ως εργάτες στο πόστο που τους έτυχε, συμβάλλοντας το καθένα ξεχωριστά, αλλά και όλα μαζί στην παραγωγή σνακ από καλαμποκάλευρο. Το έκθεμα δεν είναι λειτουργικό, δεν οδηγεί δηλαδή στην πραγματική παραγωγή προϊόντος, αλλά στη μίμηση της διαδικασίας σε 11 διαφορετικά πόστα. Κατ' επέκταση, για τη λειτουργία του απαιτείται η συγκρότηση ομάδας. Υπάρχουν όμως καρτέλες αποστολών και εκπαιδευτικά κουτιά για δραστηριότητες στο έκθεμα με λιγότερο αριθμό παιδιών.



Εικ. 14. Άποψη του «Εργοστασίου».

8) Γεια σου Πυθαγόρα!

Το έκθεμα επιδιώκει, μέσα από το παιχνίδι, να διευρύνει τις γνώσεις των παιδιών πάνω στις γεωμετρικές έννοιες και να ενθαρρύνει τα παιδιά να γνωρίσουν διάφορα γεωμετρικά σώματα με την άμεση επαφή και τον πειραματισμό με τα αντικείμενα και τις ειδικές κατασκευές του εκθέματος. Το έκθεμα περιλαμβάνει εννέα διαφορετικούς σταθμούς εργασίας και μια βιβλιοθήκη με 22 εκπαιδευτικά κουτιά (εικ. 15). Οι εννέα διαφορετικοί σταθμοί περιλαμβάνουν κυρίως κατασκευαστικές δραστηριότητες (π.χ. γεωμετρικά στερεά, τρισδιάστατο Πυθαγόρειο θεώρημα, τουβλάκια για δημιουργία ελεύθερων κατασκευών) και δημιουργία γεωμετρικών σχημάτων με χρήση διαφορετικών υλικών (π.χ. τέντωμα λάστιχων στον γεωμετροπίνακα, περίγραμμα σχημάτων σε πίνακα με κιμωλίες, δημιουργία σχημάτων με νήμα σε πίνακα με οπές). Υπάρχει επίσης ένας επιτοίχιος καθρέπτης, συνοδευόμενος από εποπτικό και εκπαιδευτικό υλικό για πειραματισμούς με τη συμμετρία, και πάγκος με εσωτερικό φωτισμό για δημιουργικό παιχνίδι με διάφανα χρωματιστά γεωμετρικά σχήματα, που στοχεύει και με τη βοήθεια εποπτικού υλικού στον συνδυασμό γεωμετρίας και τέχνης. Τέλος, υπάρχει ένα κουτί με κρουστά μουσικά όργανα διαφόρων σχημάτων και ένα ταμπλό πίσω από το οποίο μπορούν τα παιδιά να παίξουν θέατρο σκιών δημιουργώντας διάφορα σχήματα με το σώμα τους για μια περαιτέρω, μέσω των τεχνών, προσέγγιση της γεωμετρίας.



Εικ. 15. Άποψη του «Γεια σου Πυθαγόρα!».

9) Κουζίνα – θεματική ενότητα: Ανακαλύπτω τον κόσμο του μπισκότου

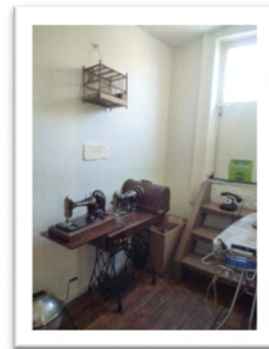
Στόχος του εκθέματος είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να πειραματιστούν με πρώτες ύλες και συνταγές, να εξελίξουν τη λογικομαθηματική τους σκέψη και να αποκτήσουν εμπειρίες οικείες στην καθημερινότητά τους (εικ.16). Το έκθεμα φιλοξενείται στην παλιά κουζίνα του νεοκλασικού σπιτιού, γι' αυτό και διαθέτει μαρμάρινο νιπτήρα και παλαιού τύπου ράφια κουζίνας. Στο έκθεμα υπάρχει συλλογή παλιών κουζινικών σκευών, τα οποία μπορούν να παρατηρήσουν και να πιάσουν τα παιδιά, διαδραστική δραστηριότητα για την ιστορία του μπισκότου γνωστής ελληνικής βιομηχανίας, και πάγκος εργασίας γύρω από τον οποίο μπορούν να συνεργαστούν, να μαγειρέψουν και στο τέλος να γευτούν τα δημιουργήματά τους. Προς τον σκοπό αυτό, το έκθεμα διαθέτει ηλεκτρική κουζίνα, ενώ στο ψυγείο και τα ντουλάπια υπάρχουν αποθηκευμένες πρώτες ύλες. Στα ράφια της κουζίνας υπάρχουν επίσης δραστηριότητες για αναγνώριση μυρωδικών μόνο με την όσφρηση ή για παιχνίδι με ήχους με τη βοήθεια όσπριων. Για τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητα μαγειρικής υπάρχουν αναρτημένες ποδιές, σκουφάκια για τα μαλλιά και συνταγή μπισκότου με οδηγίες που βασίζονται στην εικόνα.



Εικ. 16. Άποψη του εκθέματος «Κουζίνα».

10) Σοφίτα

Το έκθεμα επιδιώκει να ενθαρρύνει τον διάλογο μεταξύ των γενεών. Μικροί και μεγάλοι μπορούν να διερευνήσουν αντικείμενα από τις συλλογές του μουσείου και να ανακαλύψουν στοιχεία για την καθημερινή ζωή στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Το έκθεμα αναπτύσσεται με τη λογική της σοφίτας ως αποθηκευτικού χώρου και βρίσκεται στην πραγματική σοφίτα του νεοκλασικού σπιτιού, προσβάσιμο από μια στενή σκάλα. Διαθέτει επίσης έξοδο προς την ταράτσα, η οποία όμως είναι κλειστή.



Εικ. 17 και 18. Το μεγαλύτερο και το μικρότερο δωμάτιο του εκθέματος «Σοφίτα».

Το μεγαλύτερο δωμάτιο διαθέτει ντουλάπα γεμάτη παλιά είδη ένδυσης που τα παιδιά μπορούν να δοκιμάσουν και να δουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη, καθώς και χαρτονένια κιβώτια και βαλίτσες στο πάτωμα, μέσα στα οποία μπορούν να ανακαλύψουν ή να ταξινομήσουν διαφορετικά αντικείμενα (εικ. 17). Υπάρχουν επίσης μεγάλα «ελεύθερα» αντικείμενα, όπως ποδήλατο, πατίνι και καρτσάκι. Το μικρότερο δωμάτιο (εικ. 18) διαθέτει περισσότερο μηχανήματα οικιακής χρήσης (π.χ. ραπτομηχανή, πλυντήριο, διάφοροι τύποι σίδερων, ραδιόφωνο) και ραφιέρα με εκπαιδευτικά κουτιά που περιλαμβάνουν δραστηριότητες π.χ. για τα παλιά επαγγέλματα, τον σχεδιασμό των ρούχων, την αντιστοίχιση παλιών και σύγχρονων αντικειμένων και την ανακάλυψη και στοιχειοθέτηση μιας ιστορίας για το ποιος μπορεί να έμενε στη σοφίτα και πώς περνούσε τον ελεύθερο χρόνο του. Το έκθεμα διαθέτει πινακίδες με προτροπές για ταξινομήσεις ή προβληματισμό (π.χ. «Εσύ τι θα άφηνες στη σοφίτα για να το βρεις όταν γεράσεις;», «Να ανακαλύψω αν οι ραπτομηχανές είναι της γιαγιάς ή της προγιαγιάς»), χωρίς όμως συμπληρωματικές πληροφορίες από δευτερογενείς πηγές, εκτός από το υλικό που βρίσκεται στα εκπαιδευτικά κουτιά. Το σκεπτικό είναι οι γονείς και οι ενήλικοι συνοδοί να λειτουργήσουν ως πηγές γνώσης και μοιράσματος εμπειριών για τα παιδιά σε σχέση με τη χρήση των παλιών αντικειμένων.

Θα πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι στα εκθέματα «Χτίζω και δημιουργώ», «Αγορά», «Εργοστάσιο» και «Γεια σου Πυθαγόρα» υπάρχουν cd players που παίζουν μουσική.

Παράρτημα ΣΤ.2 ΠΡΟΩΘΟΥΜΕΝΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

ΠΡΟΩΘΟΥΜΕΝΕΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ Με ερωτηματικό (?) οι δραστηριότητες που δεν ήταν διαθέσιμες την περίοδο της έρευνας.		ΧΤΙΣΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΤΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΟΦΙΤΑ
		Άξονας 1: ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΩΝ ΧΩΡΩΝ	1. ΕΠΙΠΕΔΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ								
1.1. Περιπάτημα/Περιφορά											
1.2. Τρέξιμο, πήδους											
1.3. Κάθισμα											
1.4. Όρθια στάση											
1.5. Γονατιστή/οκλάζουσα στάση											
1.6. Ξάπλωμα											
1.7. Εργασία σε πάγκο											
2. ΚΕΚΛΙΜΕΝΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΕΣ											
2.1. Ανάβαση/Κατάβαση											
2.2. Κύλιση αντικειμένων											
2.3. Τσουλήθρα, τρέξιμο προς τα κάτω											
3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΑΡΡΙΧΗΣΗΣ/ΑΝΑΒΑΣΗΣ											
3.1. Άσκηση/δεξιότητες											
3.2. Θέα/διαφορετική οπτική διαπέραση											
3.3. Πέρασμα											
3.4. Πρόσβαση											
4. ΑΝΟΙΓΜΑ											
4.1. Κίνηση από το ένα μέρος στο άλλο											
4.2. Να ακούς/κοιτάς γειτονικό μέρος											
4.3. Απρόσμενη ανακάλυψη											
5. ΚΑΛΥΜΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ-ΜΙΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ											
5.1. Βίωμα μικροκλίματος											
5.2. Ιδιωτικότητα/κρύψιμο											
5.3. Παρατήρηση θέας											

ΠΡΟΩΘΟΥΜΕΝΕΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ Με ερωτηματικό (?) οι δραστηριότητες που δεν ήταν διαθέσιμες την περίοδο της έρευνας.		ΧΤΙΣΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΤΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΦΟΙΤΑ
Αξιολόγηση Στοιχείων : 2 Άξονες	6. ΑΔΕΣΜΕΥΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΧΕΙΡΙΣΜΟ										
	6.1. Αλλαγή θέσης αντικειμένου										
	6.1.1. Άδραγμα, δόσιμο, μεταφορά, τοποθέτηση										
	6.1.2. Εγκιβωτισμός										
	6.1.3. Επικόλληση										
	6.2. Χειρισμός για διερεύνηση ιδιοτήτων ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης										
	6.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα, άδραγμα										
	6.2.2. Χειρισμός με δυναμικές κινήσεις										
	6.2.3. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων										
	6.2.4. Ρύθμιση αντικειμένων										
	6.2.5. Παραγωγή/άκουσμα ήχων										
	6.2.6. Παρατήρηση με χρήση οργάνου										
	6.3. Τροποποίηση μορφής/επιφανείας										
	6.3.1. Δίπλωμα, τύλιγμα, ξετύλιγμα, άνοιγμα, τέντωμα αντικ/νου										
	6.3.2. Κόψιμο κ.ά./Σχίσιμο, θρυμμάτισμα/Συμπίεση, σύνθλιψη										
	6.4. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής										
	6.4.1. Ζωγραφική/χάραξη										
	6.4.2. Γράψιμο										
	6.5. Κατασκευή										
	6.5.1. Χτίσιμο, κατασκευή										
	6.5.2. Συναρμολόγηση/Αποσυναρμολόγηση										
	6.6. Χρήση όλου του σώματος										
	6.6.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. σκάψιμο, σχοινάκι)										
	6.6.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα/ένδυση										
	6.7. Κινητά στοιχεία για πολλαπλή/ελεύθερη χρήση										

ΠΡΟΩΘΟΥΜΕΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ		ΧΤΙΖΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΤΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΟΦΙΤΑ
Άξονας 1: ΓΕΝΙΚΕΣ	1. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ / ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗΣ										
	2. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΝΑΖΩΟΓΟΝΗΣΗΣ (για αναστοχασμό, ξεκούραση, αποφόρτιση κτλ.)										
	3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ (συναισθηματική και φυσική)										
Άξονας 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ ΜΕ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ / ΜΕ ΆΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ										
	5. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ										
	5.1. Συνομιλία / Πληροφόρηση										
	5.2. Συνεργασία										
	5.3. Τεχνική βοήθεια (π.χ. ενεργοποίηση Ο/Α, δέσιμο ποδιάς)										
	6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ										
	6.1. Συνεργατική δράση/παιχνίδι										
	6.1.1. με γονέα/ενήλικο										
	6.1.2. με άλλα παιδιά										
	6.1.3. με ενήλικα και ανήλικα μέλη οικογένειας/παρέας										
	6.2. Παράλληλη/Συντροφική δράση/παιχνίδι										
6.3.1. Παρατήρηση παιδιού προς άλλους											
6.3.2. Παρατήρηση του γονέα προς το παιδί											
6.4. Ατομικό παιχνίδι/δράση											

Με ερωτηματικό (?) οι δραστηριότητες που δεν ήταν διαθέσιμες την περίοδο της έρευνας.

Παράρτημα ΣΤ.3 ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ <u>ΦΥΣΙΚΕΣ</u> ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ		ΧΤΙΖΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΤΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΟΦΙΤΑ	
Υπόμνημα												
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά):												
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά):												
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά):												
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνονται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες												
ΠΩΣ ΧΩΡΩΝ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΩΝ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΩΝ ΧΩΡΩΝ Η ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΙΑ ΕΙΣΤΕΙΝ ΕΙΣ ΤΟΝ ΧΩΡΟΝ	1. ΕΠΙΠΕΔΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΣ											
	1.1. Περπάτημα/Περιφορά	2	10	4, 1			10	5	8	4	2	
	1.2. Τρέξιμο, πήδους						1		2			
	1.3. Κάθισμα	2	3				4		13	1	1	
	1.4. Όρθια στάση	6	8	9	2	3	20	7	14	8	8	
	1.5. Γονατιστή/οκλάζουσα στάση	4	3		1		9		10	1	2	
	1.6. Ξάπλωμα						1	1	2			
	1.7. Εργασία σε πάγκο	1	5	9			4	1	7	2		
	2. ΚΕΚΛΙΜΕΝΕΣ ΕΠΙΦΑΝΕΙΣ											
	2.1. Ανάβαση/Κατάβαση											
	2.2. Κύλιση αντικειμένων											
	2.3. Τσουλήθρα, τρέξιμο προς τα κάτω											
	3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΑΡΡΙΧΗΣΗΣ/ΑΝΑΒΑΣΗΣ											
	3.1. Άσκηση/δεξιτεχνία						6					
	3.2. Θέα/διαφορετική οπτική διαπέραση											
	3.3. Πέρασμα										8	
	3.4. Πρόσβαση	5									8	
	4. ΑΝΟΙΓΜΑ											
	4.1. Κίνηση από το ένα μέρος στο άλλο	3	5						1		7	
	4.2. Να ακούς/κοιτάς γειτονικό μέρος	2	1					2	2	2	1	
4.3. Απρόσμενη ανακάλυψη												
5. ΚΑΛΥΜΜΕΝΟΣ ΧΩΡΟΣ-ΜΙΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ												
5.1. Βίωμα μικροκλίματος	5								2	8		
5.2. Ιδιωτικότητα/κρύψιμο				1								
5.3. Παρατήρηση θέας	2											

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ		ΧΤΙΣΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΤΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΟΦΙΤΑ
Υπόμνημα											
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά):											
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά):											
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά):											
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνονται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες											
2. ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	6. ΑΔΕΣΜΕΥΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΧΕΙΡΙΣΜΟ										
	6.1. Αλλαγή θέσης αντικειμένου										
	6.1.1. Άδραγμα, δόσιμο, μεταφορά, τοποθέτηση	5	8	9	1		14	2, 1	14	2	6
	6.1.2. Εγκιβωτισμός		8						8	1	2
	6.1.3. Επικόλληση						7				
	6.2. Χειρισμός για διερεύνηση ιδιοτήτων ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης										
	6.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα, άδραγμα	2	2	4	3	1	11	1, 1	4	2	6
	6.2.2. Χειρισμός με δυναμικές κινήσεις	5	1				2	1	2, 1	1	4
	6.2.3. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων								1	1	
	6.2.4. Ρύθμιση αντικειμένων										
	6.2.5. Παραγωγή/άκουσμα ήχων		1						5	1	1
	6.2.6. Παρατήρηση με χρήση οργάνου										
	6.3. Τροποποίηση μορφής/επιφανείας										
	6.3.1. Δίπλωμα, τύλιγμα, ξετύλιγμα, άνοιγμα, τέντωμα αντικ/νου	3	6	6					10		1
	6.3.2. Κόψιμο κ.ά./Σχίσιμο, θρυμματίσμα/Συμπίεση, σύνθλιψη		1								
	6.4. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής										
	6.4.1. Ζωγραφική/χάραξη	1							1		
	6.4.2. Γράψιμο						1		3		
	6.5. Κατασκευή										
	6.5.1. Χτίσιμο, κατασκευή	5							6		
	6.5.2. Συναρμολόγηση/Αποσυναρμολόγηση						6		5		
6.6. Χρήση όλου του σώματος											
6.6.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. σκάψιμο, σχοινάκι)	4	2				7		3			
6.6.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα/ένδυση	3	4	7			2	3	1	1	1	
6.7. Κινητά στοιχεία για πολλαπλή/ελεύθερη χρήση											
	4	2	6			1		2	1	2	

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ		ΧΤΙΣΤΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΤΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΟΦΙΤΑ
Υπόμνημα Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά): Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά): Μικρή χρήση (1-5 παιδιά): 											
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνουν οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες											
Αξονας 2: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	7. ΠΡΟΣΑΡΤΗΜΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ										
	7.1. Χρήση όλου του σώματος										
	7.1.1. Κίνηση με όλο το σώμα (π.χ. στατικό ποδήλατο)						7, 1				
	7.1.2. Τοποθέτηση πάνω στο σώμα (π.χ. ακουστικά με καλώδιο)						1				
	7.1.3. Καθρέπτισμα			4			6		3		
	7.2. Χειρισμός για διερεύνηση ιδιοτήτων ή ως επιβοήθημα άλλης δράσης										
	7.2.1. Άγγιγμα, ψηλάφισμα		1	1		1	2	2	2	1	1
	7.2.2. Κρούση, πίεση / Περιστροφή / Κύλιση / Τράβηγμα		1					2	1		3
	7.2.3. Μέτρηση, αντιπαραβολή αντικειμένων		1				10				
	7.2.4. Ρύθμιση αντικειμένων / Χρήση κουμπιών-χειριστηρίου		7				10	3			6
	7.2.5. Παραγωγή/άκουσμα ήχων						1	1			
	7.2.6. Παρατήρηση με χρήση οργάνου						4				
	7.3. Τροποποίηση επιφανείας με χρήση εργαλείου γραφής										
	7.4. Αλλαγή θέσης αντικειμένου										
	7.4.1. Ανάρτηση, Ανέβασμα/κατέβασμα αντ/νου		1				1	5			
7.4.2. Άνοιγμα/κλείσιμο αντικ/νου (συρταριού, πόρτας κ.ά.)		5				8	3	6	5	3	
Αξονας 3: ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΕΥΠΛΑΣΤΩΝ/ΥΓΡΩΝ ΟΥΣΙΑΩΝ	8. ΕΥΠΛΑΣΤΟ ΥΛΙΚΟ										
	8.1. Κατασκευή αντικειμένων									1	
	8.2. Τροποποίηση χαρακτηριστικών επιφανείας									1	
	9. ΝΕΡΟ										
	9.1. Τροποποίηση επιφάνειας με τη βοήθεια αντικ/νων ή ανθρ/νου σώματος			9							
	9.2. Τροποποίηση κατεύθυνσης ροής με χρήση άλλων υλικών			1							
	9.3. Επίπλευση αντικειμένων			1							
	9.4. Παρακολούθηση ροής / άκουσμα ήχου νερού			4							
	9.5. Μετάγγιση			5							
	9.6. Ανάμιξη με άλλα υλικά για τροποποίηση σύστασης							1			
9.7. Άγγιγμα νερού			4								
9.8. Πλύσιμο			1								

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ Υπόμνημα		ΧΤΙΣΤΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΟΦΙΤΑ
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνουνται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες											
Άξονας 1: ΓΕΝΙΚΕΣ	1. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ / ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗΣ	6	9	9	2	3	20	6	17	7	8
	2. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΝΑΖΩΟΓΟΝΗΣΗΣ (για αναστοχασμό, ξεκούραση, αποφόρτιση κτλ.)										1
	3. ΑΣΦΑΛΕΙΑ (συναισθηματική και φυσική)	6	9	9	2	3	20	6	17	7	8
Άξονας 2: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΝΑΣΤΡΟΦΗ ΜΕ ΦΙΛΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΑ / ΜΕ ΆΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ	6	9	9	2	1	19	6	17	7	8
	5. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ										
	5.1. Συνομιλία / Πληροφόρηση	3	3	2		1	7	5	6	4	2
	5.2. Συνεργασία		1				2		1		
	5.3. Τεχνική βοήθεια (π.χ. ενεργοποίηση Ο/Α, δέσιμο ποδιάς)			1	3		1		3		
	6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ										
	6.1. Συνεργατική δράση/παιχνίδι										
	6.1.1. με γονέα/ενήλικο	3	5	5			13	4	8	2	6
	6.1.2. με άλλα παιδιά	3	4	2			6		1	1	
	6.1.3. με ενήλικα και ανήλικα μέλη οικογένειας/παρέας						2				
	6.2. Παράλληλη/Συντροφική δράση/παιχνίδι	5	7	7	1	1	12	2	8	4	6
	6.3.1. Παρατήρηση παιδιού προς άλλους	1	3	2			5		8	3	2
6.3.2. Παρατήρηση του γονέα προς το παιδί	2	1	1			9	1	8	1		
6.4. Ατομικό παιχνίδι/δράση			2		2	7	1	6		1	

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ		ΧΤΙΖΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΤΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΟΦΙΤΑ
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά):											
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά):											
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά):											
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνουνται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες											
Άξονας 1: ΠΟΡΟΙ- ΠΡΩΤΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	1. ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ / ΖΩΝΤΑΝΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ										
	1.1. Παρατήρηση	4	9	9	2	3	13	1	5	3	8
	1.2. Αφή	4	7	9	2		8		5	3	8
	1.3. Ακοή								5		
	1.4. Γεύση										
	1.5. Όσφρηση						1			2	
	1.6. Κιναισθητική εμπειρία	4	8	9			7		5	2	5
Άξονας 2: ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	2. ΑΝΤΙΓΡΑΦΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ										
	2.1. Παρατήρηση	3	8				8				
	2.2. Αφή	3	8				9				
	2.3. Ακοή										
	2.4. Γεύση										
	2.5. Όσφρηση										
	2.6. Κιναισθητική εμπειρία	4	8				5				
	3. ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΕΚΘΕΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ										
	3.1. Παρατήρηση	6	9					6		7	8
	3.2. Αφή	4	8					5		2	8
	3.3. Ακοή							3			
	3.4. Γεύση										
	3.5. Όσφρηση									1	
	3.6. Κιναισθητική εμπειρία	5	8					5		4	7
	4. ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ										
	4.1. Παρατήρηση			9			20		9	1	
	4.2. Αφή			9			14		4	1	
4.3. Ακοή									1		
4.4. Γεύση											
4.5. Όσφρηση			9						1		
4.6. Κιναισθητική εμπειρία			9			16		9	1		

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ		ΧΤΙΖΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΤΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΟΦΙΤΑ
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά):											
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά):											
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά):											
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνουνται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες											
Άξονας 2: ΠΟΡΟΙ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΒΙΩΜΑΤΑ	10. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΥΤΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ										
	10.1. Παρατήρηση						4	2	17		1
	10.2. Ανάγνωση/Γραφή							1			
	10.3. Αφή						4	1	9		1
	10.4. Ακοή										
	10.5. Γεύση										
	10.6. Όσφρηση										
	10.7. Κιναισθητική εμπειρία						4	1	11		
	11. ΧΩΡΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ										
	11.1. Παρατήρηση								1		
	11.2. Αφή									1	
	11.3. Ακοή										
	11.4. Γεύση										
	11.5. Όσφρηση									1	
11.6. Κιναισθητική εμπειρία								1	1		
Άξονας 3: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	12. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ										
	12.1. «Υποστηρίγματα» εξερευνητικής/διερευνητικής συμπεριφοράς	1	4	5	1	1	17	5	9	5	8
	12.2. Ευρετικές δραστηριότητες		2	6			14	2	9	1	2
	12.3. Παραγωγική δραστηριότητα			9			9	1	10	1	
	13. ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ										
	13.1. Λειτουργικό παιχνίδι										
	13.2.1. Παιχνίδι μίμησης-φαντασίας	5	8				3	1	1	1	3
	13.2.2. Δραματικό παιχνίδι	1	5								
	13.3. Κατασκευαστικό παιχνίδι	5	1	9			8		7		
	13.4. Παιχνίδι με κανόνες						3		2		
13.5. Παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας						7		1		1	

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ		ΧΤΙΖΩ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ	Η ΑΓΟΡΑ	ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ	ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ;	ΕΡΓΟΣΤΑΣΤΙΟ	ΓΕΙΑ ΣΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΑ!	ΚΟΥΖΙΝΑ	ΣΟΦΙΤΑ
Μεγάλη χρήση (16+ παιδιά):											
Μεσαία χρήση (6-15 παιδιά):											
Μικρή χρήση (1-5 παιδιά):											
Εσωτερικά στο κάθε πεδίο αναγράφεται ο αριθμός των παιδιών Με κόκκινο σημαίνουνται οι Διαμορφωμένες προσφερόμενες δυνατότητες											
Άξονας 3: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	14. ΠΑΡΟΧΗ ΣΚΑΛΩΣΙΩΝ ΓΙΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ										
	14.1. Πλαισιοθετημένα περιβάλλοντα	5	9					5		3	5
	14.2. Σύνδεση με οικείες εμπειρίες	4	9	6		2	17	1	11	2	6
	14.3. Εμπλοκή σε δραστηριότητες ειδικών / Μιμητικές δραστηριότητες	5	8					1		2	
	14.4. Παρακολούθηση επιτελεστικής δραστηριότητας (π.χ. αφήγηση, επίδειξη πειράματος, δραματοποίηση)			4			1		2		1
	14.5. Πινακίδες με ερωτήσεις/προτροπές			4		1	8	4	4	1	1
	14.6. Φύλλα εργασίας, κουτιά δραστηριοτήτων						4	1, 1	9		
	14.7. Επαφή με δευτερογενείς πηγές (συμπληρωματικές πληροφορίες για περαιτέρω διαφοροποίηση ή αμφισβήτηση αντιλήψεων)						8		1		
	15. ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ / ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ										
	15.1. Σύνδεση με προσωπικό ενδιαφέρον	1	1		1	2	2		2	1	1
	15.2. Δυνατότητα επιλογής & ελέγχου της εμπειρίας/διάδρασης από τον επισκέπτη	5	9	9	2	1	18	1	15	4	7
	15.3. Παροχή ανατροφοδότησης από το μουσείο κατά την αλληλεπίδραση με τον επισκέπτη			6			9		7	1	
	15.4. Αισθητική απόλαυση			1		1			1		1
	15.5. Βίωμα εαυτού σε διαφορετικούς ρόλους	5	8					3		2	2
	15.6. Οικειοποίηση/τροποποίηση μουσειακής εμπειρίας σύμφωνα με προσωπικούς στόχους										
	15.6.1. Δημιουργία προσωπικού "αποτυπώματος"						6		2		
	15.6.2. Δημιουργική έκφραση								4		
	15.6.3. Πειραματισμός			9			1		1	1	
	15.6.4. Δημιουργία νέου αποτελέσματος	4	1	9			1	1	9	1	
15.7. Παρώθηση κατάθεσης προσωπικών πληροφοριών, ιστοριών και στάσεων επισκέπτη και/ή έκθεσης γνώμης επισκέπτη για δημόσιο διάλογο				1							

Παράρτημα ΣΤ.4

ΜΟΤΙΒΑ ΚΙΝΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΑΙΔΙΟΥ (ΕΠΜ)

ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ	ΗΛΙΚΙΑ	ΜΟΤΙΒΟ ΚΙΝΗΣΗΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΠΥΚΝΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	ΣΧΟΛΙΑ
A205	4-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	<5-<10	Ο Α205 είναι συχνός επισκέπτης του μουσείου και έχει έρθει για να παίξει. Τουλάχιστον 3 λεπτά παραμονή σε κάθε επιμέρους εκθεσιακή ενότητα, ενώ στα δύο εκθέματα που επισκέπτεται παραμένει 20'. Σε κανένα σημείο του λόγου του δεν αναφέρεται η μαθησιακή διάσταση, αλλά και τα πλαίσιοθετημένα περιβάλλοντα που χρησιμοποιεί σήμερα, υποστηρίζουν περισσότερο το παιχνίδι. Τη λέξη "παίζει" αναφέρει και η εκπαιδευτικός μητέρα, η οποία αξιοποιεί όμως μερικές φορές το μουσείο μαθησιακά για να διδάξει έννοιες μαθηματικών.
A206	4-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ-ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	<5-<10	Σχεδόν μοιρασμένος ο χρόνος του ανάμεσα στην παιγνιώδη (28') και την επιστημική συμπεριφορά (18'), την οποία και τελικά προτιμά (το νερό), όταν ερωτάται στη συνέντευξη, αλλά και στη φωτογράφιση. Μέση τιμή εστίασης τα 6,5' λεπτά (στην παιγνιώδη δραστηριότητα 13').
A213	4-6	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	περίπου 5	Σύντομα μοτίβα εναλλαγής κάθε 1-2'. Καθοριστική για τη συγκράτηση της προσοχής του και την παραμονή του στο έκθεμα η ύπαρξη ομηλίκων. Συχνά μοτίβα περιφοράς (συνολικά 6'). Εμπειρία ροής μόνο στον πίνακα του ΠΥΘΑΓΟΡΑ όπου σχεδιάζει το αγαπημένο του παιχνίδι και το αλφάβητο για 9'. Είναι πολύ συχνός επισκέπτης του μουσείου.
A219	4-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ=ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	0-<5	Ο Α219 συνδυάζει την επιστημική συμπεριφορά με το παιχνίδι, αφού ακόμη και στη δημιουργία σχημάτων στον γεωμετροπίνακα επιλέγει να το κάνει τρέχοντας και πετώντας το λάστιχο σα λάσο (παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας). Στο Εργοστάσιο η διερεύνηση του εκθέματος γίνεται μέσα από παιχνίδι ρόλου με τη μαμά. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι περίπου στο μισό του χρόνου είναι παιγνιώδης. Μέση τιμή εστίασης 8'.
A223	4-6	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-<10	Ο Α223 γνωρίζει καλά τον χώρο του μουσείου, οπότε επιλέγει αυτό που θέλει και ασχολείται επισταμένα με αυτό. Ανάμεσα στις δραστηριότητες, στις οποίες έχει μέση τιμή εστίασης τα 4', ασχολείται πιο πεταχτά με κάποιες άλλες και σκανάρει το έκθεμα μήπως βρει κάτι πιο ενδιαφέρον. Το 1/4 του χρόνου παιγνιώδης.
A225	4-6	ΧΩΝΙ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	10+	Σχεδόν και τα 30 λεπτά της ΑΓΟΡΑΣ, αλλά κυρίως το πρώτο δεκάλεπτο, έντονο μοτίβο εξερευνητικής συμπεριφοράς -Πεταλούδα- με εναλλαγές σε δεύτερα, σα να προσπαθεί να «σκανάρει» με την κίνηση του σώματός του όλες τις διαθέσιμες επιλογές. Στον Πυθαγόρα έχει ένα μοτίβο πολύ εστιασμένης συμπεριφοράς σε σύγκριση με την ΑΓΟΡΑ. Σε κάθε περίπτωση όμως, είναι παιγνιώδης, είτε πρόκειται για παιχνίδι ρόλων, είτε για κατασκευαστικό παιχνίδι (βλ. και μη ενεργοποίηση ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ)
A226	4-6	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ-ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	10+	Στο πρώτο μισό του χρόνου έχει μια επιστημική συμπεριφορά διερεύνησης των δυνατοτήτων που του προσφέρονται στο έκθεμα, πηγαίνοντας από λίγο σε διάφορες μεριές και παρουσιάζοντας ροή σε παραγωγική δραστηριότητα (πώς να βάλω το σχήμα στο κουτί). Μέση τιμή εστίασης: 2'. Στο δεύτερο μισό πλήρης συγκέντρωση σε κατασκευαστικό παιχνίδι για 20'.
K202	4-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	0-<10	Αν και στο πρώτο 20' οι εναλλαγές της ήταν πιο σύντομες, λόγω και της φύσης του παιχνιδιού στην ΑΓΟΡΑ που επιβάλλει την περιφορά, γενικά εμφανίζει μεγάλα μοτίβα εστίασης στην ίδια δραστηριότητα (μέση τιμή 6'), τα οποία αιτιολογούν τον χαρακτηρισμό της ως Μέλισσα (παραμονή στο ίδιο έκθεμα για μία ώρα). Τελική δραστηριότητα στην «Κουζίνα» της ΑΓΟΡΑΣ 17'.

K207	4-6	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	<5-<10	Η Κ207 όταν κινείται ανεξάρτητη στα εκθέματα είναι εξαιρετικά κινητική, με πολύ σύντομες εναλλαγές (πεταλούδα). Στο πλαίσιο της εκπ. δραστηριότητας, καταφέρνει να συγκεντρωθεί, έχει πάντως πολύ γρήγορη αντίληψη που την οδηγεί και σε γρήγορες εκτελέσεις των εντολών. Όταν τελειώνει, χαρακτηρίζεται από ανυπομονησία.
K210	4-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-10+	Παραμονή στο ίδιο έκθεμα (ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ) για μία ώρα. Μετά την αρχική πολυκοσμία που την οδήγησε σε δραστηριότητες πιο κινητικές, στις οποίες δεν υπήρχε κόσμος, συγκεντρώνεται σε δραστηριότητες με έντονο μαθησιακό χαρακτήρα που ενισχύονται από την παρουσία της ερμηνεύτριας. Υψηλός βαθμός συγκέντρωσης σε δραστηριότητες που της χαρακτηρίζει παιχνίδια η ίδια (δες ορισμό και κριτήρια φωτογράφησης).
K212	4-6	ΧΩΝΙ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	>5-10+	Είναι παιγνιώδης μέσα στα πλαίσιοθετημένα περιβάλλοντα το μισό χρόνο παρατήρησης (περ. 20'). Για 10' έχει μοτίβο περιφοράς γιατί είναι και η πρώτη τους φορά στο μουσείο ίσως (αλλά και πριν εστίασει σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα σε κάθε έκθεμα). Για 5' επιστημική στο ΝΕΡΟ και 9 στον διαδραστικό πίνακα. Μέση τιμή 9' στο έκθεμα, αλλά πιο σύντομες εναλλαγές εσωτερικά στα εκθέματα (1-2' που στην ΑΓΟΡΑ επιβάλλονται και από τη φύση των δραστηριοτήτων).
K216	4-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ=ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	<5-10+	Αν και τον μισό χρόνο ήταν στο ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ, που έχει επιστημικές ως επί το πλείστον δραστηριότητες, η Κ216 έχει περισσότερη παιγνιώδη σχέση με το νερό -αρέσκεται π.χ. στο πλατσούρισμα/άγγιμά του και μόνο για 5' και σε παραγωγικές δραστηριότητες μετάγγισης. Περίπου 20' στο κάθε έκθεμα, με μέση τιμή εστίασης στις επιμέρους δραστηριότητες τα 3'.
K229	4-6	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ-ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	<5-<10	Αν και παρέμεινε περισσότερο καιρό στο ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ (30') που ευνοεί την επιστημική συμπεριφορά, ασχολήθηκε πολλή ώρα με παιχνίδια παζλ, ενώ τα αγαπημένα της εκθέματα είναι πλαίσιοθετημένα περιβάλλοντα, που προωθούν το παιχνίδι φαντασίας. Μέση τιμή εστίασης: 5'
K230	4-6	ΜΠΟΥΚΑΛΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ=ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	0	Η Κ230 παρά το νεαρό της ηλικίας της έχει ικανό βαθμό συγκέντρωσης σε ευρετικές δραστηριότητες. Επιστημική συμπεριφορά η οποία και υπερτερεί ελαφρώς της παιγνιώδους. Στη σοφίτα βαριέται τη διερεύνηση εύκολα, ενώ στην Κουζίνα έχει εμπειρία ροής, γιατί συνδυάζεται με παιχνίδι φαντασίας. Παραμένει για περίπου 15' στα εκθέματα, με μέση τιμή εστίασης τα 4'.
A203	7-9	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0->5-10+	Γενικά επιστημικός, αναπτύσσει όμως και 9' (από τα 35) παιγνιώδη συμπεριφορά στο ΧΤΙΖΩ. Δηλώνει μάλιστα ότι το αγαπημένο του έκθεμα είναι το μακάλλικο, το οποίο όμως σήμερα δεν αξιοποιεί γιατί έχει εξαιρετικά πολύ κόσμο (όπως και όλο το μουσείο με την εξαίρεση του Εργοστασίου) και μάλιστα από μικρά παιδιά με τα οποία δεν του αρέσει να συγχρωτίζεται, όπως δηλώνει στην ατομική συνέντευξη. Χωνί επαναλαμβανόμενο το μοτίβο. Μέση τιμή εστίασης: 5,5'
A204	7-9	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-10+	Αν και τον περισσότερο χρόνο ήταν επιστημικός (ίσως γιατί είναι και πρώτη φορά στο μουσείο), εμφανίζει παιγνιώδη συμπεριφορά το 1/6 περίπου του χρόνου, κυρίως μμητικό παιχνίδι-φαντασίας (στη διατροφική πυραμίδα και στη ΣΟΦΙΤΑ), παιχνίδι φυσικής δραστηριότητας με τα κουβαδάκια και κατασκευαστικό παιχνίδι με τα παζλ σώματος, τα οποία όμως θα μπορούσαν να θεωρηθούν και ευρετική δραστηριότητα. Αφοσιώνεται σε κάθε έκθεμα για πολύ χρόνο (Μέση τιμή τα 19') και οι εναλλαγές του μέσα στο κάθε έκθεμα δεν είναι γρήγορες/βιαστικές, αλλά συστηματικά διερευνά όλες τις δυνατότητες που του δίνονται (μέση τιμή εστίασης: 4').
A208	7-9	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-<5	Ιδιαίτερα επιστημικός χωρίς καθόλου παιγνιώδη συμπεριφορά. Ενδιαφέρεται για τη μάθηση. Μέση τιμή εστίασης τα 4'. Στα εκθέματα που επιλέγει μένει περίπου 15'.
A215	7-9	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-10+	Πολύ ήπιος στη συμπεριφορά του, δεν εμπλέκεται ιδιαίτερα -κυρίως παρατηρεί- ή σχεδόν καθόλου (βλ. ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ και ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ, με την εξαίρεση του Η/Υ, όπου ασχολείται για 12'), ίσως και λόγω της εξαιρετικά έντονης επιθυμίας του για μαγείρεμα στην ΚΟΥΖΙΝΑ, η οποία είναι κατειλημμένη. Μέση τιμή εστίασης τα 5'.

A222	7-9	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0	Με την εξαίρεση της Κουζίνας στην οποία αρνήθηκε σθεναρά να μπει λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για τη μαγειρική (οπότε τη διερεύνησε εξωτερικά και οπτικά για 1'), είχε πολύ εστιασμένη συμπεριφορά (>3'). Φανέρωσε επίσης και παιχνιδιάρικη διάθεση (ΕΝΠΑΙ-ΚΑΝ) στο ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ και στο ντόμινο (ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ) με τη μαμά.
K209	7-9	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	10+	Παρόλο που έχει έρθει για να κάνει ένα συγκεκριμένο πείραμα στο νερό, την περισσότερη ώρα παιχνίδι φαντασίας. Στην επιστημική της συμπεριφορά οι εναλλαγές γίνονται κάθε 3' περίπου, ενώ στην παιγνιώδη κάθε 10' πεδίο δράσης (μαγαζάτορας, πελάτης, σπίτι). Μεγάλη εμβύθιση.
K214	7-9	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	<5	Από τη στιγμή που αποφασίζουν να μπουν σε ένα έκθεμα υπάρχει εξαιρετικά εστιασμένη συμπεριφορά με εναλλαγές στις δραστηριότητες κάθε 5 λεπτά (μέση τιμή).
K217	7-9	ΜΠΟΥΚΑΛΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ-ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	0-10+	Στο 1/3 του χρόνου της παιγνιώδης. Ακόμη και στο αρκετά επιστημικό έκθεμα του ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ της τράβηξαν το ενδιαφέρον οι κινητικές, πιο ελεύθερες και παιγνιώδεις δραστηριότητες (περπάτημα με ποτηράκια, ποδήλατο). Του αρέσει το βίωμα ρόλων, νιώθει ότι μαθαίνει μέσα από αυτό ίσως. Μέση τιμή εστίασης 3'.
K218	7-9	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-<10	Σε διάστημα μίας ώρας άλλαξε δύο εκθέματα, παραμένοντας περίπου 30 λεπτά στο καθένα. Μοτίβο μέλισσας ακόμη και στις εναλλαγές εντός των δύο εκθεμάτων που χρησιμοποιήσε (κάθε 10' περίπου). Ολοκληρώνει ως τέλους και με όλες τις διαθέσιμες δυνατότητες κάθε δραστηριότητα. Παραγωγική δραστηριότητα έντονη. Η μαμά συμβάλλει στην συγκράτηση της προσοχής της με τις ερωτήσεις της και τη διακριτική της υποστήριξη. Μέση τιμή εστίασης: 8'
K228	7-9	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ-ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ	0-<10	Μεγάλος χρόνος εναλλαγής ακόμη και σε δραστηριότητες του ίδιου εκθέματος (κάθε 4 λεπτά μέση τιμή με την εξαίρεση Αγοράς που η φύση της επιβάλλει πιο γρήγορα μοτίβα). Στο 1/3 περίπου του χρόνου της (11 από τα 40 λεπτά) παιγνιώδης -στιγμιαία στη Σοφίτα, όπου άλλα παιδιά εμφανίζουν μόνο επιστημική συμπεριφορά.
A201	10-12	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-10+	Μέση τιμή σε κάθε έκθεμα τα 11'. Η πιο σύντομη εναλλαγή στο ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ οφείλεται στη γρήγορη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που επέλεξε και σε μια περίπτωση και στην πολυκοσμία.
A211	10-12	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-<5	Στο ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ εμφάνισε μάλλον συμπεριφορά ΧΩΝΙΟΥ, που ενδεχομένως οφειλόταν στην αρχική διερεύνηση του χώρου, συνδεόταν όμως και με τη σύντομη ολοκλήρωση ορισμένων δραστηριοτήτων. Αν και επιστημική η συμπεριφορά του, εμφανίζει πιο συχνά από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του παιγνιώδη συμπεριφορά (Πυθαγόρας, Πώς κινούμαι, Σοφίτα), κάτι που σχολιάζει η μητέρα του ως απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών του. Μέση τιμή σε κάθε έκθεμα τα 5 λεπτά.
A221	10-12	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	<5 έως 10+	Μόνο στον ΠΥΘΑΓΟΡΑ και στο ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ έδειξε εστίαση (αν και το θεώρησε «υπερβολικά παιδικό»). Πολλές μη ενεργοποιήσεις και περιφορά για ανακάλυψη κάτι ενδιαφέροντος. Μέση τιμή σε κάθε έκθεμα τα 7'. Υπήρξε και δραστηριότητα στην οποία συγκεντρώθηκε 10' (γεωμετροπίνακας).
K220	10-12	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0-<10	Έμεινε σε ένα μόνο έκθεμα (ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ), στο οποίο η μέση τιμή της εναλλαγής δραστηριοτήτων κατά τη μία ώρα παρατήρησης ήταν τα 5 λεπτά. Υπήρξαν τρεις δραστηριότητες που της κράτησαν την προσοχή πάνω από 10 λεπτά (οι δύο εκ των οποίων είχαν και παιγνιώδη χαρακτήρα: ντόμινο, κατασκευή πύργου).
K224	10-12	ΜΕΛΙΣΣΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	0	Πολύ εστιασμένη συμπεριφορά και δεκτική στην αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ουσιαστικά στο ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΝΕΡΟ παρέμεινε με τη συνοδεία της ερμηνεύτριας για 18', έχοντας εναλλαγή κάθε 2-3', αφού ολοκλήρωσε τη δραστηριότητα, με την εξαίρεση των φυσαλίδων, όπου έμεινε 7' και διέκοψε εξαιτίας της μαμάς της. Στον ΠΥΘΑΓΟΡΑ 12' (τάγκραμ).
K227	10-12	ΧΩΝΙ	ΕΠΙΣΤΗΜΙΚΗ	<5	Παρόλο που η συμπεριφορά της ήταν επιστημική, εκδήλωσε παιγνιώδη συμπεριφορά, σε δύο περιπτώσεις αυτοσχέδια σε συνεργασία με τη συνοδό της. Μέση τιμή εναλλαγής δραστηριοτήτων τα 5', συνολικά όμως παρέμεινε 12 λεπτά στα εκθέματα. Η αρχική πιο σύντομη εναλλαγή οφειλόταν στη σύντομη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων στο ΠΩΣ ΚΙΝΟΥΜΑΙ.

Υπόμνημα (κωδικοποιείται η γενική αίσθηση ανά παιδί)

Μοτίβο κίνησης:

Πεταλούδα (ΠΤΛ): γρήγορη εναλλαγή από δραστηριότητα σε δραστηριότητα (κάθε 1 με 2 λεπτά), κυρίως όρθιες στάσεις, συχνή χρήση ανοιγμάτων

Μέλισσα (ΜΛΣ): εστιασμένη ενασχόληση με υψηλό βαθμό συγκέντρωσης σε επιλεγμένες δραστηριότητες (>3'), καθιστές στάσεις, εργασία σε πάγκο

Μπουκάλι (ΜΠΟΥ): Στην αρχή εστιασμένη δραστηριότητα (ΜΛΣ) και στη συνέχεια εναλλαγή (ΠΤΛ)

Χωνί (ΧΩΝ): Στην αρχή εναλλαγή (ΠΤΛ) και στη συνέχεια εστιασμένη δραστηριότητα (ΜΛΣ)

Χαρακτηρισμός συμπεριφοράς: η κυρίαρχη συμπεριφορά προσέγγισης του εκθεσιακού περιβάλλοντος

Επιστημική (ΕΠΣ) : εξερεύνηση χώρων, διερεύνηση ιδιοτήτων αντικειμένων και περιβαλλόντων, λύση προβλημάτων ή παραγωγική δραστηριότητα με στόχο την απόκτηση πληροφοριών σε σχέση με νέα ερεθίσματα και την εξάσκηση δεξιοτήτων.

Παιγνιώδη (ΠΓΝ): καθαρά παιγνιώδη συμπεριφορά με στόχο τη διασκέδαση.

Παράρτημα ΣΤ.5

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΚΑΙ ΚΩΔΙΚΟΙ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΗΣ

Θεματικές κατηγορίες φωτογραφιών	Ελληνικό Παιδικό Μουσείο		Κωδικοί κριτηρίων φωτογράφισης
	Αρ.φωτογραφιών	Αρ.παιδιών	
Στοιχεία δραστηριοτήτων	126 (47:34:39)	27 (13:8:6)	ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ, ΕΠΙΠΡΟ-ΜΑΘ, ΠΑΙΠΡΟ-ΠΑΙ (ΚΠ/ΚΝ/ΔΡ), ΠΑΙΠΡΟ-ΔΙΑ, ΕΝΣΩ-ΕΠΟ, ΕΝΣΩ-ΣΩΔ, ΕΝΣΩ-ΧΩ, ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΣΥΠΑ-ΠΑΛ, ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΣΥΠΑ-ΚΙΝ, ΣΚΑΕΡΦ-ΠΛΑΙ, ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ, ΕΝΔΠΤΦ-ΑΤ, ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ, ΕΝΔΠΤΦ-ΔΗΜ, ΕΝΔΠΤΦ-ΡΟΛ, ΚΟΙΣΥΝΦ
Αυθεντικά αντικείμενα	64 (19:25:17)	19 (7:6:6)	ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΣΥΠΑ-ΠΑΛ, ΣΥΠΑ-ΚΙΝ, ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ, ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ, ΠΑΙΠΡΟ-ΠΑΙ, ΕΝΔΠΤΦ-ΡΟΛ, ΕΝΔΠΤΦ-ΑΤ, ΕΝΔΠΤΦ-ΔΗΜ, ΚΟΙΣΥΝΦ-ΔΙΑ, ΕΝΣΩ-ΣΩΔ, ΕΠΙΠΡΟ-ΜΑΘ
Στοιχεία πλαισιοθετημένου περιβάλλοντος	66 (20:20:25)	15 (5:5:5)	ΣΚΑΕΡΦ-ΠΛΑΙ, ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ, ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΣΥΠΑ-ΠΑΛ, ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ, ΕΝΣΩ-ΣΩΔ, ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ, ΠΑΙΠΡΟ-ΠΑΙ
Εποπτικό υλικό (γραπτά κείμενα, φωτογραφίες, πολυμέσα)	27 (8:13:7)	14 (4:6:4)	ΣΚΑΕΡΦ-ΔΕΥ, ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ, ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΕΝΔΠΤΦ-ΔΗΜ, ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ, ΕΠΙΠΡΟ-ΜΑΘ, ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ, ΕΝΣΩ-ΣΩΔ, ΚΟΙΣΥΝΦ-ΔΙΑ
Άλλες υπηρεσίες μουσείου	16 (9:4:3)	8 (4:2:2)	ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΠΑΙΠΡΟ-ΠΑΙ, ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ, ΣΚΑΕΡΦ-ΠΛΑΙ, ΕΝΔΠΤΦ-ΔΗΜ, ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ
Άνθρωποι	22 (20:0:2)	6 (5:0:1)	ΚΟΙΣΥΝΦ-ΔΙΑ
Αισθητική/Διακόσμηση	8 (2:0:6)	5 (2:0:3)	ΣΥΠΑ-ΑΙΣ, ΣΥΠΑ-ΕΝΔ, ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ, ΕΝΣΩ-ΣΩΔ, ΕΝΣΩ-ΥΦΗ, ΠΑΙΠΡΟ-ΠΑΙ

ΣΗΜ. Σε παρένθεση μετά τον αριθμό των φωτογραφιών και τον αριθμό των παιδιών είναι η κατανομή τους ανά ηλικιακή κατηγορία (4-6-7-9-10-12 ετών).

Επεξήγηση κωδικών (βλ. και Παράρτημα 3.12)

ΣΥΠΑ-ΑΙΣ: Αισθητική

ΣΥΠΑ-ΠΑΛ: Παλαιότητα- Σπανιότητα- Αυθεντικότητα

ΣΥΠΑ-ΕΝΔ: Ενδιαφέροντα/εντυπωσιακά/"καινοφανή"/παράξενα αντικείμενα

ΣΥΠΑ-ΚΙΝ: Κινούμενα μέρη/Μηχάνημα σε λειτουργία

ΕΝΣΩ-ΣΩΔ: Σωματική δραστηριότητα

ΕΝΣΩ-ΤΟΠ: Τοποθέτηση σώματος με διαφορετικό τρόπο

ΕΝΣΩ-ΚΡΥ/ΘΕΑ : "Κρυψώνα"-διαφορετική θέα/οπτική

ΕΝΣΩ-ΥΦΗ: Υφή-Απτική ποιότητα

ΕΝΣΩ-ΑΙΣΘ: Δυνατότητα διαφορετικής εμπειρίας με χρήση αισθήσεων (ακοή κλπ.)

ΕΝΣΩ-ΕΠΟ: Εποπτεία: δυνατότητα εκ του σύννεγγυς ή ασυνήθιστης παρατήρησης

ΕΝΣΩ-ΟΡΓ: Εργαλείο-Δυνατότητα καλύτερης παρατήρησης

ΕΝΣΩ-ΧΩ: Ασυνήθιστη επιφάνεια/χώρος δραστηριοποίησης

ΣΚΑΕΡΦ-ΠΛΑΙ: Ολοκληρωμένη ενσώματη εμπειρία/ολοκληρωμένο θεματικό περιβάλλον – Πλαισιοθέτηση

ΣΚΑΕΡΦ-ΔΕΥ: Δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης (εικόνες, γραπτά κείμενα κτλ.)

ΣΚΑΕΡΦ-ΟΙΚ: Οικεία, αγαπημένη εμπειρία ή αντικείμενο/ζώο

ΕΝΔΠΤΦ-ΑΤ: Επιβεβαίωση προσωπικών ικανοτήτων/εμπλουτισμός εμπειριών

ΕΝΔΠΤΦ-ΠΡΟ: Συνδέσεις με προσωπικά ενδιαφέροντα

ΕΝΔΠΤΦ-ΡΟΛ: Βίωμα εαυτού διαφορετικά

ΕΝΔΠΤΦ-ΔΗΜ: Δημιουργική έκφραση

ΕΠΙΠΡΟ-ΕΞΕ: Επιστημική συμπεριφορά εξερεύνησης-ανακάλυψης-παραγωγικής δραστηριότητας

ΕΠΙΠΡΟ-ΜΑΘ: Μάθηση (δραστηριότητες ταύτισης/συσχέτισης κτλ.)

ΠΑΙΠΡΟ-ΠΑΙ: Παχινίδι

ΠΑΙΠΡΟ-ΔΙΑ: Διασκέδαση

ΚΟΙΣΥΝΦ-ΔΙΑ: Διαπροσωπική σχέση /κοινωνική αλληλεπίδραση