

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «Επιστήμες της Αγωγής»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «Τέχνη και Εκπαίδευση»

Επιβλέπουσα: Α. Στραταριδάκη

**Ο ΠΟΛΙΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΚΡΗΤΗ: ΑΠΟΤΥΠΩΣΕΙΣ ΣΕ**  
**ΜΟΥΣΕΙΑΚΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ**  
**ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Γιώργος Ξημέρης**

*“Κάθε καλός πολίτης προσθέτει  
στη δύναμη του έθνους”*

*- G. B. Hinckley*

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	3
---------------	---

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεωρητικό πλαίσιο

<b>1.1. Διδακτική της Ιστορίας.....</b>	<b>5</b>
1.1.1. Σύγχρονες Προκλήσεις.....	5
1.1.2. Σκοποί.....	10
1.1.3. Μέθοδοι.....	16
<b>1.2. Μουσειακή Αγωγή.....</b>	<b>24</b>
1.2.1. Ορισμοί και Περιεχόμενο.....	24
1.2.2. Τύποι μάθησης.....	29
1.2.3. Επισκέψεις.....	36
1.2.4. Προσέγγιση των εκθεμάτων.....	41

### Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ιστορικό Αφήγημα

<b>2. Ο πολίτης στην Αρχαία Κρήτη: Ένα ιστορικό αφήγημα.....</b>	<b>44</b>
2.1. Ιστορικό πλαίσιο και υποθετικό ερώτημα.....	44
2.2. Χαρτογράφηση κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης.....	47
2.3. Κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί.....	51
2.4. Παιδικά χρόνια και εκπαίδευση.....	59
2.5. Δικαιώματα και Ασχολίες του πολίτη.....	65

### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Διδακτική Προσέγγιση

<b>3. Ο πολίτης στην Αρχαία Κρήτη: Διδακτική αξιοποίηση ενός ιστορικού αφηγήματος.....</b>	<b>69</b>
3.1. Θεωρητικό πλαίσιο.....	69
3.2. Πρακτική αξιοποίησης του ιστορικού αφηγήματος.....	76
Επίλογος.....	86
Κατάλογος και προέλευση εικόνων.....	89
Βιβλιογραφία.....	90

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία δομείται γύρω από δύο κύριους άξονες. Ο πρώτος είναι εκείνος της Διδακτικής της Ιστορίας, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το εκάστοτε διδασκόμενο ιστορικό θέμα ή αντικείμενο, τι είδους μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιεί, ποια εργαλεία αξιοποιεί, προκειμένου να μπορέσουν να προσεγγίσουν οι μαθητές, όσο το δυνατόν πληρέστερα τα γεγονότα, τις συνθήκες και τα πρόσωπα, εποχών περασμένων, από τις οποίες μας χωρίζουν χιλιάδες χρόνια. Αυτή ακριβώς η χρονική, αλλά και πολλές φορές, χωρική απόσταση είναι που καθιστά δύσκολη την διδασκαλία της Ιστορίας. Είναι αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό που την κάνει διαφορετική από μαθήματα όπως αυτά των Μαθηματικών και της Γλώσσας, όπου το διδασκόμενο θέμα και ο μαθητής, βρίσκονται σε καθημερινή τριβή, εντός και εκτός του χώρου του σχολείου.

Ο δεύτερος άξονας είναι αυτός της Μουσειακής Αγωγής ή Μουσειοπαιδαγωγικής. Οι όροι εναλλάσσονται στην βιβλιογραφία, αναφερόμενοι ωστόσο, στο ίδιο σημείο, το οποίο είναι η διδακτική αξιοποίηση του χώρου του μουσείου και των ευρημάτων του. Ο πλούτος που βρίσκεται μέσα στους τοίχους των Μουσειακών ιδρυμάτων έχει τεράστιες εκπαιδευτικές δυνατότητες, οι οποίες γίνονται φανερές μέσα από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αλλά και των δράσεων που υιοθετούν πολλά από αυτά τα ιδρύματα. Σύγχρονες τεχνολογίες, οπτικοακουστικά μέσα, δραστηριότητες και εκδηλώσεις έχουν αντικαταστήσει την απλή εκδρομή στο Μουσείο. Θεωρίες για μάθηση που λαμβάνει χώρα εκτός των παραδοσιακών πλαισίων του σχολείου, μάθηση ακόμα και ασυνείδητη, ευρύτεροι διδακτικοί στόχοι Ιστορικού αλφαριθμητισμού και Ιστορικής γνώσης αναπτύσσονται εντός του πεδίου της Μουσειακής Αγωγής, ενισχύοντας και καταδεικνύοντας την ανάγκη για διδακτική αξιοποίηση των Μουσειακών χώρων.

Στο πρώτο κεφάλαιο λοιπόν, η εργασία πραγματεύεται τη θεωρητική θεμελίωση των δύο πεδίων, της Διδακτικής της Ιστορίας και της Μουσειακής Αγωγής και παρουσιάζονται τα πλέον καθοριστικά και αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά τους, προτού περάσει στο επόμενο κεφάλαιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, η εργασία στρέφεται στο πεδίο της ελληνικής και πιο συγκεκριμένα της Κρητικής αρχαιότητας, την περίοδο από το 600 π.Χ. έως το 300 π.Χ. Πατώντας πάνω στους δύο θεωρητικούς άξονες, της Μουσειακής Αγωγής και της Διδακτικής της Ιστορίας, δομείται ένα ιστορικό αφήγημα, το οποίο τροφοδοτείται

τόσο από την βιβλιογραφία, όσο και από μουσειακά εκθέματα και το οποίο εξερευνά τον Πολίτη στην Αρχαία Κρήτη, τις κυριότερες πτυχές της ζωής του, τις υποχρεώσεις, τα δικαιώματα και γενικότερα τον τρόπο και τις συνθήκες της ζωής του, ευελπιστώντας να επιβεβαιώσει την υπόθεση που γίνεται στην αρχή του ιστορικού αυτού αφηγήματος.

Το αφήγημα χωρίζεται σε επιμέρους υποκεφάλαια για την καλύτερη παρουσίαση του περιεχομένου του. Σημειώνεται ότι τα εκθέματα τα οποία επιλέχθηκαν και βρίσκονται στην εργασία είναι σχετικά με το θέμα του ιστορικού αφηγήματος, δηλαδή του Κρητικού πολίτη της αρχαϊκής και κλασσικής περιόδου, που ήταν διαθέσιμα σε εμάς, μέσω της βιβλιογραφίας. Καθώς το διάστημα μεταξύ Ιουνίου και Σεπτεμβρίου του έτους 2019, για άγνωστους λόγους το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου είχε θέσει τις συλλογές της αρχαϊκής και κλασσικής εποχής, εκτός πρόσβασης, για το κοινό.

Ακολουθεί μία διδακτική πρόταση του αφηγήματος αυτού, μέσω της παρουσίασης ενός σχεδίου διδασκαλίας, αλλά και δραστηριοτήτων, οι οποίες ξεκινούν από την επιστροφή των μαθητών από την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου και αξιοποιούν το αφήγημα με μία πληθώρα τρόπων.

Απώτερος σκοπός της εργασίας γενικά, είναι να επιδείξει τα διδακτικά οφέλη από την συνεργασία Μουσείου και Σχολείου, μέσω της σωστής προσέγγισης του εκάστοτε ιστορικού θέματος. Σε πιο ειδικό πλαίσιο, στο παράδειγμα δηλαδή του Πολίτη στην Αρχαία Κρήτη, η εργασία αξιώνει να παρουσιάσει ένα αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του ιστορικού αυτού θέματος.

Τέλος, το σημείο στο οποίο εντοπίζεται η πρωτοτυπία της εργασίας είναι ο συγκερασμός των διαφορετικών πεδίων, Διδακτικής της Ιστορίας, Μουσειακής Αγωγής, και Ιστορίας, προκειμένου να προσεγγιστεί συνδυαστικά η οντότητα του πολίτη στην Αρχαία Κρήτη. Από τη μία δηλαδή, το ιστορικό αφήγημα δομείται πάνω στην ιστορική γνώση που πηγάζει από τις ιστορικές πηγές και τα μουσειακά εκθέματα, ενώ από την άλλη το ίδιο ιστορικό αφήγημα αξιοποιείται διδακτικά, σύμφωνα με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και διδακτικά μέσα. Μέσα σε αυτό το δίπολο, Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας, εισάγεται και η Μουσειακή Αγωγή με την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει, στη διδασκαλία θεμάτων της Ιστορίας.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Διδακτική της Ιστορίας

Το πρώτο υποκεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας εξετάζει το πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Σε πρώτο στάδιο παρουσιάζονται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ιστορία ως διδασκόμενο θέμα, αλλά και ο εκπαιδευτικός ως διδάσκων. Στη συνέχεια, γίνεται μία επισκόπηση των σκοπών και επιμέρους στόχων της Ιστορίας ως επιστήμης, αλλά και ως σχολικού αντικειμένου, προκειμένου να γίνει κατανοητό προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να κινηθεί ο εκπαιδευτικός, ενώ καταλήγουμε με μία διεξοδική ανάλυση εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών που βασίζονται στους προαναφερθέντες σκοπούς και στόχους και οι οποίες είναι κατά τη διεθνή βιβλιογραφία οι καταλληλότερες και πλέον αποτελεσματικές τόσο για την επίτευξη των διδακτικών σκοπών, όσο και για την ενστάλαξη ενός συνεχούς ιστορικού ενδιαφέροντος στους μαθητές.

#### 1.1.1. Σύγχρονες Προκλήσεις

Η μελέτη της διεθνούς έρευνας και βιβλιογραφίας φανερώνει μία πληθώρα προκλήσεων σχετικών με το πεδίο, αλλά και το μάθημα της Ιστορίας. Εδώ, έχει γίνει μία προσπάθεια παρουσίασης και ταξινόμησης τους σε θεωρητικές και πρακτικές, με ένα τρόπο που κατά την άποψή μας είναι βέλτιστος για να καταδειχθεί η διασύνδεση μεταξύ τους.

Για αυτό το λόγο ξεκινάμε από την δυσκολία κατανόησης των χρονικών εννοιών που εκφράζουν τη χρονική σχέση των ιστορικών γεγονότων μεταξύ τους, αλλά και τα τοποθετούν, το καθένα, σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή από τους μαθητές της μικρότερης ηλικιακής βαθμίδας, όπως αναφέρει η Στραταριδάκη<sup>1</sup>. Σχετικά με την πολυπλοκότητα της έννοιας του χρόνου, και μάλιστα όχι μόνο για τις μικρές ηλικίες, ο Κόκκινος<sup>2</sup> αναφέρει πως «χρόνος» μπορεί να σημαίνει, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο, κάτι διαφορετικό, όπως: διάρκεια, πρόοδος, επιστροφή, ανακύκλωση, παρακμή. Εκτός από αυτή την παρατήρηση, μας θυμίζει πως υπάρχουν και άλλων ειδών χρόνοι ή θεωρίες για τον χρόνο, που έχουν στενή σχέση ή δίνουν άλλη όψη στον ιστορικό χρόνο, όπως είναι ο μυθικός χρόνος, η εσχατολογική και αποκαλυπτική

---

<sup>1</sup>Βλ. Α. Στραταριδάκη-Κυλάφη, *Η Ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές*, (Ρέθυμνο, 2006), σελ. 48-49.

<sup>2</sup>Βλ. Γ. Κόκκινος, *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης*, (Αθήνα, 2012), σελ. 395-396.

θεώρηση του χρόνου και η διαφορά ανθρώπινου και φυσικού χρόνου<sup>3</sup>. Αυτό σημαίνει όμως ότι είναι αδύνατον για τους μαθητές των πρώιμων σχολικών βαθμίδων να διδαχθούν Ιστορία; Η απάντηση είναι πως όχι. Είναι όμως αναγκαία η σωστή οργάνωση του μαθήματος της Ιστορίας. Σύμφωνα με τους Oakden και Sturt<sup>4</sup>, τρεις είναι οι προϋποθέσεις που θα εξασφαλίσουν την κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές: η ικανότητα κατανόησης καθημερινών χρονικών εννοιών, εκφράσεων και λέξεων όπως «χθες», «μετά», «τώρα», η ικανότητα χρήσης των ημερομηνιών και χρονολογιών και της πλοήγησης μέσα στο σχήμα ενός οικουμενικού χρόνου, το οποίο θα πρέπει να έχει συλλάβει ο μαθητής και η ικανότητα γενικής, αλλά σωστής σειροθέτησης διαφορετικών ιστορικών εποχών, βάσει της γνώσης του μαθητή περί των χαρακτηριστικών τους. Ουσιαστικά, γίνεται κατανοητό πως δεν είναι απαραίτητο να κατανοήσουν τα παιδιά την πολύπλοκη και πολύπλευρη έννοια του χρόνου, προτού διδαχθούν Ιστορία. Βασικές ικανότητες κατανόησης και χρήσης του ιστορικού χρόνου μπορούν να βοηθήσουν σε ένα πρώτο στάδιο διδασκαλίας. Εκτός όμως από τις προϋποθέσεις ικανοτήτων των μαθητών, υπάρχει και η κατάλληλη θεωρία μάθησης η οποία μπορεί να συνεισφέρει στην κατάκτηση, όχι μόνο της έννοιας του χρόνου, αλλά και γενικά γνώσης ανώτερου επιπέδου από το αναμενόμενο, για την ηλικία των μαθητών. Ο λόγος, για το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο μάθησης, σύμφωνα με το οποίο η γνώση είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα και όχι απλό μεταλαμπαδεύσιμο αγαθό από το δάσκαλο ή το βιβλίο στον μαθητή. Ο κονστρουκτιβισμός θεωρεί τη γνώση υποκειμενική και κοινωνικά κατασκευασμένη, ενώ αξιώνει ότι αποκτάται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και την συμβολή προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων του μαθητή<sup>5</sup>. Ο Κόκκινος αναφέρει σε σχέση με το κοινωνικό αυτό κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, πως προσδίδει επιστημονικό χαρακτήρα στην Ιστορία και την διδακτική της, δίνει σημασία τόσο στο περιεχόμενο της μάθησης, δηλαδή τι μαθαίνουν οι μαθητές, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο το μαθαίνουν. Επίσης, προσθέτει πως ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός βάζει στο επίκεντρο τον ίδιο το μαθητή και τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, παράλληλα με την αξία που δίνει στις ψυχογνωσιακές θεωρίες

---

<sup>3</sup>Βλ. Κόκκινος, ό.π., σελ. 395-396.

<sup>4</sup>Βλ. Oakden, E, & Sturt, M. "The development of the knowledge of time in children". *Journal of Psychology*, Vol. 12, No. 4 (1922): 309-336.

<sup>5</sup>Βλ. Κ. Γ. Καρράς, *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα: ιστορία, παρεμβάσεις, προκλήσεις*, (Αθήνα, 2014), σελ. 422.

μάθησης<sup>6</sup>. Είναι λοιπόν δυνατό, οι μαθητές, μέσα από τη σωστή προετοιμασία και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση με ολόκληρη την τάξη να ξεπεράσουν τις προσδοκίες που αφορούν το επιτεύξιμο επίπεδο γνώσης και δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται η νεαρή ηλικία ως δικαιολογία για την μη διδασκαλία της Ιστορίας ή την αναποτελεσματική της προσέγγιση στις μικρές τάξεις.

Ακολουθώντας μία παραγωγική συλλογιστική, από το γενικό του χρόνου προς το ειδικό, περνάμε τώρα στην εξέταση της δεύτερης πρόκλησης που αντιμετωπίζει η Ιστορία, η οποία είναι το κυρίαρχο επιστημολογικό, αλλά και εκπαιδευτικό ρεύμα του «παροντισμού». Χαρακτηριστικά του παροντισμού είναι η ακραία μεγέθυνση της σημασίας του παρόντος, το οποίο αντιμετωπίζεται μάλιστα τις περισσότερες φορές ως αυτοδίκαιο, η εργαλειακή διδασκαλία και χρήση του παρελθόντος για εξυπηρέτηση και προώθηση σκοπιμοτήτων του παρόντος και ο αναπόφευκτος ακρωτηριασμός της θέλησης για αλλαγή των παρούσων συνθηκών, ο οποίος υποβοηθείται από το καθεστώς της άκρας πολιτικής ορθότητας<sup>7</sup>.

Προχωρώντας τον παραγωγικό μας συλλογισμό σε ακόμα ειδικότερες προκλήσεις που πηγάζουν από την ρευστότητα της έννοιας του χρόνου και το καθεστώς του παροντισμού, φτάνουμε στην τρίτη πρόκληση, για την οποία θα κάνουμε λόγο και η οποία αφορά τα τραυματικά ιστορικά γεγονότα και την μονομερή τους ανάδειξη, ειδικά από τα σχολικά εγχειρίδια και την καλλιέργεια του εθνικισμού και των εθνικών εντάσεων που προωθείται μέσα από αυτή. Φτάνουμε λοιπόν στο μεταίχμιο, όπου οι προκλήσεις από θεωρητικό επίπεδο μεταφέρονται στο πρακτικό σχολικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική καθημερινότητα και νοοτροπία. Μετά το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου και ειδικά μετά το τέλος του Δεύτερου, παρατηρήθηκε μία κινητοποίηση, εθνικών και υπερεθνικών, κυρίως ευρωπαϊκών χωρών, οργανισμών για εξομάλυνση των εχθροτήτων ανάμεσα στα αντίπαλα στρατόπεδα των δύο συρράξεων, οι οποίες είχαν αφήσει, ακόμα τότε, νωπά σημάδια τόσο σε αυτούς που πολέμησαν όσο και στον υπόλοιπο πληθυσμό. Παρατηρείται οργανισμός συνελεύσεων, επιτροπών, συμφώνων και δράσεων για αναδιαμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων, με σημαντικότερο παράδειγμα εκείνο των Γάλλων και

---

<sup>6</sup>Βλ. Κόκκινος, ό.π., σελ. 353-354.

<sup>7</sup>Βλ. D. Shemilt, «The Gods of the Copybook Headings: Why don't we learn from the Past?» στο: *The Future of the Past: Why History Education Matters*, Ed. L. Perikleous & D. Shemilt (Nicosia, 2011), 75-77.



Γερμανών με τα κοινά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, προκειμένου να απομακρυνθούν από αυτά εικόνες και περιεχόμενο το οποίο ενέτεινε τα στερεότυπα και τον αρνητισμό μεταξύ των δύο λαών. Το αποτέλεσμα ωστόσο, των επιδιώξεων αυτών δεν ήταν θετικό με την ευθύνη να αποδίδεται σε εθνικιστικές αντιλήψεις ολόκληρου του Ευρωπαϊκού πληθυσμού, ο οποίος ποτέ δεν απέκτησε έστω και την ελάχιστη οικονομική ή πολιτιστική ομογένεια, την γενικότερη κρίση της Ευρωπαϊκής Ιδέας και τη διαφωνία σχετικά με ζητήματα όπως ο ρόλος της παρέμβασης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής<sup>8</sup>. Η πληθώρα προσπαθειών αναδιαμόρφωσης των σχολικών εγχειριδίων, που αναφέρει ο Κόκκινος, αποτελεί απόδειξη της αρνητικής επίδρασης του εθνικισμού, τόσο όσο αφορά την ιστορική παιδεία των μαθητών όσο και σε συλλογικό επίπεδο, στις διεθνικές σχέσεις μεταξύ κρατών. Ο εθνικισμός αποτελεί μία από τις σκοπιμότητες του πνεύματος του παροντισμού, όπως αναφέραμε παραπάνω, αλλά και της επιδίωξης διαφόρων κρατών, να διαμορφώσουν την εθνική τους ταυτότητα και ιδεολογία και να την μεταβιβάσουν στους μελλοντικούς πολίτες τους, μέσω της δημόσιας εκπαίδευσης και του μαθήματος της Ιστορίας, προκειμένου να επιτευχθεί ενός είδους ευρύτερη κοινωνική ομόνοια και εύρυθμη λειτουργία, μεταξύ ανθρώπων που είναι βαθιά τους –ακόμα κι αν είναι λανθασμένη ιστορικά- πεποίτηση ότι είναι το σύνολο μίας ατόφιας ιστορικής συνέχειας και ενός διακριτού ανά τους αιώνες πληθυσμού<sup>9</sup>. Είναι εύλογο πως μία τέτοια επιδίωξη επιτυγχάνεται από την ασύστολη και μονομερή ανάδειξη και διδασκαλία στους μαθητές, τραυματικών ιστορικών γεγονότων, τα οποία λειτουργούν ταυτόχρονα ως αποδείξεις για εθνικές απαιτήσεις<sup>10</sup>, αλλά και οδυνηρά στοιχεία ταυτότητας του εκάστοτε εθνικού πληθυσμού, που τους διαχωρίζουν από τους άλλους.

Με άλλα λόγια είναι ανάγκη, τα σχολικά εγχειρίδια να μην εκφράζουν αυτό που ο Κόκκινος, αναφερόμενος στις θέσεις του Levesque ονομάζει «ιστορία-μνήμη», θέλοντας να εκφράσει έτσι τις αντιλήψεις για το παρελθόν του «καθημερινού πολίτη»<sup>11</sup>, οι οποίες απέχουν κατά πολύ από την ιστορική αλήθεια<sup>12</sup>. Όσο αφορά αυτές τις αντιλήψεις η Kelly, παρατηρεί ότι όχι μόνο είναι λανθασμένες, αλλά

---

<sup>8</sup>Βλ. Κόκκινος, ό.π., σελ. 341-348.

<sup>9</sup>Βλ. Shemilt (2011), ό.π., 70-71.

<sup>10</sup>Μία τέτοια απαίτηση, της οποίας την εγκυρότητα δεν κρίνουμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, είναι η διεκδίκηση των πολεμικών αποζημιώσεων της Ελλάδας από την Γερμανία, οι οποίες βασίζονται σε τραυματικά ιστορικά γεγονότα.

<sup>11</sup>Σχετικά με τον όρο βλέπε C. Becker, "Everyman his own historian", *The American Historical Review*, Vol. 37, No. 2 (1932): 223-229.

<sup>12</sup>Βλ. Κόκκινος, ό.π., σελ. 374.

στέκονται και εμπόδια στην ιστορική μάθηση των μαθητών, αφού τροφοδοτούν μία εικόνα/ιδέα/αντίληψη για το παρελθόν η οποία είναι άνετη για αυτούς, αφού είναι κομμάτι της προσωπικότητάς τους. Ο ίδιος αναφέρει την άρνηση των μαθητών του να πιστέψουν ότι μερικές γυναίκες ήταν κατά του δικαιώματος της ψήφου των γυναικών και προχώρησαν μέχρι και το σημείο να ισχυριστούν ότι οι πηγές που τους επέδειξε ήταν λανθασμένες<sup>13</sup>.

Περνώντας πλέον σε ένα αμιγώς πρακτικό επίπεδο, θα γίνει λόγος για το καθεστώς του γνωσιοκεντρισμού, που επικρατεί στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Με τον όρο «γνωσιοκεντρισμό», εκφράζουμε διάφορες τάσεις που κυριαρχούν αυτή τη στιγμή στην εκπαίδευση, όπως η σημασία της «ποσότητας» γνώσης του μαθητή και όχι της «ποιότητας», δηλαδή δεν απασχολούν την εκπαίδευση δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η αναλυτική ικανότητα των μαθητών, συναντάται επίσης ο κατακερματισμός της γνώσης σε κομμάτια, που η αποστήθιση τους εύκολα αξιολογείται από γραπτά διαγωνίσματα με κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες είναι αδύνατον να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν πεποιθήσεις, στάσεις και σκέψεις των μαθητών και πιο συγκεκριμένες δεξιότητες σχετικές με την ιστορική σκέψη<sup>14</sup>. Αντίθετα, τους περιορίζουν σε απαντήσεις επανάληψης των σχολικών εγχειριδίων. Η στείρα, όμως, αυτή παράθεση και στη συνέχεια επανάληψη ιστορικών γεγονότων είναι αυτό που πρέπει να αποφευχθεί, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι για ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, αλλά και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την Ιστορία<sup>15</sup>. Οι Lee et al, σημειώνουν φυσικά ότι ένας από τους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας είναι και η απόκτηση γνώσης<sup>16</sup>. Ο γνωσιοκεντρισμός έχει ξεκάθαρες και μεγάλες επιπτώσεις όχι μόνο στον τρόπο που οργανώνεται το μάθημα της Ιστορίας άνωθεν, στον τρόπο που διδάσκεται από τους εκπαιδευτικούς και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του, αλλά και στον τρόπο που οι ίδιοι οι μαθητές, στέκονται απέναντι σε όλα τα παραπάνω. Αποτέλεσμα της προσκόλλησης σε απαρίθμηση ημερομηνιών, τοποθεσιών και

---

<sup>13</sup>Βλ. T. M. Kelly, *Teaching history in the Digital Age*, (Michigan, 2013), pp. 19.

<sup>14</sup>Βλ. S. G. Grant, "Teachers and tests: Exploring teachers' perceptions of changes in the New York state testing program". *Educational Policy Analysis Archive*, Vol. 8, No. 14 (2000): 1-28.

<sup>15</sup>Βλ. Γ. Λεοντσίνης, *Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα Διδακτικής της Ιστορίας και του Περιβάλλοντος*, (Αθήνα, 2003), σελ. 119 και A. Wiersma, "A Study of the Teaching Methods of High School History Teachers". *The Social Studies*, Vol. 99, No. 3 (2008): 111-116 και M. D. Kennedy, "The Art of the Tale: Story-Telling and History Teaching". *The History Teacher*, Vol. 31, No. 3 (1998): 319-330.

<sup>16</sup>Βλ. J. K. Lee et al. "Social Studies and History Teachers' Uses of Non-Digital and Digital Historical Resources". *Social Studies Research and Practice*, Vol. 1, No. 3 (2006): 291-311.

προσώπων είναι, σύμφωνα με την Kelly<sup>17</sup>, η ανάπτυξη μίας «μαθητικής ιστορικής σκέψης», η οποία αντιστέκεται σθεναρά στην αντικατάσταση της από την ιστορική σκέψη, που θα αναλυθεί στην επόμενη παράγραφο (1.1.2.) ως ένας από τους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Τα χαρακτηριστικά της «μαθητικής ιστορικής σκέψης» είναι πέντε ερωτήματα τα οποία απασχολούν τους μαθητές, σχετικά με οποιοδήποτε διδασκόμενο θέμα ή ενότητα: α) Τι έγινε; β) Πότε έγινε; γ) Γιατί έγινε; δ) Ποιος ήταν υπεύθυνος; ε) Θα είναι μέρος της ύλης του διαγωνίσματος; Άμεση συνέπεια αυτής της μαθητικής σκέψης, αλλά και γενικότερα του καθεστώτος του γνωσιοκεντρισμού, είναι η σύγκρουση μαθητών και εκπαιδευτικού, αφού οι μεν θέλουν μονάχα να πληροφορηθούν για τα γεγονότα, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, ενώ ο δε προσπαθεί να μεταβιβάσει σε αυτούς ένα τρόπο θέασης και έρευνας πάνω στο παρελθόν, που απαιτεί την αμφισβήτηση και την κριτική σκέψη πάνω σε πηγές και την πολυπρισματική ανάλυση και ερμηνεία των γεγονότων<sup>18</sup>.

Ολοκληρώνεται έτσι ο παραγωγικός συλλογισμός πάνω στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η διδακτική της Ιστορίας, συλλογισμός ο οποίος ξεκίνησε από τις γενικότερες έννοιες του χρόνου, προχώρησε σε επιστημολογικά και διδακτικά παραδείγματα παροντισμού, πριν περάσει σε πρακτικό πλέον επίπεδο στα μειονεκτήματα των σχολικών εγχειριδίων, σχετικά με τη μονομερή ανάδειξη τραυματικών γεγονότων και την προώθηση του εθνικισμού και τέλος κατέληξε στο διδακτικό ρεύμα του γνωσιοκεντρισμού και σε πολύ ειδικές αντιλήψεις των μαθητών για την Ιστορία, οι οποίες θα πρέπει να ανατραπούν, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και σκοποί του μαθήματος, όπως αυτοί αναλύονται στην επόμενη παράγραφο.

### 1.1.2. Σκοποί

Προς το τέλος της προηγούμενης παραγράφου, χρησιμοποιήθηκαν όροι όπως ιστορική σκέψη, κριτική σκέψη, αντίληψη για το παρελθόν, ως μέρος ενός συλλογισμού που είχε ως σκοπό να τονίσει τις προκλήσεις που εμφανίζονται στο πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας. Οι όροι αυτοί, είναι κομμάτια του γενικότερου σκοπού του μαθήματος της Ιστορίας, ο οποίος χωρίζεται σε περισσότερους στόχους, όπως θα αναλυθεί παρακάτω. Προτού προχωρήσουμε ωστόσο, είναι ανάγκη να γίνει μία σημαντική διάκριση. Οι σκοποί και στόχοι για τους οποίους θα κάνουμε λόγο,

<sup>17</sup>Βλ. Kelly, ό.π., pp. 23.

<sup>18</sup>Βλ. Shemilt (2011), ό.π., 80-81 και Kelly, ό.π., pp. 24.

είναι εκείνοι που απαντώνται στην σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία και όχι σκοποί και στόχοι συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, συγκεκριμένης χώρας. Αυτή η διάκριση γίνεται, διότι, όπως αναλύσαμε και στην προηγούμενη παράγραφο, είναι σύνηθες φαινόμενο η εργαλειακή χρήση του μαθήματος της Ιστορίας για προώθηση εθνικών ή κοινωνικών επιδιώξεων. Είναι ασφαλές να προβούμε στον αξιωματικό μας ισχυρισμό ότι σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η απόκτηση Ιστορικής παιδείας. Εμφανίζεται όμως εδώ το πρόβλημα ορισμού του χαρακτήρα και του περιεχομένου της Ιστορικής παιδείας. Αν και δεν χρησιμοποιούν αυτό τον όρο όλοι οι μελετητές, αφού κάποιοι επιλέγουν να αναφερθούν στον γενικότερο «σκοπό» της Ιστορίας, υπάρχουν διάφορες απόψεις, οι οποίες όπως θα γίνει φανερό συγκλίνουν ως προς το περιεχόμενο και τον ορισμό της Ιστορικής παιδείας. Η αρχή γίνεται με την Kelly, η οποία υποστηρίζει ότι σκοπός δεν είναι η απόκτηση ενός σώματος γνώσης γεγονότων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η γνώση των γεγονότων δεν είναι καίριας σημασίας, προτού διατυπώσει την άποψη πως σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η απόκτηση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές<sup>19</sup>. Όσο αφορά την παραπάνω άποψη το ζητούμενο, για τον Simon, είναι η θεμελίωση μίας «ζωντανής σχέσης με το παρελθόν», η οποία χαρακτηρίζεται από την πολλαπλή ανάγνωση του, την εξέταση διαφορετικών και πολυποίκιλων πηγών και την κατανόηση των ανθρώπων του παρελθόντος<sup>20</sup>. Ο Shemilt υποστηρίζει ότι αρχικά, οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες αποδόμησης και κριτικής στάσης και αξιολόγησης των πηγών και έτσι του ιστορικού παρελθόντος. Σε δεύτερο χρόνο θα πρέπει να στέκονται κριτικά και απέναντι σε θεμελιωμένους κοινωνικά θεσμούς όπως το σχολείο και να αναζητούν οι ίδιοι τις δικές τους πληροφορίες, μέσα από μία συνεχόμενα εξασκούμενη ικανότητα αναζήτησης και αξιολόγησης. Τέλος, να μπορούν να αξιοποιούν την ιστορική τους γνώση, ώστε να προσδιορίζουν την θέση τους σε ένα αέναα μεταβαλλόμενο χωροχρονικό ιστορικό γίγνεσθαι<sup>21</sup>. Ο Λεοντσίνης, ισχυρίζεται ότι δεν είναι η απόκτηση της ιστορικής αλήθειας ο σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας, αλλά μία ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας, χειρισμού και κατανόησης του ιστορικού υλικού<sup>22</sup>. Σε άλλο έργο του ο ίδιος μελετητής, αναφέρει ότι γενικότερος σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι η

---

<sup>19</sup>Βλ. Kelly, ό.π., pp. 20.

<sup>20</sup>Βλ. P. I. Simon, *The touch of the Past*, (Gordonsville, 2005), pp. 2-8

<sup>21</sup>Βλ. D. Shemilt, «Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom» στο: *Learning History*, Ed. A. K. Dickinson, P. J. Lee, P. J. Rogers (London, 1984), 47-49.

<sup>22</sup>Βλ. Γ. Λεοντσίνης, *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική Ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, (Αθήνα, 1996), σελ. 158-165.

*«καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης, ανάπτυξη εθνικής, κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης» και η απόκτηση ικανότητας ένταξης του εαυτού τους στην ιστορική εξέλιξη<sup>23</sup>. Στην συνέχεια, προβαίνει σε μία εκτενή και αναλυτική κατηγοριοποίηση των επιμέρους στόχων που συγκροτούν τον προαναφερθέντα σκοπό. Οι στόχοι αυτοί χωρίζονται σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς και αναφέρονται σε ανάπτυξη κριτικής και ιστορικής σκέψης, εξοικείωση με την μέθοδο της ιστορικής έρευνας και μεθοδολογίας, ικανότητες ανάλυσης του παρελθόντος και σύγκρισης με το παρόν, ικανότητες αξιολόγησης των πηγών, διασύνδεση τοπικής-εθνικής-ευρωπαϊκής-παγκόσμιας ιστορίας, ικανότητες εντοπισμού χαρακτηριστικών και επιδράσεων του παρελθόντος στο παρόν και τέλος μέσω συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας σε ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων μέσω χειροτεχνίας και άλλων χειραπτικών δραστηριοτήτων<sup>24</sup>.*

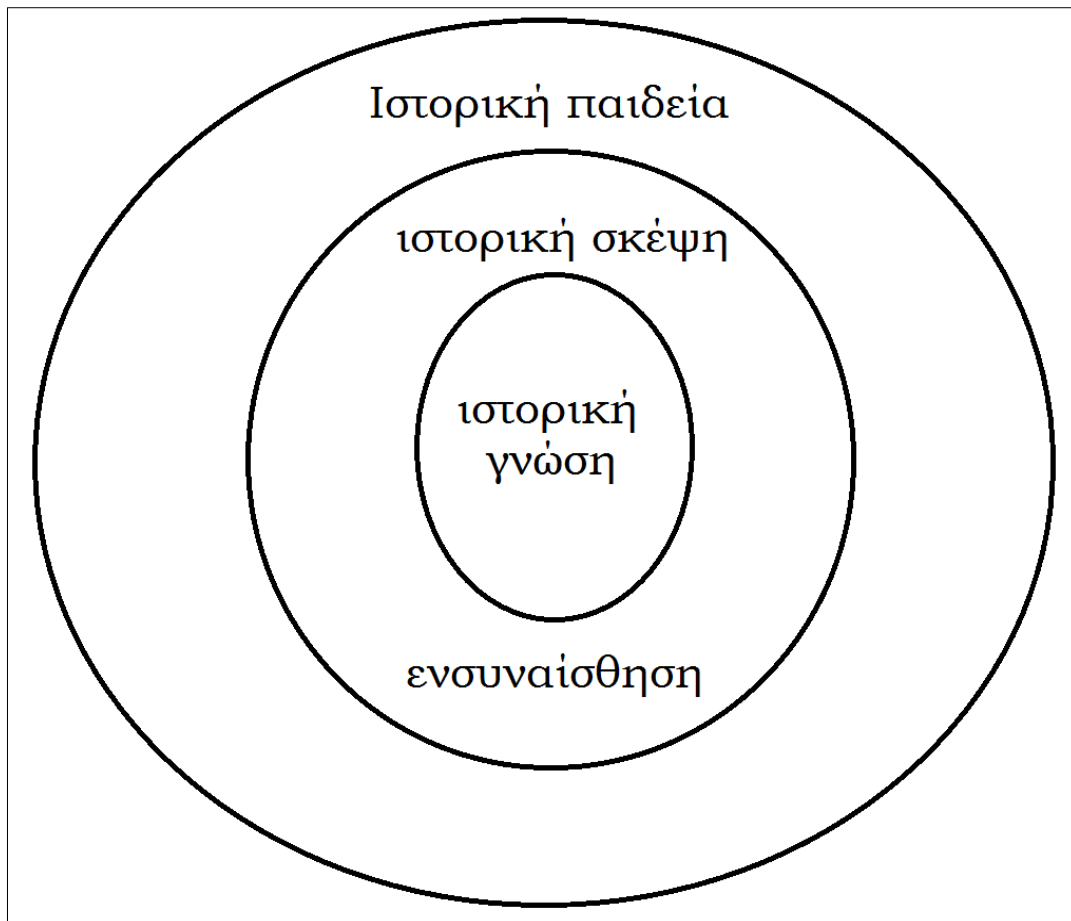
Είναι φανερή η επανάληψη όρων στις απόψεις όλων των μελετητών, όπως ιστορική σκέψη, κριτική στάση απέναντι στις πηγές, δυνατότητα προσδιορισμού του ατόμου εντός του ιστορικού γίνεσθαι και ερμηνεία του παρόντος μέσω διασύνδεσης με το παρελθόν. Ορμώμενοι εκ του σημείου ότι χωρίς ιστορική γνώση δεν υφίσταται ιστορική παιδεία αρχίζουμε να δομούμε έναν επαγωγικό συλλογισμό από το ειδικότερο στο γενικότερο προχωρώντας από το κεντρικότερο συστατικό της Ιστορικής παιδείας, προς τους εξώτερους ομόκεντρους κύκλους επιπέδου σκέψης και δεξιοτήτων που την χαρακτηρίζουν. Στην επόμενη σελίδα, επιχειρείται η οπτικοποίηση αυτού του εγχειρήματος στον Πίνακα 1.

Ήδη από την προηγούμενη παράγραφο, αναφερθήκαμε στην ανάγκη της διδασκαλίας της Ιστορίας να μην περιορίζεται σε απλή παράθεση γνώσης, κυρίως δηλαδή γεγονότων, αλλά ταυτόχρονα δηλώσαμε την ανάγκη για κάποιο βαθμό αναγκαίας

---

<sup>23</sup>Βλ. Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 29.

<sup>24</sup>Βλ. Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 30-34.



Πίνακας 1

κατάκτησης καθαρής γνώσης. Στον πυρήνα λοιπόν της Ιστορικής παιδείας, εντοπίζεται το συστατικό της ιστορικής γνώσης. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στην διαδικαστική γνώση των συνθηκών, του ιστορικού πλαισίου, των γεγονότων, των χρονολογιών και των εμπλεκόμενων προσώπων. Μίας γνώσης η οποία στο κενό, είναι μη λειτουργική, αφού από μόνη της δεν προσφέρει κανενός είδους ενόραση ή αντίληψη για το παρελθόν. Τι είναι όμως αυτό που μετατρέπει την στεία ιστορική γνώση σε Ιστορική παιδεία; Η απάντηση είναι αυτή που απεικονίζεται και στον προηγούμενο πίνακα. Η απόκτηση ιστορικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Ο Κόκκινος<sup>25</sup> αναφέρει την πληθώρα ορισμών που αφορούν κυρίως την επιστημολογική οντότητα των δύο αυτών όρων, όμως εμείς θα δώσουμε μία πιο ξεκάθαρη εικόνα τους, σε συνάρτηση της σχέσης τους με την διδακτική της Ιστορίας και όχι την επιστημολογία του πεδίου της Ιστοριογραφίας.

Ξεκινάμε με τον όρο της ενσυναίσθησης, την οποία ο Shemilt<sup>26</sup>, θεωρεί συστατικό της ιστορικής σκέψης και την προσδιορίζει σύμφωνα με τους τέσσερις άξονες που ακολουθούν: α) εξ ορισμού είναι αδύνατον να υπάρχει ολοκληρωτική ταύτιση με το παρελθόν, αφού αυτό διαφέρει από το παρόν, β) το νοητικό και ηθικό επίπεδο των ανθρώπων του παρελθόντος, δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται υποτιμητικά ή απαξιωτικά, γ) υφίσταται γενετική σύνδεση παρόντος και παρελθόντος, παρά τις αλλαγές ή/και μεταμορφώσεις που έχουν μεσολαβήσει, δ) οι πράξεις και πεποιθήσεις των ανθρώπων του παρελθόντος είναι ανάγκη να παρατηρούνται εντός των δικών τους αξιακών συστημάτων και του δικού τους τρόπου ζωής. Οι Barton και Levstik, στην δική τους ανάλυση του όρου της «ενσυναίσθησης» επαναλαμβάνουν τα παραπάνω, πριν προσθέσουν και την διάσταση της γνώσης του ιστορικού πλαισίου<sup>27</sup>. Ωστόσο, δεν έχουμε καταλήξει ακόμα σε κάποιον ξεκάθαρο ορισμό της ενσυναίσθησης. Για αυτό το λόγο στρεφόμαστε στον Stockley<sup>28</sup>, κατά τον οποίο ενσυναίσθηση είναι αρχικά η επιθυμία κάποιου να εισέρθει μέσα στο μυαλό και να μπει στη θέση κάποιου άλλου, που προέρχεται από ένα διαφορετικό χωρικό και χρονικό πλαίσιο, από το δικό του, προκειμένου να καταλάβει τα κίνητρα και τις πράξεις του. Ο μελετητής τονίζει ότι κάτι μπορεί να συμβεί, μονάχα όταν ο μαθητής

---

<sup>25</sup>Βλ. Κόκκινος, ό.π., σελ. 384-386 και 400-403.

<sup>26</sup>Βλ. Shemilt (1984), ό.π., σελ. 45-46.

<sup>27</sup>Βλ. K. C. Barton & L. S. Levstik, *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, (Αθήνα, 2008), σελ. 283-285.

<sup>28</sup>Βλ. D. Stockley, "Empathetic Reconstruction in History and History Teaching". *History and Theory*, Vol. 22, No. 4 (1983): 50-65.

έχει ήδη κατασκευάσει το περιβάλλον ιστορικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο, με το οποίο θέλει να ταυτιστεί. Είναι λοιπόν φανερό για άλλη μία φορά, πως η κατοχή της καθαρής ιστορικής γνώσης λειτουργεί σχεδόν σαν προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Ο Stockley, προβαίνει μάλιστα και σε μία επεξήγηση η οποία αφορά τον διαχωρισμό του αγγλικού όρου «empathy», ο οποίος είναι ο αντίστοιχος για τον ελληνικό ενσυναίσθηση, από τον όρο «sympathy», ο οποίος εκφράζει τον ελληνικό όρο «συμπάθεια». Ο μελετητής υπογραμμίζει ότι η συμπάθεια είναι μάλιστα εμπόδιο στην ενσυναίσθηση, αφού το ζητούμενο δεν είναι να λυπηθούμε τους ανθρώπους του παρελθόντος, αλλά να τους καταλάβουμε, μέσα από τα δικά τους μάτια. Τέλος, κλείνει με την αναφορά στον όρο «φαντασία», προβαίνοντας στον ισχυρισμό ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συγχέουν την ενσυναίσθηση με την φαντασία. Η φαντασία είναι ναι μεν απαραίτητη για την επίτευξη της ενσυναίσθησης, αλλά είναι απλά το μέσο προς και όχι ο σκοπός, πράγμα το οποίο υποστηρίζει και ο Λεοντσίνης, ο οποίος μας δίνει και μία διαφορετική ματιά πάνω στον όρο της ενσυναίσθησης, όταν αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής γίνεται ο ίδιος το δρών πρόσωπο της Ιστορίας που μελετά<sup>29</sup>.

Αφού ολοκληρώσαμε την επεξήγηση του όρου της ενσυναίσθησης, περνάμε σε εκείνο της ιστορικής σκέψης. Παραπάνω είδαμε ότι σχεδόν στο σύνολο της βιβλιογραφίας, η απόκτηση ιστορικής σκέψης από τους μαθητές, παρουσιάζεται ως ο σκοπός ή μέρος του σκοπού της διδακτικής της Ιστορίας. Τι σημαίνει όμως ιστορική σκέψη; Θα μπορούσε κάποιος να πει ότι είναι το αντίστοιχο της κριτικής σκέψης, όταν μιλάμε για Ιστορία, όταν σε αυτή προστεθεί το στοιχείο της ενσυναίσθησης. Αυτός όμως πρόκειται για ένα περιγραφικό ορισμό, ο οποίος προφανώς δεν είναι αρκετός. Εδώ εμφανίζεται μία πρόκληση, αφού είναι πολλοί οι μελετητές, οι οποίοι προτάσσουν τον όρο ως σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας, ορίζουν την ενσυναίσθηση ως κομμάτι του, αλλά δεν προβαίνουν σε κάποια προσπάθεια αυστηρού ορισμού. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με την Kelly<sup>30</sup>, διότι κάθε ιστορικός έχει μία ελαφρώς διαφορετική άποψη σχετικά με την ιστορική σκέψη και τι αυτή περιλαμβάνει. Η ίδια παρατηρεί ωστόσο, ότι υπάρχει ένα σύνολο δεξιοτήτων που εκφράζει τις κυρίαρχες ιδέες περί δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν την ιστορική σκέψη και οι οποίες είναι: η δεξιότητα διαχωρισμού πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, η

<sup>29</sup>Βλ. Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 104.

<sup>30</sup>Βλ. Kelly, ό.π.,σελ. 22-23.



δεξιότητα αναγωγής της πηγής σε πηγή, δηλαδή ο εντοπισμός της προέλευσης της πηγής, η δεξιότητα εύρεσης πληροφοριών σχετικά με την εγκυρότητα μία πηγής και η σύγκριση της με διαφορετικές αποδείξεις, η δεξιότητα χρονολογικής σειροθέτησης πηγών και η κατανόηση της αξίας της, η δεξιότητα επιχειρηματολογίας βασισμένης σε αποδείξεις που εδρεύουν σε πηγές, η δεξιότητα αναγνώρισης της παράξενης φύσης του παρελθόντος, χωρίς η φύση αυτή να ξενίζει, η δεξιότητα σύγκρισης αποδείξεων, η δεξιότητα αναγνώρισης πραγμάτων τα οποία δεν μπορούμε να γνωρίζουμε βάσει των αποδείξεων που έχουμε στα χέρια μας, η δεξιότητα να αναγνωρίζουμε ότι διαφορετικοί άνθρωποι αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ίδιο γεγονός, η δεξιότητα τριγωνοποίησης μεταξύ πηγών για τη διασταύρωση των πληροφοριών, η δεξιότητα διατύπωσης ενορατικών ερωτήσεων οι οποίες ξεπερνούν το επίπεδο του «τι έγινε» και αναζητούν όχι μόνο «γιατί έγινε», αλλά και «γιατί δεν έγινε διαφορετικά», η δεξιότητα αναγνώρισης του ρόλου της αιτιότητας, η δεξιότητα αξιολόγησης αποδείξεων τόσο σε απομονωμένο, αλλά και ευρύτερο πλαίσιο, η δεξιότητα αναγνώρισης επιχειρηματολογίας βασισμένης σε ιστορική σκέψη και η δεξιότητα απεικόνισης του παρελθόντος με ξεκάθαρο τρόπο τόσο σε επίπεδο γραπτού όσο και διαφορετικού λόγου, αποτυπώνοντας αυτό που μπορεί να ειπωθεί και αποφεύγοντας αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί, υπό την έννοια της αποφυγής θέσεων και ισχυρισμών, έστω και με την μορφή της απλής αναφοράς σε αυτούς, οι οποίοι δεν μπορούν να υποστηριχθούν από πηγές ή άλλου είδους αποδείξεις.

Με αυτό τον τρόπο ολοκληρώνεται ο επαγωγικός συλλογισμός, τον οποίο αρχίσαμε προσπαθώντας να αναλύσουμε το σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας, τον οποίο ορίσαμε αξιωματικά ως Ιστορική παιδεία, προχωρώντας στη συνέχεια στον ορισμό, την ανάλυση και την επεξήγηση των συστατικών ή των επιπέδων του καλύτερα. Παρακάτω, θα ασχοληθούμε με τις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, καθώς και τις ευρύτερες θεωρίες μάθησης, οι οποίες εμπλέκονται στην διδασκαλία της Ιστορίας.

### 1.1.3. Μέθοδοι

Περνώντας πλέον στο τελευταίο μέρος του πρώτου κεφαλαίου, θα εξετάσουμε τις κύριες μεθόδους και τα μέσα/τις στρατηγικές που αξιοποιούνται εντός αυτών, για την επίτευξη της απόκτησης των συστατικών της Ιστορικής παιδείας, όπως τα ορίσαμε παραπάνω. Επίσης, θα μελετηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού εντός της τάξης. Πριν αρχίσουμε, είναι ανάγκη να σταθούμε στο γεγονός ότι όσο αφορά τα θέματα της παρούσας παραγράφου, η βιβλιογραφία φαίνεται να είναι ομόφωνη στην μεγαλύτερή

της έκταση, με τις θέσεις των διαφόρων μελετητών να συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Σημείο εκκίνησης της ανάλυσης του ρόλου του εκπαιδευτικού εντός της τάξης είναι η παρατήρηση του Lorence<sup>31</sup>, ο οποίος προτάσσει την μεγαλύτερη ανάγκη εμβάθυνσης του εκπαιδευτικού στο διδασκόμενο αντικείμενο, σε σχέση με την κατοχή διδακτικών μεθοδολογικών γνώσεων. Είναι δηλαδή απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχή διεκπεραίωση της διδασκαλίας της Ιστορίας, η βαθιά γνώση του εκπαιδευτικού πάνω σε αυτή καθ' εαυτή την Ιστορία. Θα μπορούσε να πει κάποιος, ότι ακόμα και αυτό δεν είναι αρκετό και θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει αποκτήσει ο ίδιος Ιστορική παιδεία, όπως την ορίσαμε παραπάνω, ώστε να μπορέσει να την γαλουχήσει και στους μαθητές. Όσο αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού εντός της διδασκαλίας, η κυρίαρχη άποψη είναι πως θα πρέπει να είναι αυτός του «εκπαιδευτικού-καθοδηγητή», κύρια γνωρίσματα του οποίου είναι η τήρηση ενός δομημένου τρόπου διδασκαλίας, να φροντίζει δηλαδή για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, η διασφάλιση τοποθέτησης της διδασκαλίας εντός σωστών ιστορικών γνώσεων και πλαισίων και τέλος η διατύπωση πρόσφορων ερωτήσεων στους μαθητές, προκειμένου να τους κινητοποιήσει, να τους εξάψει το ενδιαφέρον, να εκκινήσει ένα διάλογο μεταξύ τους και ουσιαστικά να οδηγήσει στην ανακάλυψη ή/και δόμηση της μάθησης –εδώ της Ιστορικής παιδείας– από τους ίδιους του μαθητές<sup>32</sup>. Επειδή οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται και θα αναλυθούν παρακάτω, είναι στην πλειοψηφία τους μαθητοκεντρικές, συναντάμε αυτό τον υπερτονισμό της ανάγκης για καθοδηγητή δάσκαλο που κατευθύνει τις προσπάθειες των μαθητών. Η τήρηση δομημένου, θα μπορούσαμε να πούμε ακόμα και αυστηρού, διδακτικού και ιστορικού πλαισίου, τόσο για την τήρηση της ομαλής λειτουργίας της τάξης, αλλά και για την εξασφάλιση της μέγιστης αποδοτικότητας και των καλύτερων αποτελεσμάτων των μεθόδων, είναι ένα δεύτερο σημείο που παρατηρείται μεγάλη συμφωνία μεταξύ των μελετητών. Πάνω σε αυτό, ο Λεοντσίνης<sup>33</sup> τονίζει ότι η επέμβαση με χρήση πρόσφορων ερωτήσεων, από μέρους του εκπαιδευτικού έχει πολλαπλά οφέλη, όπως η προώθηση βαθύτερου προβληματισμού των μαθητών, η εμπύχωση τους προς

---

<sup>31</sup>Βλ. J. T. Lorence, “Collaboration in History Teaching: Status, Problems, and Opportunities”. *The History Teacher*, Vol. 33, No. 1 (1999): 79-89.

<sup>32</sup>Βλ. R. W. Karras, “Teaching History through Argumentation”. *The History Teacher*, Vol. 26, No. 4 (1993):419-438 και W. B. Robison, “Stimulation, Not Simulation: An Alternate Approach to History Teaching Games”. *The History Teacher*, Vol. 46, No. 4 (2013): 577-588 και Stockley, ό.π., σελ. 50-65 και Wiersma, ό.π., σελ. 111-116.

<sup>33</sup>Βλ. Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 129-130.

εξουχιστική διερεύνηση και ενίσχυση της τελικής κατανόησης και ερμηνείας. Στο ζήτημα των πρόσφορων ερωτήσεων θα επανέλθουμε αργότερα, όταν αναλύουμε τα κατάλληλα μέσα και στρατηγικές, εντός των μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.

Αφού σκιαγραφήσαμε το ρόλο και το πλαίσιο δράσης του εκπαιδευτικού, ήρθε η ώρα να περάσουμε στις μεθόδους, οι οποίες προτάσσονται από την βιβλιογραφία ως οι πλέον πρόσφορες και αποτελεσματικές για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ιστορικής σκέψης και την ολοκλήρωση της Ιστορικής παιδείας. Και εδώ, φαίνεται η συσπείρωση των μελετητών γύρω από τις ίδιες θέσεις, πράγμα το οποίο αν μη τι άλλο προσδίδει περισσότερη εγκυρότητα σε αυτές. Αρχικά, η μέθοδος της επιχειρηματολογίας πάνω σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή περίοδο ή ένα ευρύτερο ιστορικό θέμα, υποστηρίζει αρχικά ο Robison<sup>34</sup>, ότι έχει περισσότερα του ενός θετικά στοιχεία. Ο πρώτος παρουσιάζει μία μέθοδο διδασκαλίας με την εξής μορφή: οι μαθητές μελετούν διάφορες πηγές, όπως το σχολικό εγχειρίδιο, πρωτογενείς πηγές που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, συμπληρωματικές πηγές όπως ιστορικά μυθιστορήματα, τόσο στο πλαίσιο της τάξης, όσο και ως μέρος των εργασιών για το σπίτι. Στη συνέχεια, ο καθοδηγητής εκπαιδευτικός, διοργανώνει ένα παιχνίδι επιχειρηματολογίας, πολύ κοντινό με τηλεοπτικά παιχνίδια αποκλεισμού συμμετεχόντων, στο οποίο οι μαθητές πρέπει να επιχειρηματολογήσουν υπέρ του ενός ή του άλλου ιστορικού προσώπου ή γεγονότος, ενώ ο δάσκαλος διατυπώνει διερευνητικές ερωτήσεις όπου είναι απαραίτητο και κατευθύνει το διάλογο. Το σημείο στο οποίο πρέπει να εστιάσουμε είναι ότι τα επιχειρήματα θα πρέπει να βασίζονται στο υλικό που μελέτησαν οι μαθητές, το οποίο αποτελείται από ιστορικές πληροφορίες, πηγές και αποδείξεις. Το δομημένο πλαίσιο διδασκαλίας και η τοποθέτησή της εντός του κατάλληλου ιστορικού πλαισίου είναι εμφανή εδώ. Ως αποτέλεσμα παρουσιάζεται η μεγάλη εμπλοκή των μαθητών τόσο με το διδακτικό υλικό, την ιστορική γνώση, αλλά και την ίδια τη διδασκαλία. Τα οφέλη της μεθόδου είναι η ανάπτυξη της κριτικής, αλλά και αναλυτικής σκέψης των μαθητών, η ανάπτυξη ικανοτήτων παραγωγής και υποστήριξης ιστορικών επιχειρημάτων και το βαθύ επίπεδο ενόρασης το οποίο αποκτούν πάνω στο διδασκόμενο θέμα, μέσα από το άκουσμα διαφορετικών φωνών, εντός μίας

---

<sup>34</sup>Βλ. Robison ό.π., σελ. 577-588.

πλουραλιστικής διαδικασίας. Τις απόψεις αυτές ενστερνίζεται και ο Karras<sup>35</sup>, ενώ προχωράει ακόμα παραπέρα, αναφερόμενος στην απουσία μειονεκτήματος της στρατηγικής της επιχειρηματολογίας, αφού κατ' αυτόν, στην χειρότερη περίπτωση οι μαθητές έχουν μάθει την ιστορική γνώση, ενώ στην καλύτερη έχουν κατακτήσει δεξιότητες κριτικής στάσης απέναντι στις πηγές, ικανότητες ιστορικού λόγου, αξιολόγησης και επιβεβαίωσης ή απόρριψης υποθέσεων, βασιζόμενοι σε ιστορικές αποδείξεις.

Η επόμενη μέθοδος διδασκαλίας με την οποία θα ασχοληθούμε είναι η ιστορική αφήγηση της Ιστορίας. Ο Kennedy<sup>36</sup>, επισημαίνει την ομοιότητα των συστατικών της Ιστορίας και της αφήγησης, αναφερόμενος σε πρόσωπα, γεγονότα, εξέλιξη πλοκής και περάσματα χρόνου, συνδέσεις μεταξύ όλων αυτών, συγκρούσεις και αλλαγές, επιλύσεις καταστάσεων, αλλά και την οικουμενική έλξη που ασκεί στους ακροατές, δηλαδή στους μαθητές, εντός του σχολικού πλαισίου η δομή μίας αφήγησης. Αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την Ιστορία, αλλά και να διατηρηθεί στο πέρασμα του χρόνου, ακόμα και μετά το πέρας της σχολικής τους ζωής, για τον εξής λόγο: Τις περισσότερες φορές μία αφήγηση καταλήγει με την λεγόμενη «κάθαρση» είτε του πρωταγωνιστή, είτε με την έννοια της επίλυσης μίας προβληματικής κατάστασης ή την κατάληξη μίας αφηγηματικής πορείας. Το συστατικό αυτό της αφήγησης είναι το μόνο που απουσιάζει από την Ιστορία, καθώς αυτή δεν έχει κάποιο τέλος. Η Ιστορία είναι μία αφήγηση ζωντανή, η οποία, όταν παρουσιαστεί με τον κατάλληλο τρόπο στους μαθητές, μπορεί να τους μεταδώσει μία άσβεστη θέληση για διερεύνηση και μελέτη, πάνω σε μία «Αφήγηση δίχως τέλος». Την χρησιμότητα της παρουσίασης της Ιστορίας ως συνεχιζόμενης αφήγησης με τους μαθητές να αποτελούν πρόσωπα που δρουν μέσα σε ένα ιστορικό γίνεσθαι υπογραμμίζει και η Sims<sup>37</sup>, ενώ η Στραταριδάκη<sup>38</sup> συμπληρώνει πως υπάρχουν και συμπληρωματικά οφέλη που πηγάζουν από την μέθοδο της αφήγησης όπως είναι η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, που σχετίζονται με ιστορικούς όρους και έννοιες. Σημαντικό βοήθημα αυτής της μεθόδου, μπορεί να αποτελέσει η χρήση ιστορικών μυθιστορημάτων, αφού εκτός του ότι παρουσιάζουν την Ιστορία με ένα διαφορετικό τρόπο από τα «στεγνά» σχολικά εγχειρίδια,

---

<sup>35</sup>Βλ. Karras, ό.π., σελ. 419-438.

<sup>36</sup>Βλ. Kennedy, ό.π., σελ. 319-330.

<sup>37</sup>Βλ. A. Sims, "Teaching History/Teaching about Teaching History: A Statement of Personal Strategy". *The History Teacher*, Vol. 30, No. 2 (1997): 217-221.

<sup>38</sup>Βλ. Στραταριδάκη-Κυλάφη, ό.π., σελ. 96.

περιγράφουν εξαιρετικά το γενικότερο ιστορικό πλαίσιο και περιβάλλον, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να τοποθετήσουν την ιστορική γνώση εντός του<sup>39</sup>.

Η Δραματοποίηση, είναι μία διδακτική μέθοδος, η αξία της οποίας είναι αποδεκτή από πληθώρα ερευνητών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι ικανότητες που ενεργοποιούνται τη στιγμή της απόδοσης ενός ρόλου προωθούν στο μέγιστο βαθμό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, αφού είναι προαπαιτούμενος κάποιος βαθμός ταύτισης και κατανόησης του προσώπου που υποδύεται ο ηθοποιός, όπως στην περίπτωση εδώ, ο μαθητής<sup>40</sup>. Την μεγάλη διδακτική χρησιμότητα της δραματοποίησης υποστηρίζουν και άλλοι μελετητές, οι οποίοι τονίζουν ωστόσο, την ανάγκη για ακριβή απόδοση ιστορικών γεγονότων, εντός του σωστού εκάστοτε ιστορικού πλαισίου. Η δραματοποίηση, χάνει την αξία της, όταν υποβαθμιστεί σε απλή θεατρική δραστηριότητα. Αντίθετα, όταν οι μαθητές, προτού επιχειρήσουν να αποδώσουν ρόλους, έχουν ενημερωθεί και έχουν κατακτήσει την απαραίτητη ιστορική γνώση και ο εκπαιδευτικός έχει δώσει σαφείς οδηγίες για ιστορική αναπαράσταση και όχι ελεύθερη απόδοση, οι μαθητές επιτυγχάνουν την μέγιστη ταύτιση με τα υποδιδόμενα πρόσωπα, βυθίζονται οι ίδιοι μέσα στο ιστορικό πλαίσιο και δρουν εντός του, αποκομίζοντας τόσο μία βαθύτερη κατανόηση της γνώσης όσο και σημαντική ανάπτυξη της διαισθητικής ικανότητας της ενσυναίσθησης<sup>41</sup>. Τέλος, οι Maloy και LaRoche<sup>42</sup>, συμφωνώντας με τα παραπάνω, προσθέτουν ότι αφηρημένες έννοιες προσεγγίζονται ευκολότερα μέσω της δραματοποίησης, ενώ και η ίδια η ιστορική γνώση, δηλαδή ημερομηνίες, τοποθεσίες, πρόσωπα, αποτυπώνονται καλύτερα στην μνήμη των μαθητών, σε σχέση με την απλή παράδοση και αποστήθιση. Ακόμα, τονίζουν ότι είναι μεγάλη η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, μέσω της μεθόδου της δραματοποίησης, όταν ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει οι μαθητές να έχουν στα χέρια τους τις απαραίτητες πηγές και γνώσεις, προκειμένου να αποδώσουν ιστορικά σωστά τους ρόλους τους.

Ολοκληρώνοντας θεωρούμε δόκιμο, να κάνουμε αναφορά σε αυτό που ο Stockley<sup>43</sup> ονομάζει «εμπαθητική ανακατασκευή» του παρελθόντος και το οποίο, υπό μία έννοια μπορεί να θεωρηθεί η ομπρέλα, κάτω από την οποία, βρίσκονται όλες οι μέθοδοι που

---

<sup>39</sup>Βλ. Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 239-240.

<sup>40</sup>Βλ. Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 122 και Στραταριδάκη-Κυλάφη, ό.π., σελ. 106.

<sup>41</sup>Βλ. Robison, ό.π., σελ. 577-588 και Stockley, ό.π., σελ. 50-65.

<sup>42</sup>Βλ. R. W. Maloy & I. LaRoche, "Student-Centered Teaching Methods in the History Classroom: Ideas, Issues and Insights for New Teachers". *Social Studies Research and Practice*, Vol. 5, No. 2 (2010): 46-61

<sup>43</sup>Βλ. Stockley, ό.π., σελ. 50-65.

αναλύσαμε παραπάνω. Η εμπαθητική ανακατασκευή του παρελθόντος είναι ουσιαστικά μία άλλη ονομασία της Ιστορικής παιδείας, όπως την ορίσαμε στην προηγούμενη παράγραφο. Στην συλλογιστική του ο μελετητής, κάνει αναφορά σε όλες τις παραπάνω μεθόδους, τονίζει όπως και οι προηγούμενοι μελετητές την ανάγκη για δομημένο πλαίσιο, καθοδήγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού και σωστή ιστορική πληροφόρηση, πριν από κάθε δραστηριότητα, προτού αναδείξει την δομημένη συνέντευξη και την δραματοποίηση ως τις πλέον χρηστικές μεθόδους εμπαθητικής ανακατασκευής. Για την δραματοποίηση έχουμε ήδη μιλήσει. Η δομημένη συνέντευξη που προτείνει ο Stockley λειτουργεί στα ίδια πλαίσια με την απόδοση ενός ρόλου, υπό την έννοια ότι ένας ή περισσότεροι μαθητές, μετά από κατάλληλη και σωστή πληροφόρηση από τον δάσκαλο και την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, απαντούν σε ερωτήσεις της υπόλοιπης τάξης, με σκοπό να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές, μέσω μίας διαδικασίας συλλογικού διαλόγου την μέγιστη δυνατή ενόραση πάνω στο διδασκόμενο θέμα. Η εμπαθητική ανακατασκευή, δεν είναι μία διαδικασία συναισθηματισμού, αλλά κατανόησης του άλλου, μέσα από τη χρήση και της φαντασίας, της αφαιρετικής σκέψης, της αναλυτικής σκέψης και της κριτικής σκέψης, τονίζει ο Stockley. Είναι μία αρκετά δύσκολη διαδικασία η οποία απαιτεί προσχεδιασμένες μεθόδους και δραστηριότητες, ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού, παρουσίαση πηγών και αποδείξεων με έναν ενδιαφέροντα και όχι παθητικό τρόπο, αλλά και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, προκειμένου να εξοικειωθούν με τις πολλαπλές οπτικές των ιστορικών γεγονότων και των εννοιών της υποκειμενικότητας και της οπτικής γωνίας.

Σε όλες τις παραπάνω διδακτικές μεθόδους, χρησιμοποιούνται κάποια διδακτικά μέσα στην ανάλυση των οποίων θα περάσουμε προτού ολοκληρωθεί η ενασχόληση μας με το πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας και περάσουμε σε εκείνο της Μουσειακής Αγωγής.

Το κυριότερο μέσο που αξιοποιείται σε όλες τις παραπάνω μεθόδους είναι αυτό των πρωτογενών πηγών. Σύμφωνα με την έρευνα των Lee et al, η επαφή των μαθητών με πρωτογενείς πηγές και η αλληλεπίδραση τους με αυτές, είτε αυτή πρόκειται για ανάλυση, είτε για σημείο εκκίνησης διαφόρων δραστηριοτήτων εγκυμονεί σημαντικά οφέλη. Αυτά είναι η δημιουργία ενός πλαισίου ανάπτυξης ιστορικής σκέψης, η πληροφόρηση σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούσαν την εκάστοτε ιστορική

περίοδο και η επαφή και κατανόηση της απαραίτητης ιστορικής γνώσης<sup>44</sup>. Κατά τους Maloy και LaRoche<sup>45</sup>, οι πρωτογενείς πηγές εμπλέκουν τους μαθητές με το διδασκόμενο ιστορικό θέμα, αφού το παρουσιάζουν μέσα από μία πρωτοπρόσωπη οπτική, η οποία εμπνέει την εξατομικευμένη ερμηνεία και ανάλυση. Αναφέρονται ωστόσο, και σε δύο μειονεκτήματα, πρώτο εκ των οποίων είναι η γλώσσα τους, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις είναι δύσβατη. Ένα δεύτερο μειονέκτημα είναι η μεγάλη τους έκταση, η οποία δεν είναι διαχειρίσιμη, εντός των χρονικών περιορισμών μίας διδακτικής ώρα. Γι αυτό το λόγο, οι Maloy και LaRoche συνιστούν να αποφεύγονται στρατηγικές όπως η ανάθεση ανάγνωσης ολόκληρης της πηγής από ένα μαθητή. Αντίθετα, υπάρχουν τέσσερις στρατηγικές για την μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των πρωτογενών πηγών εντός της τάξης, πρώτη εκ των οποίων είναι η συνεχής επαφή των παιδιών με αυτές και όχι η περιστασιακή χρήση τους. Έτσι γίνεται ευκολότερη η ανάλυση και η ερμηνεία τους, με την πάροδο του χρόνου, αφού τα παιδιά εξοικειώνονται με το μέσο αυτό. Επίσης οι κατάλληλες ερωτήσεις βοηθούν τους μαθητές να συγκεντρώνονται σε αυτό που μελετούν, αφού τους καθοδηγούν να αναζητήσουν κάποια απάντηση μέσα σε αυτό. Ακόμα ένας τρόπος χειρισμού των πρωτογενών πηγών είναι οι δραστηριότητες μετάφρασης ή προσαρμογής της γλώσσας τους πιο κοντά στη γλώσσα των μαθητών. Τέλος ο τρόπος παρουσίασης τους έχει μεγάλη σημασία, με τα ηλεκτρονικά μέσα, βίντεο, εικόνες, ακόμα και ηχητικά ερεθίσματα να φαίνονται ως ένας σίγουρος τρόπος έξαψης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Την ανάγκη για παρουσίαση των πρωτογενών πηγών μέσα από διαφορετικά του γραπτού λόγου μέσα, επιβεβαιώνει και η Wiersma, ενώ προσθέτει ότι και η χρήση πρωτογενών πηγών καλλιτεχνικού χαρακτήρα είναι αρκετά αποδοτική, αφού ανοίγει μία διαφορετική οπτική από αυτή της εξιστόρησης ή αφήγησης<sup>46</sup>.

Το δεύτερο μέσο με το οποίο θα ασχοληθούμε είναι αυτό των κατάλληλων ερωτήσεων. Η σημασία τους, όσο αφορά την καθοδήγηση των μαθητών, της σκέψης, της προσπάθειας, της διερεύνησης και της ανάλυσης τους, υποστηρίζεται από πληθώρα μελετητών, άποψη η οποία εναρμονίζεται με την οπτική του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή, η οποία μας απασχόλησε προηγουμένως<sup>47</sup>. Ο Λεοντίνης είναι εκείνος όμως που προχωράει βαθύτερα, όταν προβαίνει στον ορισμό των

<sup>44</sup>Βλ. Lee et al.ό.π., σελ. 291-311.

<sup>45</sup>Βλ. Maloy & LaRoche, ό.π., σελ. 46-61.

<sup>46</sup>Βλ. Wiersma, ό.π., σελ. 111-116.

<sup>47</sup>Βλ. Stockley, ό.π., σελ. 50-65 και Wiersma, ό. π., σελ. 111-116 και Karras, ό.π., σελ. 419-438.

χαρακτηριστικών των «πρόσφορων», όπως τις ονομάζει, ερωτήσεων. Κατ' αυτόν τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η θεμελίωση της ερώτησης στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η πρόκληση της διαδικασίας σύγκρισης και αντίθεσης, η ενεργοποίηση των μαθητών και η ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για τη διδασκαλία, η πρόκληση κοινωνικής, δηλαδή μαθητικής εδώ, αλληλεπίδρασης και η ώθηση συσχετισμού της νέας γνώσης με την ήδη κατεκτημένη<sup>48</sup>.

Το τελευταίο μέσο για το οποίο θα κάνουμε λόγο και το οποίο έχει γεφυρωτικό ρόλο ανάμεσα σε αυτό και το επόμενο υποκεφάλαιο είναι το μουσείο και η επίσκεψή του. Χωρίς να αναφερθούμε σε λεπτομέρειες, οι οποίες θα αναλυθούν στο επόμενο υπόκεφάλαιο σχετικά με τον τρόπο σύνδεσης σχολείου και μουσείου ή τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκομίζουν μία διαφορετικού τύπου μάθηση ή/και πληροφόρηση από τα εκθέματα και τις άλλες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός του μουσειακού χώρου, είναι απαραίτητο να τονίσουμε πως μία επίσκεψη σε μουσειακό χώρο μπορεί να τροφοδοτήσει παραπάνω από μία διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα από την εμπλοκή των μαθητών με τα αντικείμενα-εκθέματα, είναι ένα από τα οφέλη που προκύπτουν από την επίσκεψη σε μουσείο. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με πραγματικά κατάλοιπα του ιστορικού παρελθόντος, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από πραγματικούς ανθρώπους, αναφέρει η Στραταριδάκη<sup>49</sup>, η οποία προσθέτει στη συνέχεια ότι παράγοντες της Ιστορίας όπως η χρονολόγηση και η αλλαγή που επέρχεται με το πέρασμα του χρόνου, γίνονται καλύτερα αντιληπτές, μέσα από επισκέψεις σε μουσεία ή αρχαιολογικούς χώρους. Ο Λεοντσίνης επισημαίνει ωστόσο, την αναγκαιότητα προετοιμασίας των μαθητών για μία τέτοια επίσκεψη, με κατάλληλες δραστηριότητες, ενώ η ίδια η επίσκεψη θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με γνώση την οποία έχει ήδη κατακτήσει ο μαθητής, αλλά και έμμεσα με γνώση την οποία θα συναντήσει στο άμεσο σχολικό μέλλον, προκειμένου η επίσκεψη να έχει την μεγαλύτερη δυνατή επίδραση και αποτελεσματικότητα<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup>Βλ. Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 131-133.

<sup>49</sup>Βλ. Στραταριδάκη-Κυλάφη, ό.π., σελ. 86-87 και 90.

<sup>50</sup>Βλ. Λεοντσίνης, ό.π., σελ. 224-227.



## 1.2. Μουσειακή Αγωγή

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας, θα μας απασχολήσουν ζητήματα τα οποία συνδέονται με την Μουσειακή Αγωγή ή Μουσειοπαιδαγωγική, την μάθηση που συντελείται εντός του μουσείου, την συνεργασία μεταξύ μουσείου και σχολείου, το σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση επισκέψεων σε μουσεία καθώς και τρόπους προσέγγισης των εκθεμάτων. Με την ανάλυση των παραπάνω ζητημάτων, θα έχει πλέον δημιουργηθεί ένα ξεκάθαρο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, εντός του οποίου θα κινηθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας, το οποίο αφορά αρχικά τη δημιουργία ενός ιστορικού αφηγήματος και στη συνέχεια την προσαρμογή του, για χρήση εντός διδακτικών πλαισίων και δομών.

### 1.2.1. Ορισμοί και Περιεχόμενο

Προτού επιχειρήσουμε οποιοδήποτε είδος ανάλυσης, είναι απαραίτητο να ορίσουμε και να οριοθετήσουμε τους δύο κυρίαρχους όρους του υποκεφαλαίου: τον όρο «Μουσείο» και τον όρο «Μουσειακή Αγωγή» ή «Μουσειοπαιδαγωγική». Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο πρώτος, προηγείται της δημιουργίας του δεύτερου, ξεκινάμε από αυτόν.

Το περιεχόμενο του όρου «Μουσείο» δεν ήταν πάντοτε το ίδιο. Αν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τις πρώιμες συλλογές της αριστοκρατίας, των ευγενών και γενικότερα των πλέον εύπορων τάξεων του 16<sup>ου</sup> αιώνα και εξής ως μουσεία, πρέπει να σταθούμε στα χαρακτηριστικά τους, κυριότερα εκ των οποίων ήταν η αυστηρά ιδιωτική πρόσβαση σε αυτά και ο εγκυκλοπαιδικός τους χαρακτήρας, σε επίπεδο περιεχομένου και σκοπού, σύμφωνα με την Κάνιαρη<sup>51</sup>. Ο πρώτος αυτός πρόδρομος του μουσείου, χαρακτηρίζεται καλύτερα με τον όρο «προσωπική συλλογή», ενώ δεν εκτελούσε καμία από τις λειτουργίες του σημερινού μουσείου, όπως θα φανεί παρακάτω. Τον αποθηκευτικό ρόλο των μουσείων άρχισε να διαδέχεται αυτός του «φορέα εκπαίδευσης», μονάχα κατά την διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όπως μας πληροφορεί ο Donald<sup>52</sup>, ενώ την ευθύνη για αυτό είχαν ως επί το πλείστον, αφενός η θέαση του φαινομένου της μάθησης ως διά βίου διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται εντός ηλικιακών ορίων, και αφετέρου η αντίληψη της μάθησης, όχι πλέον ως απλή

---

<sup>51</sup>Βλ. Α. Κάνιαρη, *Το μουσείο ως χώρος της Ιστορίας της Τέχνης: εκθέσεις, συλλογές και η τέχνη από τον 19<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, (Αθήνα, 2013), σελ. 30-33.

<sup>52</sup>Βλ. J. G. Donald, "The measurement of learning in the museum". *Canadian Journal of Education*, Vol. 16, No. 3 (1991): 371-382.

συγκέντρωση γνώσεων, αλλά ως απόκτηση νοητικών δεξιοτήτων για την βέλτιστη χρήση της γνώσης αυτής. Αυτό σημαίνει ωστόσο, ότι έχουμε πλέον καταλήξει οριστικά στον ρόλο που θα πρέπει να έχει το μουσείο ως οντότητα στην σημερινή κοινωνία;

Προτού ασχοληθούμε με τις διαφορετικές απόψεις που αφορούν τις λειτουργίες που θα πρέπει να εκτελεί το σημερινό μουσείο, είναι καίριας σημασίας να ορίσουμε σε τι αναφέρεται ο όρος «μουσείο» στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη<sup>53</sup>, μουσείο είναι ένα *«αυτόνομο κτηριακό συγκρότημα ή χώρος όπου φυλάσσονται, μελετώνται επιστημονικώς και εκτίθενται σε κοινή θέα έργα τέχνης, αντικείμενα αναγνωρισμένης αξίας, αντικείμενα από το παρελθόν ή με μορφωτικό ενδιαφέρον»*. Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων, συμμερίζεται στο δικό του ορισμό τον μη-περιορισμό σε χωρικά πλαίσια αφού ως μουσείο χαρακτηρίζει: *«ένα μη κερδοσκοπικό μόνιμο ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοιχτό στο κοινό, που αποκτά, διατηρεί, ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει για σκοπούς μελέτης, εκπαίδευσης, και ψυχαγωγίας υλικό-μαρτυρία του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του»*<sup>54</sup>. Τέλος, ο ίδιος οργανισμός ορίζει ως μουσεία και τα ινστιτούτα συντήρησης, τις αίθουσες εκθέσεων βιβλιοθηκών και αρχείων, τους αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, τα μνημεία, τα ιδρύματα που παρουσιάζουν ζωντανά δείγματα, όπως βοτανικοί και ζωολογικοί κήποι και ενυδρεία<sup>55</sup>.

Η πληθώρα των ορισμών που παραθέσαμε μας βοηθάει να εντοπίσουμε τα κοινά σημεία, τα οποία ήδη από τώρα σκιαγραφούν το ρόλο και τις λειτουργίες που αναμένεται να έχει το σημερινό μουσείο. Η πρώτη παρατήρηση ωστόσο, που πρέπει να κάνουμε είναι ότι με τον όρο «μουσείο», δεν περιοριζόμαστε σε συγκεκριμένα κτήρια και εσωτερικές συλλογές. Και οι τρεις παραπάνω ορισμοί, αναφέρονται σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, τμήματα βιβλιοθηκών, αρχείων και άλλων ιδρυμάτων. Η δεύτερη παρατήρηση, που έχει πλέον να κάνει με τις λειτουργίες του μουσείου, είναι περισσότερο σύνθετη. Αν εξετάσει κανείς προσεκτικά τους παραπάνω ορισμούς, θα εντοπίσει όρους όπως: φύλαξη, επιστημονική μελέτη, έκθεση, απόκτηση, διατήρηση, έρευνα, επικοινωνία, ψυχαγωγία. Κάποιοι όροι παρουσιάζουν μία συγγένεια, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει, αλλά στο σύνολο τους είναι αρκετά διαφορετικοί, ενώ φαντάζει εντυπωσιακό το γεγονός ότι ένας

<sup>53</sup>Βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Αθήνα, 2008), σελ. 1129.

<sup>54</sup>Βλ. Α. Κοντογιάννη, *Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*, (Αθήνα, 1996), σελ. 18.

<sup>55</sup>Βλ. Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), Ελληνικό τμήμα, *Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας*, σελ. 15-22.

θεσμός μπορεί να ασχολείται ταυτόχρονα με όλους αυτούς. Η αλήθεια είναι όμως ότι το σύγχρονο μουσείο, εκτελεί όλες τις παραπάνω λειτουργίες. Οι Foreman-Peck και Travers<sup>56</sup> παρατηρούν ότι υπάρχει μία βιβλιογραφική διένεξη, σχετικά με το ποια θα πρέπει να είναι η πρωταρχική λειτουργία των μουσείων. Θα έπρεπε αυτή να είναι η διατήρηση και διαφύλαξη των εκθεμάτων, η λειτουργία τους ως τόπων τουριστικών επισκέψεων, η εξασφάλιση μετάδοσης γνώσεων; Η διαμάχη αυτή, ενισχύεται από την ανάδυση, τον τελευταίο καιρό, φωνών και προγραμμάτων που αξιολογούν την αξιολόγηση της επιτυχίας και άρα της χρησιμότητας του μουσείου μέσω της αριθμητικής-ποσοτικής καταμέτρησης του αριθμού επισκεπτών ή μέσω της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των μαθητικών επισκέψεων, όσο αφορά την απόκτηση γνώσεων. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι ερευνητές είναι ότι η αξιολόγηση της χρησιμότητας του μουσείου μέσω του αριθμού επισκεπτών δεν μετράει σε καμία περίπτωση τις γνώσεις που αποκομίζουν αυτοί, ενώ η αξιολόγηση των μαθητών είναι αδύνατη, για τον απλούστατο λόγο, ότι μας είναι άγνωστο τι γνώσεις είχαν προτού επισκεφτούν το μουσείο. Θεωρούμε επίσης λογικό, να συμπληρώσουμε ότι μία τέτοια οπτική και αξίωση για αξιολόγηση των μουσείων, είναι εν μέρει προκατειλημμένη, αφού θεωρεί a priori, ότι σχεδόν αποκλειστική λειτουργία και παράγοντας επιτυχίας και χρησιμότητας του μουσείου είναι η μετάδοση γνώσης, πράγμα το οποίο, όπως θα δείξουμε αμέσως τώρα, δεν ισχύει.

Μία από τις πλέον δόκιμες ερευνήτριες του πεδίου της Μουσειακής Αγωγής, η Hooper-Greenhill, επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική λειτουργία δεν είναι ο πρωταρχικός σκοπός των μουσείων<sup>57</sup>. Οι Ambrose και Paine, αναφέρουν ότι υφίσταται βεβαίως σε κάποιες περιπτώσεις επικάλυψη στόχων του σχολείου με αυτούς ενός μουσείου<sup>58</sup>. Ο Δάλκος, σημειώνει ότι το σύγχρονο μουσείο λειτουργεί και ως εκπαιδευτικός φορέας, όχι όμως αποκλειστικά ως τέτοιος. Παράλληλα ως κύριο σκοπό και λειτουργία οποιουδήποτε είδους μουσείου, επιλέγει την διατήρηση και φύλαξη των εκθεμάτων<sup>59</sup>. Σε διαφορετικό σημείο, η Hooper-Greenhill, θέτει την

---

<sup>56</sup>Βλ. L. Foreman-Peck & K. Travers, "What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums". *Educational Action Research*, Vol. 21, No. 1 (2013): 28-41.

<sup>57</sup>Βλ. E. Hooper-Greenhill et al, *Measuring the outcomes and impact of learning in museums, archives and libraries*, Research Centre for Museums and Galleries (2003): 6-11, <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP%20end%20of%20project%20paper.pdf>. Ανάκτηση: 6-7-2019

<sup>58</sup>Βλ. T. Ambrose & C. Paine, *Museum Basics*, (London, 1993), σελ. 45.

<sup>59</sup>Βλ. Γ. Δάλκος, *Μουσείο και Σχολείο*, (Αθήνα, 2000), σελ. 16 και 32.

επικοινωνιακή λειτουργία του μουσείου ως την πλέον σημαντική<sup>60</sup>. Η θέση αυτή είναι ίσως η πλέον ενδιαφέρουσα για δύο λόγους. Αρχικά, είναι βασισμένη στο επιχείρημα πως αφαιρώντας την επικοινωνιακή λειτουργία, το μουσείο καθίσταται μία απλή αποθήκη αντικειμένων, τα οποία μπορεί να διατηρούνται και να οργανώνονται ακόμα, αλλά αν ποτέ δεν συνδιαλεχθούν με τον επισκέπτη, τότε δεν μετατρέπονται σε φορείς νοήματος. Είναι σε αυτήν την περίπτωση που το μουσείο, αποτυγχάνει να αναλάβει λειτουργική σημασία εντός του κοινωνικού πλαισίου. Αν επισημάνουμε την προσοχή στους προηγούμενους ορισμούς, θα παρατηρήσει ο αναγνώστης, ότι η έκθεση αντικειμένων που απευθύνεται προς ένα κοινό, είναι απαραίτητο συστατικό του μουσείου. Ο δεύτερος λόγος, για τον οποίο η επικοινωνιακή λειτουργία είναι δόκιμο να χαρακτηρίζεται ως κύρια είναι ο εξής: κατά ένα τρόπο, η μετάδοση γνώσης, εμπεριέχεται εντός της επικοινωνιακής λειτουργίας, χωρίς να την περιορίζει όμως. Ναι μεν λοιπόν δίνεται βάση στις διδακτικές λειτουργίες του μουσείου, μέσα όμως σε ένα πλαίσιο ευρύτερο, αυτό της επικοινωνίας, με την έννοια της μετάδοσης ενός μηνύματος. Στις επόμενες παραγράφους, όταν θα αναλυθούν τα είδη μάθησης που λαμβάνουν χώρα εντός του μουσείου, θα γίνει κατανοητή η αναγκαία διαμεσολαβητική λειτουργία του εκθέματος μεταξύ επισκέπτη και μουσείου, μεταξύ επισκέπτη και νοήματος. Αναφορικά ωστόσο, με το είδος της επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα μέσα στο μουσείο μεταξύ εκθεμάτων και επισκεπτών, αυτή είναι διττής φύσεως, μαζική και μετωπική. Η μαζική πραγματοποιείται όταν ο πομπός μεταφέρει ένα μήνυμα στο δέκτη, χωρίς εκείνος να μπορεί να το αναδιαμορφώσει την ίδια στιγμή και ίσως ακόμα όταν ένα από τα δύο μέρη της επικοινωνιακής σχέσης δεν είναι παρόν. Μέσω ηλεκτρονικής παρουσίασης, μέσω αυτοματοποιημένων ξεναγήσεων και μέσω των εκθεμάτων και των συλλογών επιτυγχάνεται αυτή η ευρεία απήχησης επικοινωνία και μεταβίβαση του μηνύματος-νοήματος. Σε πιο εξατομικευμένο επίπεδο, η μετωπική επικοινωνία συναντάται όταν επισκέπτες συμμετέχουν σε ξεναγήσεις ή εκδηλώσεις με επικεφαλής το προσωπικό του μουσείου, με άμεση επαφή των επισκεπτών με τα εκθέματα, με συμμετοχή σε ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου η παρουσία του μέλους ή μελών του προσωπικού του μουσείου, δίνει την δυνατότητα υποστήριξης ή διαφορετικής διατύπωσης του μεταβιβαζόμενου μηνύματος<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup>Βλ. E. Hooper-Greenhill, *Museums and their Visitors*, (London, 1999), σελ. 52.

<sup>61</sup>Βλ. Hooper-Greenhill (1999), ό.π., σελ. 36-37.

Προκειμένου αυτή η διαλογική σχέση με το κοινό να υποστηριχτεί και να προωθηθεί, θα πρέπει οι υπόλοιπες λειτουργίες του μουσείου να συνεχιστούν. Τέτοιες λειτουργίες είναι η έρευνα, η συνεχής προσθήκη ή μεταβολή των συλλογών και η έκθεση, τονίζει η Robert<sup>62</sup>. Οι διαφορετικές λειτουργίες του μουσείου, όπως η επικοινωνιακή ή η διδακτική, αποτελούν ένα αλληλένδετο και αλληλοϋποστηριζόμενο σύστημα, το οποίο καθορίζει το μουσείο, ως ένα εξαιρετικά γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη διαφόρων ιδεών και ως ένα πολυχρηστικό εργαλείο για την επίτευξη ποικιλίας στόχων και σκοπών.

Αναφορικά με τους όρους της «Μουσειακής Αγωγής» ή «Μουσειοπαιδαγωγικής», φαίνεται ότι αυτοί και το αντίστοιχο επιστημονικό πεδίο άρχισαν να αναδύονται, ταυτόχρονα με την μεταβολή του ρόλου του μουσείου. Επιδίωξη του πεδίου είναι ο συγκερασμός απόψεων και θεωριών από τα πεδία της Ιστορίας, Αρχαιολογίας, Λαογραφίας, Κοινωνιολογίας με το πεδίο της Παιδαγωγικής, με σκοπό την ανάδειξη νέων ικανών επιστημόνων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικού, μεθόδων και στρατηγικών για την ανάδειξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου καθώς και την προώθηση συνεργασίας μεταξύ των θεσμών του μουσείου και της δημόσιας εκπαίδευσης<sup>63</sup>.

Σε επίπεδο ετυμολογίας, ο όρος αποτελείται από δύο συστατικά. Το πρώτο προφανώς αναφέρεται στο χώρο του μουσείου, αλλά είναι το δεύτερο το οποίο παρουσιάζει ενδιαφέρον. Είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι οι όροι «αγωγή» και «παιδαγωγική» που χρησιμοποιούνται σχεδόν ως ταυτόσημοι, είναι εξ ορισμού διαφορετικοί από τον όρο «εκπαίδευση». Ο όρος «εκπαίδευση» εκφράζει την οργανωμένη, υποχρεωτική, δημόσια, σχολική διαδικασία και πορεία μάθησης, η οποία επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και η οποία έχει ως κύριο στόχο την μετάδοση σταθμισμένων γνώσεων, η αξιολόγηση των οποίων πραγματοποιείται μέσω της μεθόδου των γραπτών εξετάσεων<sup>64</sup>. Στον αντίποδα ο όρος «παιδαγωγική», περιγράφει την «τέχνη», του πεδίου της παιδείας. Περιέχει όρους όπως, τρόποι και στόχοι διδασκαλίας, στάσεις, συμπεριφορές και ιδανικά, τα οποία πηγάζουν, επηρεάζουν ή/και εκπορεύονται τόσο από το θεσμό της δημόσιας εκπαίδευσης όσο και από εκείνο της παιδείας. Περιληπτικά, ο όρος «παιδεία»,

---

<sup>62</sup>Βλ. L. C. Roberts, *From knowledge to narrative: Educators and the Changing museum*, (Washington, 1997), σελ. 145-147.

<sup>63</sup>Βλ. Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 224.

<sup>64</sup>Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, (Αθήνα, 2011), σελ. 74

περικλείει όλους τους προηγούμενους και κάποιους ακόμα, όπως μόρφωση και διδασκαλία και εκφράζει την επίδραση που ασκούν στο άτομο<sup>65</sup>. Τα παραπάνω δεν αποτελούν απλά ζητήματα γλωσσικής ετυμολογίας. Όπως αναφέρει ο Schwartz<sup>66</sup>, η διάκριση μεταξύ Μουσειοπαιδαγωγικής και Μουσειακής εκπαίδευσης είναι πολύ μεγάλης σημασίας. Η δεύτερη εκφράζει την εκμάθηση μονάχα «μουσειακού γραμματισμού», δηλαδή τρόπων και μεθόδων απλής ανάγνωσης των συλλογών και των εκθεμάτων. Ο όρος εκπαίδευση, είναι στην ουσία περιοριστικός και δεν ταιριάζει με τον ευρύτερο χαρακτήρα της μάθησης που λαμβάνει χώρα εντός του μουσείου. Ακόμα, η Μουσειακή εκπαίδευση αντιμετωπίζει το μουσείο ως ίδρυμα μεταφοράς πληροφοριών, ενώ δεν προσμετρά το ρόλο του επισκέπτη στην παραγωγή του νοήματος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε τέτοια πλαίσια, το μουσείο αντιμετωπίζεται ως εκπαιδευτικός και ο επισκέπτης ως παθητικός μαθητής. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Schwartz, η Μουσειοπαιδαγωγική, προσπαθεί να μάθει στον μαθητή όχι μόνο να «διαβάζει» το μουσείο, αλλά να το ερμηνεύει, να αναλύει την αφήγηση του και στη συνέχεια να την ανακατασκευάζει, σύμφωνα με τον εαυτό του. Η Μουσειοπαιδαγωγική ασχολείται με την διδασκαλία μέσω του μουσείου και όχι του μουσείου, δηλαδή του περιεχομένου του. Το σύνολο των πέντε διαφορετικών γραμματισμών που προωθεί η Μουσειοπαιδαγωγική, αναλύονται στην επόμενη παράγραφο.

### 1.2.2. Τύποι μάθησης

Περνάμε τώρα στην εξέταση των τύπων μάθησης που λαμβάνουν χώρα εντός του μουσείου. Προτού ωστόσο, φτάσουμε στην ανάλυση τους είναι ανάγκη να θεμελιώσουμε τους λόγους για τους οποίους το μουσείο αποτελεί ένα ιδανικό περιβάλλον μάθησης, όπως επίσης και τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον αυτό γίνεται αντιληπτό από τον επισκέπτη. Δεδομένου ότι εξετάζουμε το πεδίο της Μουσειακής Αγωγής, σε συνάρτηση με αυτό της Διδακτικής της Ιστορίας, το μεγαλύτερο σώμα των αναφορών, θα γίνεται με βάση αυτή την σχέση.

Οι εκπαιδευτικοί της Ιστορίας, ασχολούνται περισσότερο από άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς θα καταφέρουν να παρουσιάσουν το διδασκόμενο θέμα με την μεγαλύτερη δυνατή ζωντάνια, αφού το χαρακτηριστικό της Ιστορίας είναι ότι το

---

<sup>65</sup>Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης, ό. π., σελ. 76

<sup>66</sup>Βλ. J. P. Schwartz, "Object Lessons: Teaching Multiliteracies through the Museum". *College English*, Vol. 71, No. 1 (2008): 27-47.

μεγαλύτερο τουλάχιστον μέρος της ανήκει στο παρελθόν, το οποίο είναι τελείως ξένο για τους μαθητές. Οι μαθητές από την άλλη πλευρά, αντιμετωπίζουν το μάθημα της Ιστορίας με την μεγαλύτερη προκατάληψη, σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα. Αυτό σχετίζεται με το χαρακτήρα του, ο οποίος για αυτούς περιορίζεται μονάχα στην απομνημόνευση, παρά την αναγκαιότητα της, σε όλο το φάσμα των σχολικών μαθημάτων<sup>67</sup>. Σε αυτή ακριβώς την πρόκληση είναι που το μουσείο, εντός των πλαισίων της Μουσειακής Αγωγής, μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα, αφού αποτελεί μία από τις κυριότερες τοποθεσίες, οπτικοποίησης της μάθησης<sup>68</sup>. Η πρόσληψη δηλαδή των πληροφοριών, γίνεται πλέον όχι μόνο μέσω του γραπτού λόγου, αλλά και της αίσθησης της όρασης. Αυτό έχει ως άμεσο αντίκτυπο την προσθήκη της στεγνής ιστορικής γνώσης, εντός χρωματισμένων και ζωντανών πλαισίων, μέσω των εκθεμάτων και των συλλογών. Η Ιστορία δεν είναι πλέον γραμμές προς απομνημόνευση στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά είναι παρούσα στον πραγματικό χρόνο και χώρο. Θα επιστρέψουμε στο θέμα της πρόσληψης πληροφοριών μέσω διαφορετικών αισθήσεων, αργότερα. Η Hooper-Greenhill<sup>69</sup>, χαρακτηρίζει το μουσείο ως ιδανικό περιβάλλον μάθησης, επειδή προσφέρει ευκαιρίες τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής μάθησης, προωθεί την διά βίου μάθηση, δίνει δυνατότητες ενεργητικής και συμμετοχικής παρατήρησης και μάθησης, μέσω διαφορετικών δραστηριοτήτων και καθοδήγηση από εξαιρετικά καταρτισμένο προσωπικό, σε μία πληθώρα επιστημονικών πεδίων.

Ακόμα ένας παράγοντας που ενισχύει το παρόν επιχείρημα είναι η ενεργοποίηση τόσο εσωτερικών κινήτρων μάθησης όσο και εξωτερικών, σε αντιδιαστολή με την σχολική εκπαίδευση η οποία αξιοποιεί –στις περισσότερες περιπτώσεις– μονάχα εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Επιγραμματικά, τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης, περιλαμβάνουν επαίνους και ποινές, προκειμένου να συνδέσουν ευχάριστου τύπου εμπειρίες με την υψηλή σχολική επίδοση και δυσάρεστου τύπου εμπειρίες με την φτωχή σχολική επίδοση. Τα εσωτερικά κίνητρα, από την άλλη, αναφέρονται στην έμφυτη τάση του ατόμου για απόκτηση γνώσης και επιτυχία. Στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης έχει παρατηρηθεί η μη ισορροπημένη χρήση εξωτερικών κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς, αφού αυτά είναι ευκολότερα διαθέσιμα σε αυτούς

---

<sup>67</sup>Βλ. G. Rohfl, “How to Make Field Trips Fun, Educational, and Memorable: Balancing Self-directed Inquiry with Structured Learning”. *The History Teacher*, Vol. 48, No. 3 (2015): 517-528.

<sup>68</sup>Βλ. Schwartz, ό.π., σελ. 27-47.

<sup>69</sup>Βλ. Hooper-Greenhill (1999), ό.π., σελ. 169.

και απαιτούν λιγότερο χρόνο σχεδιασμού και κόπου εντός της τάξης<sup>70</sup>. Σημειώνεται, ότι προϋπόθεση για την ενεργοποίηση τέτοιου είδους κινήτρων κρίνεται αναγκαία η άμεση εμπλοκή των μαθητών με άλλα άτομα και αντικείμενα και ο μη αναγκαστικός χαρακτήρας της συμμετοχής σε τέτοιου είδους δραστηριότητες<sup>71</sup>. Περισσότερα για τη σημασία και τα σημαντικά οφέλη του ελεύθερου χρόνου και της εξατομικευμένης αναζήτησης και προσέγγισης του μουσείου, θα ειπωθούν στην επόμενη παράγραφο. Αξίζει ακόμα να παρατηρήσουμε ότι η αξία της κινητοποίησης που προωθεί το μουσείο στους επισκέπτες και τους μαθητές, που το επισκέπτονται ή συμμετέχουν σε προγράμματα Μουσειακής Αγωγής, πολλές φορές δεν αξιολογείται ή ακόμα και δεν προσμετράται καθόλου<sup>72</sup>.

Παραπάνω έγινε μία σύντομη αναφορά στην οπτικοποίηση της μάθησης που προσφέρει το μουσείο. Η εναλλακτική όμως πρόσβαση σε πληροφορίες και μάθηση δεν περιορίζεται μονάχα στην οπτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τους Foreman-Peck και Travers<sup>73</sup>, ο κονστрукτιβισμός και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, έχουν αναδείξει την ικανότητα του μουσείου να δημιουργεί ένα φιλικό χώρο προσέγγισης για όλα τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ που προτιμούν οι μαθητές, μέσω δραστηριοτήτων που προτάσσουν ποικίλες μορφές ερμηνείας και συμμετοχής. Οι πολλαπλές μορφές επικοινωνίας του μουσείου σε συνδυασμό με τις αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες ερμηνείας το καθιστούν ιδανικό περιβάλλον εκμάθησης τρόπων και μεθόδων ανακάλυψης, κατανόησης και ερμηνείας διαφορετικών νοημάτων, εντός των πλαισίων –κοινωνικών, τεχνολογικών, θεσμικών– που αυτά δημιουργούνται<sup>74</sup>.

Κατά την Hooper-Greenhill<sup>75</sup>, το πλήθος των πληροφοριών που τελικά καταφέρνουμε να συγκρατήσουμε, εξαρτάται από την δίοδο ή τις διόδους με τις οποίες τις αντιλαμβανόμαστε και επεξεργαζόμαστε. Έτσι, στις πλειοψηφία των περιπτώσεων, καταλήγουμε να θυμόμαστε περίπου το 10% από όσα διαβάζουμε, περί το 20% από όσα κάνουμε, δηλαδή των όσων μαθαίνουμε μέσω χειραπτικών μεθόδων και ενεργητικής δραστηριότητας, το ποσοστό των πληροφοριών που συγκρατούμε όταν έρθουμε σε επαφή μαζί τους μέσω οπτικών μεθόδων φτάνει το 30%, στην περίπτωση της λεκτικής εμπλοκής μας με τις πληροφορίες το ποσοστό ανεβαίνει στο 70%, ενώ

<sup>70</sup>Βλ. Δάλκος, ό.π., σελ. 71-73.

<sup>71</sup>Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *Θεωρία της διδασκαλίας*, (Αθήνα, 1998), σελ. 294-295.

<sup>72</sup>Βλ. Donald, ό.π., σελ. 371-382.

<sup>73</sup>Βλ. Foreman-Peck & Travers, ό.π., σελ. 28-41.

<sup>74</sup>Βλ. Schwartz, ό.π., σελ. 27-47.

<sup>75</sup>Βλ. Hooper-Greenhill (1999), ό.π., σελ. 144.



μπορούμε να συγκρατήσουμε μέχρι και το 90% των πληροφοριών που ταυτόχρονα επεξεργαζόμαστε λεκτικά και χειραπτικά. Οι τρεις δυνατές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ενός θέματος, κατά την ερευνήτρια, είναι η συμβολική, η εικονική και η ενεργητική. Στην πρώτη, η διδασκαλία βασίζεται κυρίως σε μία αφηρημένη, λεκτική και προφορική μέθοδο, που αξιοποιεί και προϋποθέτει την περίπλοκη και ανεπτυγμένη χρήση της γλώσσας. Στην δεύτερη, όπως είναι προφανές, η προσέγγιση του θέματος γίνεται μέσω οπτικών αναπαραστάσεων της ζωής, όπως πινάκων, φωτογραφιών και ταινιών, ενώ η τρίτη προσέγγιση αξιώνει την μεταβίβαση γνώσεων και πληροφοριών μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, την εμπλοκή με πραγματικά αντικείμενα και εργαλεία, στα πλαίσια δραστηριοτήτων ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή. Όπως θα φανεί καλύτερα στην ανάλυση της επόμενης παραγράφου, και οι τρεις αυτές προσεγγίσεις είναι παρούσες σε μία επίσκεψη στο μουσείο ή συμμετοχή σε πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής. Αυτό είναι σημαντικό γιατί καθίσταται έτσι δυνατή η συγκράτηση τεράστιου αριθμού πληροφοριών, αφού εμπλέκονται πολυαισθητηριακές μέθοδοι μάθησης, τόσο οπτικές, ακουστικές όσο και απτικές.

Αφού εξετάσαμε τους λόγους που το μουσείο αποτελεί ένα ιδανικό περιβάλλον πολυαισθητηριακής μάθησης, ήρθε η ώρα να περάσουμε στην εξέταση αυτής καθ' εαυτής της μάθησης που πραγματοποιείται εντός του μουσείου και να αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά της. Η μάθηση που αποκομίζουν οι επισκέπτες και οι μαθητές από το μουσείο είναι διαφορετικού χαρακτήρα από εκείνη της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης. Ναι μεν το αποτέλεσμα της μάθησης του σχολείου έχει μεγαλύτερη βαρύτητα, αλλά αυτό αφορά μονάχα τον τομέα της επαγγελματικής απασχόλησης και επιλογής επαγγελματικού ρόλου, όπου η άτυπη μάθηση δεν λαμβάνεται σχεδόν ποτέ υπόψη. Ωστόσο, η μάθηση και η ποιότητά της δε θα πρέπει να κρίνεται –και πλέον δεν κρίνεται– από τις επαγγελματικές δεξιότητες και δικαιώματα που προσφέρει στο άτομο, αλλά από την επίδραση που έχει πάνω σε αυτό.

Πέρα όμως από την θέση αυτή, υπάρχουν ακόμα περισσότερες διαφορές ανάμεσα στη μάθηση του σχολείου και του μουσείου. Δύο από αυτές είναι ότι στα μουσεία δεν υφίσταται επίσημη και αυστηρή διατύπωση εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, που πρέπει να επιτευχθούν, ενώ τα μουσεία δεν είναι υποχρεωμένα άνωθεν να τηρούν ορισμένα διδακτικά προγράμματα<sup>76</sup>. Παρατηρείται δηλαδή μία σχετική ελευθερία

---

<sup>76</sup>Βλ. Δάλκος, ό.π., σελ. 29.

επιλογών και κινήσεων των μουσείων σχετικά με το σχεδιασμό και το χαρακτήρα και το επιδιωκόμενο τελικό μαθησιακό αποτελέσματα των συλλογών και των προγραμμάτων τους, κάτι που δεν συναντάται στη δημόσια σχολική εκπαίδευση. Αυτό καθιστά την μάθηση του μουσείου περισσότερο ευέλικτη και αναπροσαρμόσιμη, είτε λόγω ανατροφοδότησης είτε λόγω αλλαγής επιθυμητών στόχων. Οι Foreman-Peck και Travers<sup>77</sup> αναφέρουν ότι η μουσειακή μάθηση περιλαμβάνει εμπλουτισμό των γνώσεων και ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, αύξηση του επιπέδου συνείδησης των προσωπικών αφηγήσεων-ιστοριών και ενίσχυση της ικανότητας τοποθέτησης του εαυτού στο χωροχρονικό ιστορικό γίνεσθαι. Μία υψηλής ποιότητας μουσειακή μαθησιακή εμπειρία, ταυτόχρονα εμπνέει, κινητοποιεί και μεταδίδει ένα μαθησιακό ήθος, εξελίσσει τις συμμετοχικές, μεταγνωστικές και κριτικής σκέψης ικανότητες μάθησης. Την ευρεία και πολυεπίπεδη φύση της μουσειακής μάθησης υποστηρίζει και η άποψη του Donald, ο οποίος αποφαινεται πως δεν υπάρχει ποικιλομορφία μονάχα στο επίπεδο του περιεχομένου της μάθησης, αλλά και σε αυτό της επίδρασης της σκέψης και των ικανοτήτων που είναι διαθέσιμες στο άτομο, μετά το πέρας της μουσειακής εμπειρίας<sup>78</sup>.

Μία εξαιρετικά εννοιακή οπτική είναι αυτή των Hooper-Greenhill et al<sup>79</sup>, οι οποίοι δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η μουσειακή μάθηση, που υποπίπτει στην κατηγορία της διά βίου μάθησης, διαφέρει διαμετρικά από την σχολική, η οποία είναι περισσότερο περιορισμένη, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο. Θέλοντας να θεμελιώσουν περαιτέρω την διάκριση, οι παραπάνω μελετητές αναφέρουν ότι οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως σε δύο σημεία, αυτό της αξιολόγησης και αυτό των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με την άποψη των Hooper-Greenhill et al, τα αναμενόμενα αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης είναι προδιαγεγραμμένα, προσχεδιασμένα και περιορισμένα στους μαθησιακούς στόχους, ενώ στην περίπτωση της μουσειακής αγωγής, γίνεται λόγος για μαθησιακά αποτελέσματα. Μαθησιακοί στόχοι και μαθησιακά αποτελέσματα δύναται να συμπίπτουν, ωστόσο, όχι σε όλες τις περιπτώσεις. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ευρύτερος όρος, που περικλείει τους μαθησιακούς στόχους και αναφέρεται όχι μόνο στις γνωστικές επιδράσεις που έχει η μάθηση στο άτομο, αλλά και στις ψυχολογικές, πνευματικές, συναισθηματικές και

---

<sup>77</sup>Βλ. Foreman-Peck & Travers, ό.π., σελ. 28-41.

<sup>78</sup>Βλ. Donald, ό.π., σελ. 371-382.

<sup>79</sup>Βλ. Hooper-Greenhill et al, ό.π., σελ. 6-11.

ιδεαλιστικές. Υπό μία έννοια, αν σταθεί κάποιος στις απόψεις αυτές, καταλαβαίνει ότι πριν ακόμα λάβει χώρα η σχολική μάθηση, είναι ήδη περιορισμένη από τους μαθησιακούς στόχους, που πρέπει πάση θυσία να επιτευχθούν και να αξιολογηθούν και οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις αφορούν μονάχα την απόκτηση ποσοτικής μάθησης, η οποία μπορεί να αξιολογηθεί μέσω γραπτών εξετάσεων. Η μουσειακή εκπαίδευση, από την άλλη, στοχεύει σε μία ευρεία επίδραση πάνω στο άτομο, χωρίς να θέτει περιορισμούς, κατευθύνσεις και αξιολογήσεις στο δρόμο προς την μάθηση.

Αυτό, ωστόσο, μας φέρνει στην δεύτερη θέση των ερευνητών, οι οποίοι τονίζουν την αδυναμία αξιολόγησης του αποτελέσματος της μουσειακής μάθησης, αφού οι επιδράσεις που περιέγραψαν πριν (ψυχολογικές, κ.λ.π.) δεν είναι δυνατόν να εντοπιστούν και να μετρηθούν για αξιολογικούς σκοπούς, αφού συνιστούν «μαλακά» μαθησιακά αποτελέσματα, σε αντίθεση με τα «σκληρά» μαθησιακά αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης. Με τους δύο αυτούς όρους η Hooper-Greenhill, περιγράφει μαθησιακά αποτελέσματα που μπορούν να μετρηθούν και να αξιολογηθούν, όπως η μαθηματική ή ιστορική γνώση και τα οποία χαρακτηρίζονται «σκληρά», ενώ οι επιδράσεις στη σκέψη και στο ψυχισμό, που είναι αδύνατον να αξιολογηθούν ποσοτικά χαρακτηρίζονται «μαλακά»<sup>80</sup>. Την αδυναμία των συνηθισμένων μεθόδων αξιολόγησης της μουσειακής μάθησης να «μετρήσουν» το μέγεθος της επίδρασης στους επισκέπτες αναφέρει και ο Kool, αφού αυτές μετρούν την δύναμη έλξης και τη δύναμη συγκράτησης, οι οποίες εξ ορισμού αξιολογούν ποσότητα επισκεπτών που προσέρχονται και του χρόνου που αφιερώνουν σε μία δεδομένη συλλογή<sup>81</sup>. Ο εν λόγω ερευνητής ορίζει ως δύναμη έλξης την ικανότητα μίας συλλογής να ελκύει επισκέπτες και ως δύναμη συγκράτησης την ικανότητα ή όχι να διατηρεί το επίπεδο εμπλοκής τους με τη συλλογή σε υψηλό επίπεδο.

Ως καταληκτική θέση της παραγράφου, θα γίνει αναφορά στους πέντε γραμματισμούς τους οποίους προωθεί η Μουσειακή Αγωγή, θέση η οποία κατά ένα τρόπο, συνοψίζει το σύνολο των απόψεων που εκφράστηκαν ως τώρα σε ένα ομοιογενές πλαίσιο. Οι πέντε γραμματισμοί στους οποίους, αναφέρεται ο Schwartz<sup>82</sup> και για τους οποίους θα γίνει λόγος είναι, κατά σειρά: γλωσσικός, οπτικός, τεχνολογικός, κοινωνικός και κριτικός. Ο γλωσσικός γραμματισμός και η ανάπτυξή του, εντός της Μουσειακής

<sup>80</sup>Βλ. Hooper-Greenhill et al, ό.π., σελ. 6-11.

<sup>81</sup>Βλ. R. Kool, "Behavioral or cognitive effectiveness: Which will it be?" στο *Musee et education: modeles didactiques d' utilization des musees*, Ed. G. Racette (Montreal, 1986), pp.81

<sup>82</sup>Βλ. Schwartz, ό.π., σελ. 27-47.

Αγωγής, αναφέρεται στην αναγνώριση από τους μαθητές και επισκέπτες του γεγονότος ότι τα διαφόρων ειδών κείμενα που συνοδεύουν τα εκθέματα ενδέχεται να επηρεάζουν τόσο την θέαση ή μη-θέαση τους, αλλά και την ερμηνεία τους. Τα κείμενα μπορεί να είναι γραπτά, όπως για παράδειγμα μία πινακίδα που να κατευθύνει ή όχι την προσοχή του κοινού προς μία συλλογή, επηρεάζει τον αριθμό των επισκεπτών που θα προσέλθουν σε αυτή, ενώ μία επεξηγηματική σημείωση για την προέλευση του εκθέματος, κάνει την προσέγγιση του ευκολότερη.

Ο οπτικός γραμματισμός αποκαλύπτει στον επισκέπτη πώς το οπτικό συγκεκριμένο επηρεάζει την θέαση και ερμηνεία των εκθεμάτων. Λόγου χάρη, ο φωτισμός ή όχι ενός εκθέματος μπορεί να το αναδεικνύει σε σχέση με κάποιο άλλο, η διαδρομή μέσα από μία συλλογή μπορεί είτε να είναι γραμμική δίνοντας έτσι την ίδια σημασία σε όλα τα εκθέματα, είτε να είναι λαβυρινθική, αφήνοντας την ανακάλυψή τους στο χρόνο και την διάθεση του επισκέπτη.

Ο τεχνολογικός γραμματισμός, βοηθά τον επισκέπτη να κατανοήσει πώς ηλεκτρονικά και νέα μέσα προάγουν ή όχι την επικοινωνία επισκέπτη-εκθέματος, αλλά και επισκέπτη-επισκέπτη, πώς για παράδειγμα οι αυτοματοποιημένες ηχογραφημένες ξεναγήσεις οδηγούν τις ερμηνείες των εκθεμάτων προς την μία ή την άλλη κατεύθυνση και πώς αυτές δεν δίνουν μεγάλα περιθώρια επικοινωνίας μεταξύ των επισκεπτών. Ακόμα, ένα έκθεμα το οποίο συνοδεύεται από οθόνες αλληλεπίδρασης και ηχητικά μέσα, φαίνεται στον επισκέπτη να είναι μεγαλύτερης σημασίας από τα υπόλοιπα.

Ο κοινωνικός γραμματισμός δίνει έμφαση στην συνεργατική διαδικασία παραγωγής νοήματος και ερμηνείας των εκθεμάτων, αλλά και εντάσσει στην συζήτηση ζητήματα φύλου, φυλής, τάξης, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία των εκθεμάτων. Ένα άλλο σημείο το οποίο ερευνά ο κοινωνικός γραμματισμός είναι η φύση των επισκεπτών του μουσείου, αλλά και των επιμέρους συλλογών. Ποιοι είναι οικογένειες; Σχολικές τάξεις; Μεμονωμένα άτομα; Γυναίκες στην πλειοψηφία ή άντρες; Οι ορίζοντες ερμηνείας των εκθεμάτων διευρύνονται μέσα από τις οπτικές του κοινωνικού γραμματισμού.

Τέλος, ο κριτικός γραμματισμός, κοιτάει πέρα από τα ίδια τα εκθέματα και προσπαθεί να αναδείξει την ερμηνεία που θέλει το μουσείο να προωθήσει και τους λόγους πίσω από αυτήν, την ανάλυση της από το άτομο και την τελική ερμηνεία της ερμηνείας θα λέγαμε, στην οποία το άτομο καταλήγει. Ο κριτικός γραμματισμός αξιώνει να αποκαλύψει στον επισκέπτη ότι πριν από την έκθεση ενός αντικειμένου προηγείται η

επιλογή του. Η επιλογή αυτή επηρεάζεται τόσο από το ερευνητικό προσωπικό του μουσείου, όσο και από χορηγούς, διοικητικό προσωπικό και ίσως άλλους ιδρυματικούς φορείς, οι οποίοι όλοι, έχουν διαφορετικές επιδιώξεις, επηρεάζοντας σημαντικά αρχικά την επιλογή των εκθεμάτων, στην συνέχεια την αφήγηση που εξιστορούν αυτά, μέσω του συγκεκριμένου στο οποίο τοποθετούνται και τέλος την ερμηνεία που θεωρούν ως βέλτιστη και την οποία προβάλλουν μέσω όλων των μέσων που αναφέρθηκαν πριν, στον επισκέπτη. Κατακτώντας τον κριτικό γραμματισμό, ο επισκέπτης μπορεί πλέον να ξεπερνά την προθήκη και την ανάγνωση της, το συγκείμενο της και τον τρόπο που αυτό την επηρεάζει, κοιτάζοντας βαθύτερα, ερμηνεύοντας εκείνους που κατασκευάζουν τις ερμηνείες των εκθεμάτων.

Μία τέτοια Μουσειακή Αγωγή, επιχειρεί να μάθει στον μαθητή-επισκέπτη όχι «τι να ψάχνει» ή «πώς να ψάχνει» το νόημα, την ερμηνεία και το ίδιο το μουσείο, αλλά να βλέπει «πώς το νόημα κατασκευάζεται» μέσω του μουσείου. Αυτού του είδους η Μουσειακή Αγωγή εμπλέκει και αναπτύσσει τρόπους σκέψης και τρόπους επικοινωνίας, απαραίτητους για την πολυεπίπεδη και σύνθετη ανάλυση του σύγχρονου μουσείου<sup>83</sup>.

### 1.2.3. Επισκέψεις

Αφού περιγράψαμε το χαρακτήρα της μάθησης που λαμβάνει χώρα εντός του μουσείου, περνάμε τώρα σε ένα περισσότερο πρακτικό επίπεδο, αυτό του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης μίας επίσκεψης σε ένα μουσείο. Θα αναφερθούμε με την σειρά στα οφέλη που προκύπτουν από τις επισκέψεις, στο πλαίσιο οργάνωσης αποτελεσματικών επισκέψεων και στη διασύνδεσή τους με το σχολείο και την σχολική μάθηση, ενώ τέλος, θα προσεγγίσουμε θέσεις, στάσεις και οπτικές για τον τρόπο διεξαγωγής της επίσκεψης εντός του μουσείου.

Ξεκινώντας είναι ανάγκη να παραθέσουμε τα οφέλη της επίσκεψης σε μουσεία, αφού όπως τονίζουν αρκετοί μελετητές, αυτές πολλές φορές αντιμετωπίζονται υποτιμητικά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είτε πιστεύουν ότι δεν υπάρχει σημαντικό μαθησιακό όφελος, είτε τις προσεγγίζουν ως εκδρομές αναψυχής<sup>84</sup>. Το πέρασμα του χρόνου επιφέρει αλλαγές, οι οποίες είναι εμφανέστερες στους αρχαιολογικούς χώρους, στους οποίους τα παιδιά μπορούν να δουν με τα ίδια τους τα μάτια, το

---

<sup>83</sup>Βλ. Donald, ό.π., σελ. 371-382.

<sup>84</sup>Βλ. Foreman-Peck & Travers, ό.π., σελ. 28-41 και Rohlf, ό.π., σελ. 517-528.

παρελθόν και την μορφή που αυτό είχε<sup>85</sup>. Ο λόγος είτε για οικισμούς, είτε για αντικείμενα, είτε άλλες εκφάνσεις της ζωής, οι οποίες μπορούν να παρατηρηθούν και να έρθουν σε αντιπαράθεση με τις αντίστοιχες σημερινές, προκειμένου να δημιουργηθεί ένας διάλογος παρόντος-παρελθόντος, πράγμα που όπως αναφέρεται και στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας, αποτελεί ένα από τους κυριότερους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας. Εκτός από την οπτική διάσταση που προσδίδει στο παρελθόν το μουσείο, ο Λεοντσίνης, αναφέρει ως ένα ακόμα όφελος την πληθώρα ερεθισμάτων, μηνυμάτων, σε ένα διαφορετικό της σχολικής τάξης πλαίσιο, που εξάπτει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους γεμίζει με ενθουσιασμό, θέση την οποία υποστηρίζει και ο Rohlf<sup>86</sup>. Άλλα οφέλη που προσφέρει μία μουσειακή επίσκεψη είναι η κινητοποίηση της φαντασίας των μαθητών, η καλύτερη κατανόηση του παροντικού χαρακτήρα της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, η ένταξη του εαυτού του μαθητή στο ιστορικό γίνεσθαι, η κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου και της ιστορικής εξέλιξης<sup>87</sup>. Ο Rohlf συμπληρώνει ότι στις μουσειακές επισκέψεις ενεργοποιείται και χρησιμοποιείται μία ποικιλία δεξιοτήτων των μαθητών μέσω των γνωστικών και υλικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ αυτών και των αντικειμένων, ενώ επιπλέον οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και να ακολουθούν το δικό τους ρυθμό και τα δικά τους ενδιαφέροντα εντός της διαδικασίας της μάθησης<sup>88</sup>. Με ένα τρόπο που περικλείει όλα τα παραπάνω, η Hooper-Greenhill και οι συνεργάτες της καταλήγουν πως η μουσειακή μάθηση έχει επίδραση σε πέντε βασικούς τομείς: α) αύξηση γνώσεων και κατανόησης, μέσω επαφής με νέες γνώσεις και μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων, β) αύξηση δεξιοτήτων, λόγω της πολυαισθητηριακής φύσης του μουσείου, γ) επιδράσεις σε στάσεις και αξίες, τόσο απέναντι στον εαυτό όσο και τους άλλους, δ) προώθηση απόλαυσης, έμπνευσης, δημιουργικότητας, διαμέσου της επαφής με τα εκθέματα και ε) προώθηση ενεργητικών συμπεριφορών, μέσω των δραστηριοτήτων που παίρνουν μέρος<sup>89</sup>. Αναφορικά πλέον με το πλαίσιο οργάνωσης μουσειακών επισκέψεων, η ανάγκη για σύνδεση της επίσκεψης και του περιεχομένου της, τόσο πριν την πραγματοποίησή της, όσο και μετά το πέρας της, είναι καίριας σημασίας, προκειμένου, να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη και να αποφευχθούν κίνδυνοι αντιμετώπισης της

---

<sup>85</sup>Βλ. Στραταριδάκη-Κυλάφη, ό.π., σελ. 90 και Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 226.

<sup>86</sup>Βλ. Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 225 και Rohlf, ό.π., σελ. 517-528.

<sup>87</sup>Βλ. Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 225-226.

<sup>88</sup>Βλ. Rohlf, ό.π., σελ. 517-528.

<sup>89</sup>Βλ. Hooper-Greenhill et al, ό.π., σελ. 6-11.

επίσκεψης ως απλά απόδρασης από το σχολικό χώρο<sup>90</sup>. Μία αναλυτική επισκόπηση των βημάτων που θα πρέπει να περιέχει το στάδιο προετοιμασίας της επίσκεψης μας δίνει ο Δάλκος<sup>91</sup>, ο οποίος ξεκινά από την ανάγκη συσχέτισης των εκθεμάτων και του επιθυμητού θέματος διδασκαλίας του Α.Π., ενώ στην συνέχεια περνάει στην προπαρασκευαστική επίσκεψη που θα πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός στο μουσείο, προκειμένου να γνωριστεί με το χώρο, ύστερα τονίζει ότι είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για το μουσείο να γίνει επίσημη κράτηση και όχι να λάβει χώρα η επίσκεψη χωρίς να έχει ενημερωθεί το μουσείο, ώστε να είναι προετοιμασμένο τόσο το προσωπικό όσο και ο χώρος, όλα αυτά ακόμα πριν γίνει οποιαδήποτε νύξη στην τάξη για την επίσκεψη. Πριν φτάσει η ώρα της επίσκεψης ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει στους μαθητές το απαραίτητο λεξιλόγιο και τους σχετικούς όρους, να τους φέρει σε επαφή με τα εκθέματα, να τους δικαιολογήσει το λόγο της επίσκεψης και να τους καταδείξει την ιδιαιτερότητα του μουσειακού χώρου και την ανάγκη επίδειξης σεβασμού προς αυτόν. Την ολοκλήρωση της επίσκεψης θα πρέπει να ακολουθήσει συζήτηση εντός της τάξης και αξιολογικός απολογισμός της. Καταληκτικά, τέτοιου είδους επισκέψεις είναι αναγκαίο να συνδέονται άμεσα με γνώση, την οποία έχει ήδη κατακτήσει ο μαθητής, ή έμμεσα με γνώση με την οποία πρόκειται να έρθει σε επαφή στο άμεσο σχολικό μέλλον. Οι μουσειακές επισκέψεις θα πρέπει να περιορίζονται σε συγκεκριμένο αριθμό εκθεμάτων και να συνδυάζονται στην συνέχεια με παραγωγή ιστορικής γνώσης από μέρους των μαθητών, στο πλαίσιο πια της σχολικής τάξης, μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης, για την καλύτερη αξιολόγηση και παρατήρηση της επίδρασης που είχαν στους συμμετέχοντες<sup>92</sup>.

Έως τώρα εξετάστηκε το στάδιο προετοιμασίας της μουσειακής επίσκεψης, χωρίς ωστόσο, να εξεταστεί η διεξαγωγή αυτής καθ' εαυτής της επίσκεψης. Ενδιαφέρουσες απόψεις, σχετικά με το τι θα πρέπει να προσέξει ο εκπαιδευτικός, πάνω στο ζήτημα αυτό μας προσφέρει η Mayer<sup>93</sup>, όταν στρέφει την προσοχή μας στην ανάγκη να υψωθούν οι φωνές των μαθητών και να μην αποσιωπώνται, με τη συνήθη δικαιολογία ότι λόγω του χώρου, πρέπει να τηρείται απόλυτη ησυχία, στερώντας έτσι κάθε στοιχείο ενεργητικής συμμετοχής και ελεύθερης διατύπωσης απόψεων των μαθητών. Ακόμα, τονίζει ότι θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες από μέρους του μουσείου, για να

---

<sup>90</sup>Βλ. Rohlf, ό.π., σελ. 517-528 και Foreman-Peck & Travers, ό.π., σελ. 28-41 και Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 226-228 και Γ. Δάλκος, ό.π., σελ. 67.

<sup>91</sup>Βλ. Γ. Δάλκος, ό.π., σελ. 79-85.

<sup>92</sup>Βλ. Λεοντσίνης (2003), ό.π., σελ. 226-228.

<sup>93</sup>Βλ. M. M. Mayer, "Looking outside the frame: Demythifying Museum Education". *Art Education*, Vol. 65, No. 4 (2012): 15-18.

γίνει λιγότερο αυστηρό και περισσότερο προσφιλές όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στο σύνολο των επισκεπτών. Η αυστηρή αρχιτεκτονική, η λαβυρινθική οργάνωση των συλλογών, το καθεστώς παρακολούθησης από τους φύλακες δεν κάνουν τον επισκέπτη να νιώθει άνετα. Η ερευνήτρια καταλήγει πως δε θα πρέπει να υπάρχει μεγάλη ανησυχία για τυποποίηση και καθιέρωση της βέλτιστης μεθόδου πραγματοποίησης επισκέψεων, αφού στην εκάστοτε περίπτωση άλλες στρατηγικές είναι αναγκαίες. Αυτό δε σημαίνει, τονίζει η Mayer, ότι κάποιες μέθοδοι δεν είναι καλύτερες από άλλες. Στρατηγικές για ανάπτυξη του διαλόγου μεταξύ εκθεμάτων και επισκεπτών μας δίνει ο Garoian<sup>94</sup>, σύμφωνα με τον οποίο, το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να επιδιωχθεί είναι η αντίληψη και η απορρόφηση κατά μία έννοια των εκθεμάτων, μέσω της «εμπαθητικής προβολής», διαδικασία παρόμοια με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για την οποία μιλήσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στη συνέχεια, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην κατασκευή πρωτοπρόσωπων προσωπικών αφηγήσεων από τους επισκέπτες και όχι απλά παραμονή στις τριτοπρόσωπες αφηγήσεις του μουσείου, έτσι ώστε να ερμηνευθεί το κάθε έκθεμα με ένα εξατομικευμένο τρόπο, για την παραγωγή ενός έντονα φορτισμένου από προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις νοήματος. Σε συνάρτηση με αυτό, δε θα πρέπει να προσπεραστεί η καθαρή ιστορική γνώση που προσφέρει το μουσείο και η γνώση της οποίας είναι απαραίτητη για την σωστή κατασκευή των προσωπικών αφηγήσεων και την παραγωγή του εξατομικευμένου κάθε φορά νοήματος. Σε μία προσπάθεια διεύρυνσης των οριζόντων σκέψης των επισκεπτών, είναι σημαντικό να γίνει προσπάθεια σύνδεσης της γνώσης που προσφέρει το μουσείο με την σχολική γνώση και τις προσωπικές εμπειρίες, για την προβολή διαφορετικών ίσως και αλληλοσυμπληρωματικών οπτικών πάνω σε ένα δεδομένο θέμα. Τέλος, δόκιμη είναι και η ανάπτυξη της επίγνωσης των επισκεπτών, σχετικά με τον τρόπο που το συγκεκριμένο ενός εκθέματος ή συλλογής επηρεάζει τον τρόπο που το έκθεμα αυτό προβάλλεται ή όχι και ερμηνεύεται.

Τις παραπάνω μεθοδολογικές απόψεις, έρχεται να συμπληρώσει ο Rohlf<sup>95</sup>, ο οποίος επιχειρεί μία παράλληλη με τις φυσικές επιστήμες επιχειρηματολογία, προκειμένου να δείξει τους πιθανούς τρόπους θέασης και πραγματοποίησης μουσειακών επισκέψεων. Γενικά, η κεντρική του θέση αφορά τον παραλληλισμό του εργαστηρίου

---

<sup>94</sup>Βλ. C. R. Garoian, “Performing the Museum”. *Studies in Art Education*, Vol. 42, No. 3 (2001): 234-248.

<sup>95</sup>Βλ. Rohlf, ό.π., σελ. 517-528.



των φυσικών επιστημών, με το μουσείο στις ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές επιστήμες. Ο πρώτος τρόπος σχεδίασης και οργάνωσης μίας μουσειακής επίσκεψης είναι αυτή της αντιμετώπισής της ως Εργαστηρίου. Στις φυσικές επιστήμες στους μαθητές δίνεται μία υπόθεση, μία μεθοδολογία, εξοπλισμός και οδηγίες, προκειμένου να ερευνήσουν την αλήθεια ή όχι της υπόθεσης και στο τέλος να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με διδασκόμενα θέματα της Ιστορίας, με τον ερευνητή ωστόσο, να σημειώνει ότι απαιτείται αρκετή προετοιμασία πριν από τέτοιου είδους επισκέψεις. Ο δεύτερος τρόπος, είναι εκείνος της μεθόδου προ-επίσκεψης και μετά-επίσκεψης. Στο στάδιο της προ-επίσκεψης, οι μαθητές μαθαίνουν για ένα δεδομένο θέμα, αλλά και για τρόπους ανάγνωσης, ανάλυσης και ερμηνείας του μουσείου. Κατά την επίσκεψη οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα ή αναδιοργανώνουν ό,τι είχαν ήδη, προκειμένου στο στάδιο της μετά-επίσκεψης να γίνει μία ανάλυση-απολογισμός, όχι για το τι επιπλέον έμαθαν, αλλά για ποιους λόγους είδαν και ερμήνευσαν συγκεκριμένα εκθέματα με τους τρόπους που το έκαναν. Ήταν αυτό, για παράδειγμα, αποτέλεσμα του συγκεκριμένου του εκθέματος, προσωπική ερμηνεία ή γενικά αποδεκτή ερμηνεία; Για ποιο λόγο τα συγκεκριμένα εκθέματα ήταν διαθέσιμα στο μουσείο και για ποιο λόγο άλλα εκθέματα δεν ήταν; Η προσέγγιση αυτή, έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ο τρίτος και τελευταίος τρόπος, έχει ως απώτερο σκοπό την μακρόχρονη επίδραση της επίσκεψης στους μαθητές, πράγμα που όπως τονίζει ο Rohfl, γίνεται σχεδόν σε όλες τις μουσειακές επισκέψεις, αφού οι μαθητές φαίνονται περισσότερο πρόθυμοι να ακούσουν και να μάθουν από το προσωπικό του μουσείου και τον Μουσειοπαιδαγωγό στο χώρο του μουσείου, σε σχέση με την παραδοσιακή μάθηση της σχολικής τάξης. Μία ωστόσο, στρατηγική που μπορεί να αποτελέσει τον καθοριστικό παράγοντα για μακρόχρονα αποτελέσματα είναι η εξασφάλιση ελεύθερου χρόνου για προσωπική περιπλάνηση και εξατομικευμένη μάθηση από μέρους των μαθητών. Αυτό είναι ουσιαστικά και το μόνο διακριτό χαρακτηριστικό του τρίτου τρόπου. Αξίζει να σημειωθεί ότι την αξία της ελεύθερης επιλογής θέασης και ερμηνείας εκθεμάτων επισημαίνει και η Mayer<sup>96</sup>. Προς περαιτέρω θεμελίωση των απόψεών του, ο Rohfl<sup>97</sup>, προσφέρει τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε, στην οποία οι συμμετέχοντες της μουσειακής επίσκεψης, θυμήθηκαν και επεσήμαναν εκθέματα και εντυπώσεις από την μουσειακή τους εμπειρία ακόμα και έξι χρόνια

---

<sup>96</sup>Βλ. Mayer, ό.π., σελ. 15-18.

<sup>97</sup>Βλ. Rohfl, ό.π., σελ. 517-528.

μετά την ολοκλήρωσή της. Υψηλός ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων, οι οποίοι διατύπωσαν πως είχαν επισκεφθεί εκ νέου το ίδιο ή διαφορετικό μουσείο, λόγω της εμπειρίας που είχαν βιώσει. Μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων, δήλωσε ότι η επίσκεψη είχε διευρύνει σημαντικά τους ορίζοντες και τις στάσεις τους. Πριν ολοκληρώσει, ωστόσο, ο ερευνητής στέκεται στην ανάγκη της εξεύρεσης ισορροπίας, στο στάδιο του σχεδιασμού ακόμα της επίσκεψης, μεταξύ της δομημένης και κατευθυνόμενης μάθησης και της εξασφάλισης ελεύθερου χρόνου για προσωπική έρευνα του επισκέπτη.

#### 1.2.4. Προσέγγιση εκθεμάτων

Στην τελευταία παράγραφο του παρόντος υποκεφαλαίου, θα ασχοληθούμε με τον τρόπο προσέγγισης των εκθεμάτων και την δημιουργία νοήματος από πλευράς του επισκέπτη. Με αυτό τον τρόπο ολοκληρώνεται η επισκόπηση του πεδίου της Μουσειολογίας, προκειμένου αυτό, σε συνδυασμό με το υποκεφάλαιο που αναφέρεται στην Διδακτική της Ιστορίας (1.1.), να λειτουργήσει ως πλαίσιο θεμελίωσης της διδακτικής προσαρμογής του ιστορικού αφηγήματος σε επόμενο κεφάλαιο.

Αναφορικά με τον τρόπο προσέγγισης των εκθεμάτων, θα λέγαμε ότι μοιάζει με μία διαδικασία διαλόγου ανάμεσα στον επισκέπτη και το έκθεμα, η οποία διαδικασία καταλήγει στην παραγωγή μίας ερμηνείας του εκθέματος και άρα ενός νοήματος, από τον επισκέπτη. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί, είναι το γεγονός ότι τα αντικείμενα/εκθέματα δεν μιλούν από μόνα τους. Όπως δείξαμε και σε προηγούμενα σημεία της εργασίας, τα εκθέματα είναι μέρος μίας αφήγησης και ενός συγκεκριμένου, το οποίο κατασκευάζεται από το μουσείο. Ο επισκέπτης είναι αυτός που παρατηρεί, αναλύει και τελικά ερμηνεύει με το δικό του τρόπο το έκθεμα και καταλήγει στα δικά του συμπεράσματα<sup>98</sup>. Ο διάλογος αυτός, είναι αδύνατος χωρίς τη συμμετοχή και των δύο μερών, του εκθέματος και του επισκέπτη. Από τη στιγμή ωστόσο, που ο επισκέπτης αποτελεί ουσιαστικό μέρος του, οι εμπειρίες, οι γνώσεις, οι αφηγήσεις και οι πεποιθήσεις του επισκέπτη επηρεάζουν το τελικό νόημα<sup>99</sup>. Στην ουσία, αυτό που περιγράφεται ως τώρα αφορά σε μία κονστρουκτιβιστική προσέγγιση του εκθέματος

---

<sup>98</sup>Βλ. Schwartz, ό.π., σελ. 27-47.

<sup>99</sup>Βλ. Garoian, ό.π., σελ. 234-248.

από τον επισκέπτη, όπως επισημαίνει και η Hooper-Greenhill<sup>100</sup>, η οποία τονίζει ότι ο επισκέπτης προέρχεται από τελείως διαφορετικό ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό πλαίσιο από εκείνο του εκθέματος και είναι σε αυτό το διαφορετικό πλαίσιο του επισκέπτη όπου εντάσσεται το έκθεμα. Το έκθεμα δηλαδή εντάσσεται στο πλαίσιο του επισκέπτη και όχι το αντίστροφο. Αυτό ωστόσο, μας φέρνει αντιμέτωπους με το εξής ερώτημα: υπάρχουν σωστές και λαθεμένες ερμηνείες των εκθεμάτων και επομένως περισσότερο σωστά ή όχι νοήματα; Η απάντηση βρίσκεται αρχικά στο μοντέλο του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με το οποίο η γνώση είναι υποκειμενική και όχι αντικειμενική, κατασκευάζεται και δεν αφομοιώνεται ή αποθηκεύεται ή ανακαλύπτεται, μέσα από μία ενεργητική διαδικασία ερμηνείας του κόσμου, η οποία είναι κοινωνικά επηρεασμένη<sup>101</sup>. Ακόμα, όπως τονίστηκε σε αρκετά σημεία ως τώρα άλλωστε, δε πρέπει να παραβλέπεται η αναγκαιότητα τοποθέτησης των εκθεμάτων στο σωστό ιστορικό πλαίσιο. Αυτό γίνεται, όπως ήδη ειπώθηκε, μέσα από το στάδιο προετοιμασίας των μαθητών για την επίσκεψη στο μουσείο, μέσα από την ισορροπία ανάμεσα στην καθοδηγούμενη μάθηση και την εξασφάλιση ελεύθερης θέασης των εκθεμάτων από τους μαθητές. Δεν αφήνεται δηλαδή ο μαθητής αβοήθητος και χωρίς οδηγίες και γνώσεις μπροστά σε αυτή τη διαδικασία ερμηνείας των εκθεμάτων και κατασκευής της γνώσης, αλλά φροντίζουμε να έχει στην κατοχή του τις απαραίτητες πληροφορίες, προκειμένου να είναι σε θέση να ερμηνεύσει με το δικό του τρόπο μεν, αλλά εντός του σωστού ιστορικού πλαισίου τα εκθέματα.

Μία δεύτερη οπτική πάνω στη διαδικασία διαλόγου επισκέπτη και μουσείου μας προσφέρει η Hooper-Greenhill<sup>102</sup>, όταν μιλάει για τις λεγόμενες «εμπειρίες ροής», οι οποίες περιλαμβάνουν εντός των άλλων το σκάκι και την αναρρίχηση, αλλά και την ερμηνεία έργων τέχνης και εκθεμάτων. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, το έκθεμα καλεί τον επισκέπτη να προβεί σε ερμηνεία του, σε τέσσερα επίπεδα: της δομής του, δηλαδή των φυσικών διαστάσεων και σχήματός του, της συναισθηματικής επίδρασης που αυτό έχει στον επισκέπτη, της ακαδημαϊκής πληροφόρησης που μεταφέρει, σχετικά με τον τόπο και χρόνο προέλευσης και το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και τέλος, της επικοινωνιακής δυνατότητας που προσφέρει στον επισκέπτη, προκειμένου αυτός να έρθει σε επαφή με τον κατασκευαστή του

<sup>100</sup>Βλ. E. Hooper-Greenhill, “The power of museum pedagogy” στο: *Museum philosophy for the twenty-first century*, ed. H. Genoways (Lanham: AltaMira Press, 2006), 240.

<sup>101</sup>Βλ. A. Fox, “Constructivism Examined”. *Oxford Review of Education*, Vol. 27, No. 1 (2001): 23-35.

<sup>102</sup>Βλ. E. Hooper-Greenhill (1999), ό.π., σελ. 153-154.

εκθέματος ή κάποιο άλλο στοιχείο του ιστορικού του πλαισίου ή και με τον ίδιο του τον εαυτό. Οι εμπειρίες ροής, λοιπόν, δεν περιέχουν ή οδηγούν σε κάποιο νόημα, είναι οι ίδιες το νόημα, με την επίδραση που ασκούν στο άτομο να περιλαμβάνει το αίσθημα της απόλαυσης, της ολοκληρωτικής εμπλοκής, της ανεμπόδιστης προόδου, της απελευθέρωσης από καθημερινές ανησυχίες, το αίσθημα της επάρκειας, του ελέγχου της κατάστασης, ένα αίσθημα ανακάλυψης και προσωπικού εμπλουτισμού. Προκειμένου ωστόσο, να επιτευχθεί μία τέτοια εμπειρία θα πρέπει το έργο να είναι σύμφωνο με τις ικανότητες του ατόμου, η προσοχή του είναι απαραίτητο να περιορίζεται σε οριοθετημένο πεδίο ερεθισμάτων και να περιέχονται ξεκάθαρες απαιτήσεις δράσης και παροχή σαφούς ανατροφοδότησης.

Είναι φανερό και σε αυτή τη θέση, πόσο μεγάλη σημασία έχει το πλαίσιο προέλευσης του επισκέπτη και η ενεργός συμμετοχή του στην παραγωγή νοήματος και κατασκευής της γνώσης. Διαφαίνεται όμως εδώ το στοιχείο της υπερβατικότητας θα λέγαμε, όσο αφορά την υπέρβαση των μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων αντίστοιχα και την υπέρβαση της σχέσης εκθέματος-επισκέπτη από την σχέση πλαισίου εκθέματος-πλαίσιο επισκέπτη, τα οποία αλληλεπιδρούν δυναμικά, με απρόβλεπτα και μη αναμενόμενα αποτελέσματα. Συγγενής μορφή μάθησης λαμβάνει χώρα και κατά τη διάρκεια της «Αισθητικής Διδασκαλίας», όπως αναφέρει και η Sotiropoulou-Zormpala, η οποία εμπλέκει και αυτή την τέχνη σε μία δυναμική αλληλεπιδραστική μαθησιακή διαδικασία, για την υπέρβαση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και την απόκτηση όχι μόνο γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά και την εξατομικευμένη έκφραση των μαθητών<sup>103</sup>.

---

<sup>103</sup> Βλ. M. Sotiropoulou-Zormpala, “Aesthetic Teaching: Seeking a Balance between Teaching Arts and Teaching through the Arts”, *Arts Education Policy Review Vol.113* (2012): 123–128.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ιστορικές Αφηγήσεις

### 2. Ο πολίτης στην Αρχαία Κρήτη: Ένα ιστορικό αφήγημα

Το ιστορικό αφήγημα το οποίο ακολουθεί, αποτελεί και τον πυρήνα της παρούσας εργασίας. Βασιζόμενοι τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και σε εκθέματα από το Αρχαιολογικό μουσείο Ηρακλείου, το αφήγημα δομείται σε μία γερή θεωρητική, εμπλουτισμένη από πραγματικά αντικείμενα-εκθέματα βάση. Το περιεχόμενο, εξερευνά το χαρακτήρα και τη φυσιογνωμία του πολίτη στην Αρχαία Κρήτη. Αν και σχεδόν ολόκληρη η βιβλιογραφία φαίνεται να συμφωνεί σχετικά με τα καίρια ζητήματα που αφορούν την οντότητα του πολίτη, για την καλύτερη οργάνωση του αφηγήματος και για την άνεση του αναγνώστη, αυτό χωρίστηκε σε τρία διακριτά μέρη, των οποίων προηγείται η θεμελίωση του ιστορικού πλαισίου και η διατύπωση του υποθετικού ερωτήματος-αξιώματος, το οποίο καλείται να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει το αφήγημα. Το πρώτο μέρος αφορά την διερεύνηση της ευρύτερης κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης της περιόδου, το δεύτερο ρίχνει φως στα παιδικά χρόνια και την εκπαίδευση που αποτελεί προϋπόθεση, προκειμένου να θεωρηθεί κάποιος πολίτης, ενώ το τρίτο και τελευταίο απασχολείται με τις ασχολίες του πολίτη και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η ενήλικη ζωή του.

#### 2.1. Ιστορικό πλαίσιο και υποθετικό ερώτημα

Ξεκινώντας, είναι απαραίτητο να οριοθετήσουμε χρονικά την αφήγηση που ακολουθεί. Όπως άλλωστε παρατηρήθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, η τοποθέτηση της γνώσης και ιδιαίτερα της ιστορικής γνώσης, εντός του σωστού ιστορικού πλαισίου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για βέλτιστα αποτελέσματα. Η περίοδος στην οποία αναφέρεται κυμαίνεται από τον 6<sup>ο</sup> έως και τον 4<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. Με άλλα λόγια το πεδίο έρευνας και αφήγησης περιλαμβάνει την αρχαϊκή και κλασσική περίοδο της αρχαίας Κρήτης. Εκτεταμένη περιγραφή και ανάλυση των δύο αυτών περιόδων θα ακολουθήσει στο καθ' εαυτό ιστορικό αφήγημα, ωστόσο, είναι ανάγκη να προβούμε σε μία σχετικά σύντομη ανασκόπηση των γεγονότων που προηγήθηκαν και πώς αυτά επηρέασαν και σχημάτισαν τις δομές και συνθήκες της αρχαϊκής και μετέπειτα κλασσικής περιόδου.

Η αρχή γίνεται με τον δωρικό εποικισμό, που προφανώς έλαβε χώρα σε ολόκληρο τον ελλαδικό και όχι μόνο στον κρητικό χώρο, ωστόσο, για τις ανάγκες του παρόντος

ιστορικού αφηγήματος, θα επικεντρωθούμε στα γεγονότα εντός των πλαισίων των συνόρων της κρητικής νήσου. Χρονολογικά, ο δωρικός εποικισμός τοποθετείται στην αρχή του 11<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ.<sup>104</sup>. Αποτέλεσμα της δωρικής κατάκτησης είναι η καθιέρωση του λεγόμενου φυλετικού κράτους, με την ταυτόχρονη συνύπαρξη ωστόσο, διαφορετικών φύλων εντός του κρητικού χώρου, τόσο δωρικών όσο και γηγενών μινωικών, αλλά και ελληνικών, τα οποία στην πάροδο του χρόνου αναμίχθηκαν, με την πρόμην ωστόσο, μορφή των κοινοτήτων που έχει περισσότερο στρατιωτικό, παρά πολιτικό χαρακτήρα<sup>105</sup>. Εδώ εντοπίζονται και οι ρίζες για το στρατιωτικά φορτισμένο αριστοκρατικό καθεστώς το οποίο επιβιώνει στην Κρήτη από τον καιρό της δωρικής κατάκτησης έως και την ελληνιστική εποχή και το οποίο είναι άμεση απόρροια της στρατιωτικής κατάκτησης, η οποία καθιστά τους Δωριείς ως κυρίαρχους επί των γηγενών<sup>106</sup>. Ενδιαφέρον ωστόσο, παρουσιάζει το γεγονός ότι αν και κυρίαρχοι, οι Δωριείς αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν στον ήδη εδραιωμένο αστικό τρόπο ζωής που ήταν διαδεδομένος στην Κρήτη, από την Μινωική ακόμα περίοδο και ο οποίος ερχόταν σε αντίθεση με την φυλετική νομαδικού τύπου οργάνωση των κατακτητών. Αυτό έγινε εξαιτίας δύο λόγων. Ο πρώτος είναι η ίδια η γεωγραφική θέση του νησιού, που ευνοούσε ασχολίες όπως η ναυτιλία, το εμπόριο και η αγροτική παραγωγή, ενώ ο δεύτερος είναι η ισχυρή βάση αστικών παραδόσεων και μοντέλων στον κατεκτημένο πληθυσμό, οι οποίες οδήγησαν στην ανάδυση δωρικών πόλεων-κρατών σε τοποθεσίες που προηγουμένως είχαν αποτελέσει τις τοποθεσίες που άκμασαν κέντρα τόσο μινωικά όσο και αχαϊκά<sup>107</sup>.

Αυτό που ακόμα μένει να σκιαγραφήσουμε είναι το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η Κρήτη της αρχαϊκής και κλασσικής περιόδου και ειδικότερα σε σχέση με τον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο. Έχουν διατυπωθεί απόψεις, όπως αναφέρει ο Χανιώτης<sup>108</sup>, όταν απευθύνεται στον Wilamowitz, που θέλουν την Κρήτη τελείως απομονωμένη από τα γεγονότα και τις πόλεις-κράτη του υπόλοιπου ελλαδικού χώρου μέχρι και το τέλος της κλασσικής περιόδου. Τέτοιες απόψεις ωστόσο, τονίζει ότι είναι

---

<sup>104</sup>Βλ. Α. Α. Μ. Van der Heyden, *Atlas of the Classical World*, (London, 1959), pp. 31 και Α. Andrewes, *Αρχαία Ελληνική Κοινωνία*, (Αθήνα, 1957), σελ. 59 και Θ. Δετοράκης, *Ιστορία της Κρήτης*, (Αθήνα, 1986), σελ., 53.

<sup>105</sup>Βλ. Α. Λεμπέση, «Η Κρητών Πολιτεία» στο: *Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός*, επιμ. Ν. Παναγιωτάκης (Κρήτη, 1987-88), 166.

<sup>106</sup>Βλ. Α. Ι. Μανδαλάκη, *Κοινωνία και Οικονομία στην κρήτη κατά την αρχαϊκή και κλασσική εποχή*, (Ηράκλειο, 2004), σελ. 33.

<sup>107</sup>Βλ. Α. Χανιώτης, «Κλασσική και Ελληνιστική Κρήτη» στο: *Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός*, επιμ. Ν. Παναγιωτάκης (Κρήτη, 1987-88), 192-193.

<sup>108</sup>Βλ. Χανιώτης, ό. π., σελ. 179-183.

λανθασμένες, ενώ η απουσία πηγών που παρατηρείται σχετικά με το εν λόγω ζήτημα δεν σημαίνει απαραίτητα και απουσία εξωτερικών σχέσεων.

Προτού εξετάσουμε τις εμπορικές και στρατιωτικές σχέσεις, αξίζει να αναφέρουμε ότι Κρήτες συμμετέχουν σε πανελλήνιους αγώνες, επισκέπτονται πανελλήνια ιερά, μετακομίζουν σε άλλες πόλεις, εκτός Κρήτης, όπου και εγκαθίστανται εξασκώντας διάφορα επαγγέλματα, ενώ Κρήτες μισθοφόροι και ειδικά τοξότες είχαν παρουσία σε διάφορους στρατούς της εποχής<sup>109</sup>.

Ο μαρασμός των εμπορικών σχέσεων και η αναπόφευκτη απομόνωση του νησιού από τον 7<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. και ύστερα έχουν συγκεκριμένα αίτια. Ο Δετοράκης<sup>110</sup>, αναφέρεται στην μεγάλη ανάπτυξη των ιωνικών πόλεων, που λειτούργησαν ως εμπορικοί ανταγωνιστές και στο χαρακτήρα του πολιτικού συστήματος, το οποίο όπως θα φανεί και παρακάτω, δεν ευνόησε την ανάπτυξη της βιοτεχνίας και του εμπορίου, αλλά ούτε και την κοινωνική τάξη που ασχολούνταν με τους τομείς αυτούς. Την μη υποστήριξη από το πολιτικοκοινωνικό σύστημα, της αναδύομενης τάξης των Κρητών εμπόρων και βιοτεχνών δίνει και ο Χανιώτης ως κύρια αιτία του εμπορικού μαρασμού και της απομόνωσης της Κρήτης, ώστε κύριοι φορείς εμπορικών συναλλαγών να είναι σχεδόν εξολοκλήρου ξένοι έμποροι, στοιχεία και αποδείξεις για την παρουσία των οποίων υπάρχουν<sup>111</sup>. Συμπληρωματικά η Perlman<sup>112</sup>, κάνει λόγο για αποκομμένη μεν, αλλά όχι απομονωμένη Κρήτη, η οποία, τουλάχιστον κατά την κλασσική περίοδο πρέπει να βίωσε μία δραματική μείωση του πληθυσμού, πράγμα που την εμπόδισε από το να συμμετάσχει στα Περσικά, αλλά και γενικότερα να έχει μεγαλύτερη σχέση με την υπόλοιπη Ελλάδα. Η θέση αυτή ενισχύεται περαιτέρω αν αναλογιστεί κανείς τις συνεχείς εσωτερικές διαμάχες μεταξύ των κρητικών πόλεων-κρατών, που προφανώς δεν ήθελαν να αποστείλουν στρατό εκτός του νησιού, όταν εντός αυτού υπήρχε άμεση απειλή, ενώ δε θα πρέπει να παραμεριστεί και ο ρόλος του Άργους. Το Άργος ως μητρόπολη αρκετών πόλεων και ασκώντας σημαντική επιρροή στην Κνωσό, είναι ασφαλές να υποθέσει κανείς ότι θα πίεσε προς ουδέτερη στάση, όπως ακολούθησε και εκείνο. Τέλος, η ίδια η γεωγραφική απόσταση και η θάλασσα που χωρίζει την Κρήτη από την υπόλοιπη Ελλάδα, καθιστά κάθε απειλή αρκετά μακρινή και ουδόλως έκτακτη, για αυτό και δεν υπήρξε ποτέ συσπείρωση των

---

<sup>109</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 183.

<sup>110</sup>Βλ. Δετοράκης, ό.π., σελ. 61.

<sup>111</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 183 και σελ. 216-217.

<sup>112</sup>Βλ. P. Perlman, "One-Hundred Cited Crete and the Cretan ΠΟΛΙΤΕΙΑ", *Classical Philology*, Vol. 87, No. 3(1992): 193-205.

κρητικών πόλεων-κρατών, ούτε ενάντια στους Πέρσες, ούτε και σε κανένα άλλο εχθρό<sup>113</sup>.

Αφού ολοκληρώθηκε η απεικόνιση του εξωτερικού χωροχρονικού πλαισίου της Κρήτης της αρχαϊκής και κλασσικής περιόδου, καθώς και η δωρική κατάκτηση που διαμόρφωσε την κοινωνία της, περνάμε στο κομμάτι της διατύπωσης ενός υποθετικού ερωτήματος-αξιώματος, το οποίο θα επιβεβαιωθεί ή όχι, μετά το πέρας του ιστορικού αφηγήματος. Το αξίωμα αφορά τον πολίτη και τη φυσιογνωμία του. Έτσι λοιπόν, διατυπώνουμε ότι ο πολίτης μιας κρητικής πόλης-κράτους, κατά την αρχαϊκή και κλασσική περίοδο, ήταν ενήλικας, ο οποίος είχε παρακολουθήσει την απαραίτητη στρατιωτική εκπαίδευση, ήταν μέλος εταιρείας, συμμετείχε στα κοινά, χωρίς όμως να εξασκεί κάποιο επάγγελμα. Ήταν κάτοχος γης, την οποία δεν καλλιεργούσε ο ίδιος, ενώ αποδεκτές, από τους υπόλοιπους πολίτες ασχολίες του ήταν η πειρατεία και η μισθοφορία.

## 2.2. Χαρτογράφηση κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης

Περνώντας πλέον στο καθ' εαυτό ιστορικό αφήγημα, ξεκινάμε με την ανάλυση της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης της αρχαϊκής και κλασσικής Κρήτης. Σε αυτό το σημείο, δε θα αναλύσουμε σε βάθος θεσμούς και δομές, αφού αυτό θα γίνει σε επόμενη παράγραφο. Είναι επιδίωξή μας να προχωρήσουμε σταθερά από ένα ευρύτερο σε ένα πιο συγκεκριμένο σημείο ανάλυσης: από το ιστορικό πλαίσιο, στη γενικότερη κοινωνική και πολιτική κατάσταση, από εκεί στους επιμέρους θεσμούς και δομές, την εκπαίδευση που λαμβάνει ο πολίτης και μόνο τότε θα ασχοληθούμε με το άτομο, αφού αυτό έχει τοποθετηθεί σε ένα ξεκάθαρο ιστορικό πλαίσιο και πολιτισμικό και κοινωνικό υπερκείμενο.

Η κοινωνική και πολιτική δομή μένει σχεδόν αναλλοίωτη από την αρχαϊκή έως και τις αρχές της ελληνιστικής εποχής. Μπορούμε ωστόσο, να πούμε ότι σε όλη αυτή την πορεία και ειδικά προς το τέλος της, διακρίνεται ένας εκδημοκρατισμός ή αλλιώς εμπλουτισμός των αριστοκρατικών δομών και θεσμών με δημοκρατικά στοιχεία – τάση που ενισχύεται σημαντικά κατά τον 4<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. και έπειτα – φαινόμενο για το οποίο ήταν υπεύθυνες οι συνεχείς διενέξεις και κοινωνικές αναταραχές, οι οποίες ωστόσο, ποτέ δεν ανέτρεψαν το αριστοκρατικό καθεστώς<sup>114</sup>. Η Κρήτη παραμένει υπό

<sup>113</sup> Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 184-185.

<sup>114</sup> Βλ. R. F. Willetts, *Aristocratic Society in Ancient Crete*, (London, 1955), pp. 145.



καθεστώς αριστοκρατίας, τον πολιτικό και κοινωνικό τύπο οργάνωσης που κυριαρχούσε από τον 8<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ.<sup>115</sup>.

Σε αυτό το σημείο αρχίζει μία συνεχής αλληλεπίδραση με την εξής μορφή. Η συντηρητική αριστοκρατική κοινωνία δεν προωθεί την ανάπτυξη της κοινωνικής τάξης των εμπόρων και βιοτεχνών η στασιμότητα της οποίας οδηγεί σε περαιτέρω διαιώνιση του αριστοκρατικού καθεστώτος, σε μία αέναη κατάσταση που υποβοηθείται από την απομόνωση του νησιού, αλλά και που η ίδια η αριστοκρατική κοινωνία επιδιώκει. Προτού αναλύσουμε τους βαθύτερους λόγους για τους οποίους το συντηρητικό αριστοκρατικό καθεστώς επιβίωσε για τόσους αιώνες, επιχειρούμε μία συνοπτική, αλλά ουσιαστική παρουσίαση της βασικής κοινωνικής οργάνωσης.

Υπάρχουν τρεις ξεκάθαρες κοινωνικές τάξεις. Αυτή των πολιτών, που ασχολείται μόνο με τα κοινά και τον πόλεμο, που αποτελεί και την μειοψηφία, από την οποία προέρχονται όλοι οι αξιωματικοί και οι πολιτικοί και στρατιωτικοί επικεφαλής, οι συμμετέχοντες στους διάφορους πολιτικούς θεσμούς και που είναι η μόνη τάξη με πολιτικά δικαιώματα και με το δικαίωμα να φέρει όπλα, ενώ σε αυτή ανήκει σχεδόν το σύνολο των κλήρων. Η δεύτερη κοινωνική τάξη είναι αυτή των περίοικων ή αλλιώς απέταιρων, ονομασία που προκύπτει από το γεγονός πως δεν ανήκαν σε κάποια εταιρεία όπως οι πολίτες<sup>116</sup>. Η τάξη αυτή αποτελείται από εν μέρει ελεύθερους και ως ενός σημείο νομικά κατοχυρωμένους και προστατευμένους, με γραπτούς νόμους, ανθρώπους οι οποίοι ωστόσο, δεν έχουν συμμετοχή στην εξουσία, ούτε κανενός είδους πολιτικό δικαίωμα<sup>117</sup>. Οι απέταιροι είναι κατά κανόνα έμποροι, βιοτέχνες και ελεύθεροι επαγγελματίες, πλουσιότεροι κάποιες φορές από πολλούς πολίτες, αλλά χωρίς τα πολιτικά δικαιώματα των πολιτών και την συμμετοχή τους στους θεσμούς, όπως η εταιρεία και τα συσσίτια, η κοινωνική τους θέση είναι υποδεέστερη<sup>118</sup>. Το κοινωνικό οικοδόμημα συμπληρώνει η κοινωνική τάξη των μη ελεύθερων, που αποτελείται από τους εξαρτημένους καλλιεργητές και τους δούλους. Οι εξαρτημένοι καλλιεργητές ονομάζονται και «κλαρώται», καθώς δεν εγκαταλείπουν ποτέ τη γη (κλήρο) που καλλιεργούν. Όσοι από αυτούς καλλιεργούν ιδιωτική γη, ονομάζονται «αφαμιώται», ενώ όσοι απασχολούνται σε δημόσια έργα, καλλιεργούν κρατικά κτήματα ή υπηρετούν στα συσσίτια ονομάζονται «μνωίται». Οι

<sup>115</sup>Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 168 και Χανιώτης, ό.π., σελ. 178-179.

<sup>116</sup>Περισσότερα για τη δομή της εταιρείας θα επωθούν παρακάτω, ωστόσο αποτελεί ένα από τους πλέον βασικούς τρόπους οργάνωσης της τάξης των πολιτών.

<sup>117</sup>Βλ. Andrewes, ό.π., σελ. 213.

<sup>118</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 212-213.

δούλοι αποτελούν την κατώτατη κοινωνική κατηγορία, ζουν στην πόλη και όχι στα κτήματα, όπως οι κλαρώται, είναι υπηρέτες ή χειρώνακτες, όχι καλλιεργητές και αφού αποτελούν ένα είδος κινητής περιουσίας πωλούνται και αγοράζονται ανά πάσα στιγμή. Τόσο οι κλαρώται όσο και οι δούλοι είναι νομικά κατοχυρωμένοι, μπορούν να παρουσιάζονται στο δικαστήριο και ειδικά οι δούλοι φαίνεται ότι απολαμβάνουν καλύτερες συνθήκες ζωής στην Κρήτη, από ότι σε άλλες περιοχές του ελλαδικού χώρου<sup>119</sup>.



Εικόνα 1: Τμήμα ζωφόρου που απεικονίζει αριστοκράτες ιππείς. Πριιάς, 7<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.

<sup>119</sup>Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 168 και Δετοράκης, ό.π., σελ., 62-64 και Χανιώτης, ό.π., σελ. 213-214.

Ο τρόπος λειτουργίας του πολιτεύματος είχε ως εξής: η δωρική αριστοκρατία που αποτελούσε το σύνολο των πολιτών, που διέμεναν στην πόλη και είχε στα χέρια της το σύνολο της γης ή των κλήρων, η οποία καλλιεργούνταν από τους δουλοπάροικους, οι οποίοι έμεναν διασκορπισμένοι στην επαρχία σε μικρούς οικισμούς, έπαιρναν μερίδιο από αυτά που καλλιεργούσαν και πλήρωναν φόρο<sup>120</sup>. Τα κατώτερα στρώματα παρέμειναν σε μεγάλο βαθμό αυτόνομα, με αρκετά δικαιώματα τόσο ελευθερίας όσο και άσκησης των εθίμων και της θρησκείας τους, ενώ στο κομμάτι της υποτέλειας, ήταν περισσότερο υποτελείς του κράτους, παρά των μεμονωμένων γαιοκτημόνων, ενώ οι φόροι που καλούνταν να πληρώνουν ήταν ανάλογοι της παραγωγής τους. Με αυτό τον τρόπο και σε συνδυασμό με τον ουσιαστικά κρατικό διακανονισμό της ζωής, κυρίως μέσω του νομοθετικού πλαισίου, αποφεύχθηκε η δημιουργία εξαθλιωμένων οικονομικά μαζών, που θα αποτελούσαν κίνδυνο για το καθεστώς και θα έβαζαν σε λειτουργία τις συνθήκες για την ανατροπή του. Επίσης, απουσίαζε η πολιτική πίεση από το ανερχόμενο κοινωνικό σύνολο των εμπόρων και βιοτεχνών, που παρατηρούνταν στην υπόλοιπη Ελλάδα, ενώ τέλος, τα κατώτερα στρώματα ήταν διασκορπισμένα στην επαρχία σε μικρούς αριθμητικά πληθυσμούς<sup>121</sup>.

Η παρατήρηση αυτή δεν σημαίνει ότι η κοινωνική κατάσταση στην αρχαϊκή και περισσότερο στην κλασσική Κρήτη ήταν ειρηνική. Οι παραπάνω παράγοντες απλά βοήθησαν στην διατήρηση και διαιώνιση του αριστοκρατικού καθεστώτος, το οποίο διαχειριζόταν πολύ αποτελεσματικά τις εντάσεις, που το ίδιο δημιουργούσε, σε μία φαύλη κυκλική διαδικασία, παρόμοια με αυτή που περιγράψαμε σχετικά με την απομόνωση από την υπόλοιπη Ελλάδα. Οι εντάσεις αυτές είχαν είτε την μορφή συνεχόμενων εσωτερικών συγκρούσεων μεταξύ των κρητικών πόλεων-κρατών, λόγω του χαρακτήρα της οικονομίας του νησιού που βασιζόταν στο μέγιστο βαθμό στην αγροτική καλλιέργεια, με συνέπεια την ανάγκη για περισσότερη γη, είτε με τη μορφή συγκρούσεων μεταξύ επιφανών πολιτών που είχαν ατομικές βλέψεις και επιδιώξεις σχετικά με την εξουσία, φαινόμενο το οποίο ενίσχυε η κατηγοριοποίηση των πολιτών σε πολυάριθμες πολιτικές ή κοινωνικές ή στρατιωτικές δομές όπως η εταιρεία ή φυλή, και το γένος και η αποκλειστικά στρατιωτική τους εκπαίδευση<sup>122</sup>.

---

<sup>120</sup> Αρχικά την αριστοκρατία αποτέλεσαν οι Δωριείς κατακτητές, οι οποίοι ωστόσο στη συνέχεια προχώρησαν σε επιμιξίες με μινωικά και αχαιικά φύλα ή ακόμα και σε διαιρέσεις μεταξύ τους βλ. Μανδαλάκη, ό.π., σελ. 33-34.

<sup>121</sup> Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 168-171.

<sup>122</sup> Βλ. Δετοράκης, ό.π., σελ., 75-76 και Χανιώτης, ό.π., σελ. 203-206.

Ποιοι ήταν λοιπόν οι τρόποι με τους οποίους η αριστοκρατία διαχειριζόταν τις συγκρούσεις αυτές; Προτού προβούμε στην απάντηση του ερωτήματος, σημειώνουμε εκ νέου ότι σε ένα βαθμό είναι φανερός ο συνεχής εκδημοκρατισμός του πολιτεύματος, όσο προχωράμε προς την ελληνιστική εποχή, πράγμα που σημαίνει ότι οι κοινωνικές εντάσεις ήταν συνεχώς αυξανόμενες και καλούσαν για μεγαλύτερες πολιτικές αλλαγές.

Πέρα τώρα από τους παράγοντες που ήδη αριθμήσαμε σχετικά με το μεγάλο ποσοστό «διασκορπισμού» των κατώτερων στρωμάτων που δεν ευνοούσε μεγάλες συγκεντρώσεις και εκδηλώσεις δυσφορίας, την αποκλειστικότητα της στρατιωτικής εκπαίδευσης, αλλά και της χρήσης και μεταφοράς όπλων από τους πολίτες, όπως επίσης και της διατήρησης μεγάλου βαθμού ελευθερίας και αυτονομίας των κατώτερων στρωμάτων, υπάρχουν ακόμα μερικοί που βοηθούν στην εκτόνωση των εντάσεων, όπως ήταν η παραχώρηση δικαιώματος σίτισης στα ανδρεία, τους χώρους δηλαδή στους οποίους πραγματοποιούνταν τα συσσίτια<sup>123</sup> σε επιφανείς επαγγελματίες και η θεσμοθέτηση ευρύτερου πλαισίου αυτοδιοίκησης στις κοινότητες των κατώτερων στρωμάτων, ενώ εντός του σώματος των πολιτών η διατήρηση του θεσμού των συσσιτίων που εξασφάλιζε τη διατροφή όλων των μελών της οικογένειας και η αναλογική φορολογία βοήθησαν την κοινωνική ισορροπία εντός του σώματος, το οποίο δεν ήταν ομοιογενές, αλλά αποτελούνταν από φτωχότερους και πλουσιότερους πολίτες<sup>124</sup>. Τέλος, σημαντική δίοδος εκτόνωσης της έντασης που υπήρχε μεταξύ του σώματος των πολιτών, που εκπαιδευόταν όπως έχει ήδη αναφερθεί σχεδόν αποκλειστικώς στρατιωτικά, ήταν οι δύο κύριες ασχολίες τους, εκτός των κοινών: η πειρατεία και η μισθοφορία, για τις οποίες θα ειπωθούν περισσότερα στην αντίστοιχη παράγραφο<sup>125</sup>.

### 2.3. Κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί

Από αυτό το σημείο και έπειτα, αρχίζει η εξέταση της οντότητας του πολίτη στην αρχαϊκή και κλασσική Κρήτη, με πρώτο σταθμό τους κοινωνικοπολιτικούς θεσμούς και δομές, στους οποίους αυτός συμμετέχει και οι οποίοι καθορίζουν τον τρόπο ζωής του σε μεγάλο βαθμό. Επειδή πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυεπίπεδο σύστημα κατάταξης σε διάφορες ομάδες, στην μεθεπόμενη σελίδα, στον Πίνακα 2, έχει γίνει

<sup>123</sup> Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 166-167.

<sup>124</sup> Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 206.

<sup>125</sup> Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 220.

μία προσπάθεια απεικόνισης της αλληλεπικαλυπτόμενης κατάταξης του πολίτη στις διάφορες κοινωνικές και πολιτικές ομάδες, οι οποίες επηρεάζουν τις ίδιες ή διαφορετικές πτυχές της ζωής και του ρόλου του. Η μικρότερη κοινωνική ομάδα, το κύτταρο θα λέγαμε της κοινωνικής οργάνωσης, ήταν ο οίκος. Αυτός αποτελούνταν από τον επικεφαλής της οικογένειας, συμπεριλάμβανε την μητέρα του, τη σύζυγο του και τα παιδιά του. Αν δεν αποτελούσαν διαφορετικό οίκο, οι οικογένειες των μικρότερων αδελφών ή/και εγγονών του, εντάσσονταν και αυτές στον ίδιο οίκο. Συγγενικοί οίκοι, διαμόρφωναν ένα γένος και συγγενικά γένη ήταν μέρος της ίδιας φυλής<sup>126</sup>. Τα μάχιμα μέλη κάθε φυλής σχηματίζουν το σταρτό, ο οποίος υποδιαιρείται σε μικρότερες ομάδες, τις εταιρίες, και σύμφωνα με τη Λεμπέση αυτό γίνεται βάσει του γένους<sup>127</sup>. Τα σημαντικότερα σώματα αποτελούν οι φυλές και οι εταιρίες, αφού βάσει των πρώτων γίνεται η εκλογή των κόσμων, του σημαντικότερου όπως θα δούμε, πολιτικού αξιώματος, ενώ οι εταιρίες οργανώνουν τα συσσίτια, τα οποία αποτελούν την βάση για την κοινωνική ισορροπία, τη διατήρηση του καθεστώτος και την εισαγωγή των μετέπειτα πολιτών στην κοινωνία<sup>128</sup>. Ο Δετοράκης<sup>129</sup> αναφέρει ότι οι κόσμοι προέρχονται από τα επιφανή γένη, η Λεμπέση<sup>130</sup> ότι προέρχονται από τους σταρτούς, ενώ ο Χανιώτης<sup>131</sup> κάνει αναφορά σε ένα σύστημα, σύμφωνα με το οποίο οι κόσμοι εκλέγονται από μία φυλή, διαφορετική κάθε χρόνο, άποψη με την οποία φαίνεται να συμφωνεί ο Willetts<sup>132</sup>, ενώ η Perlman<sup>133</sup>, αν και δεν αποκλείει την άποψη της Λεμπέση, τονίζει ότι επιγραφικές πηγές στηρίζουν την άποψη του Χανιώτη. Προτελευταίος πολιτικός θεσμός είναι η Βουλή, η οποία απαρτίζεται μονάχα από όσους υπηρέτησαν ως κόσμοι, στο παρελθόν και επιβλέπει το συμβούλιο των κόσμων<sup>134</sup>. Τέλος, όλοι οι πολίτες, συμμετέχουν στην εκκλησία του δήμου ή αγορά<sup>135</sup>.

---

<sup>126</sup> Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 207.

<sup>127</sup> Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 165-166.

<sup>128</sup> Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 166.

<sup>129</sup> Βλ. Δετοράκης, ό.π., σελ. 65.

<sup>130</sup> Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 169.

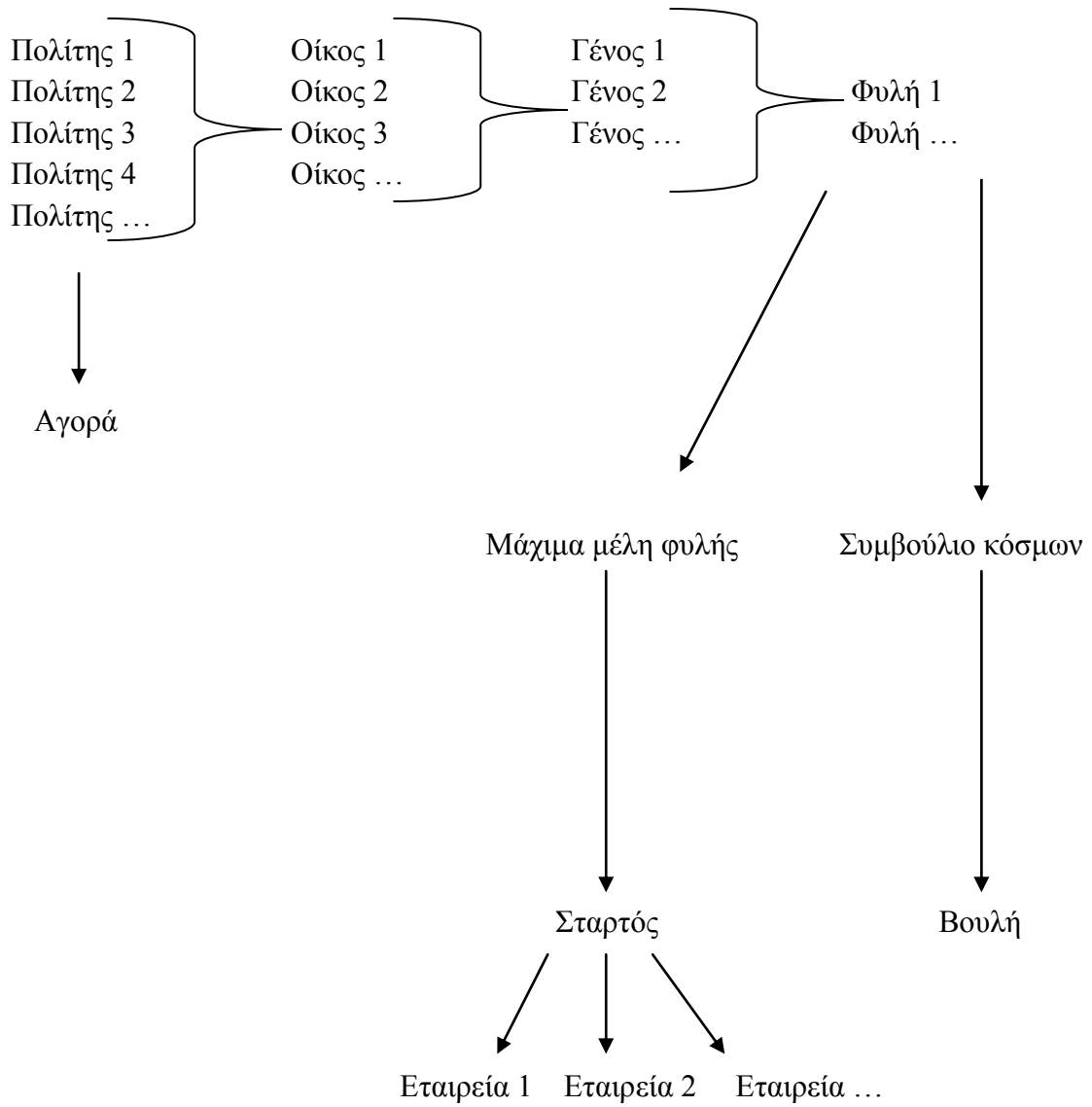
<sup>131</sup> Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 198.

<sup>132</sup> Βλ. R. F. Willetts, *Ancient Crete: A social history*, (London, 1965), pp. 61.

<sup>133</sup> Βλ. Perlman, ό.π., σελ. 193-205.

<sup>134</sup> Βλ. Δετοράκης, ό.π. σελ. 65 και Χανιώτης, ό.π., σελ. 197 και Willetts (1965), ό.π., σελ. 61

<sup>135</sup> Βλ. Α. Παναγόπουλος, *Αριστοτέλης και Κρήτη*, (Αθήνα, 1987), σελ. 68 και Α. Ι. Μανδαλάκη, ό.π., σελ. 119.



Πίνακας 2

Μία σύντομη αναφορά στον τρόπο που εδραιώθηκε αυτός ο τρόπος οργάνωσης των πολιτών, είναι χρήσιμη. Η ρίζα βρίσκεται και πάλι στην δωρική κατάκτηση. Οι Δωριείς εισήγαγαν το σύστημα των φυλών, μοίρασαν τη γη σε κλήρους, αρχικά ανάμεσα στις φυλές, οι οποίες σταδιακά την μοίρασαν στα γένη, τα οποία με τη σειρά τους, την διαίρεσαν εκ νέου μεταξύ των οίκων<sup>136</sup>. Συνδυαστικά με την άποψη, ότι όσοι δεν κατείχαν γη συνιστούσαν τους απέταιρους, επιβεβαιώνεται εδώ το σημείο του υποθετικού ερωτήματος-αξιώματος που θέλει τον πολίτη να είναι κάτοχος κλήρου<sup>137</sup>. Σχετικά με την καλλιέργεια της γης, το ποίημα του Υβρία μας πληροφορεί πως ο κάτοχος όπλων είναι ο άρχοντας, τον οποίο προσκυνούν όσοι ασχολούνται με την καλλιέργεια της γης<sup>138</sup>. Μονάχα οι πολίτες είχαν το δικαίωμα να φέρουν όπλα, πράγμα που όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, καθιστούσε δύσκολη οποιαδήποτε προσπάθεια εξέγερσης των κατώτερων στρωμάτων<sup>139</sup>. Μία τελευταία σημείωση σχετικά με την κοινωνική τάξη του πολίτη, προτού προχωρήσουμε στην εξέταση των διαφόρων θεσμών και δομών, έχει να κάνει με τις γυναίκες και τα παιδιά. Όπως είδαμε και παραπάνω, οι γυναίκες και τα παιδιά αποτελούσαν μέρος του οίκου, αλλά ανήκαν και στην τάξη των πολιτών, χωρίς ωστόσο, να έχουν πολιτικά δικαιώματα.

Τέσσερις θεσμοί θα αναλυθούν στη συνέχεια, με σκοπό να φανερωθεί ο ρόλος του πολίτη εντός αυτών. Για αυτό το λόγο, αλλά και επειδή η εργασία δεν έχει το χαρακτήρα γενικής πολιτικοκοινωνικής επισκόπησης της αρχαίας Κρήτης, θα επικεντρωθούμε περισσότερο στους θεσμούς της εταιρείας και των συσσιτίων και όχι τόσο σε αυτούς των κόσμων και της βουλής, ενώ πολύ σύντομη αναφορά θα γίνει στην συνέλευση των πολιτών ή αγορά. Οι τρεις τελευταίοι θεσμοί, ενώ έχουν σημαντικό πολιτικό ρόλο, δεν είναι δυνατόν να αποκτηθούν σημαντικές γνώσεις, πληροφορίες και ακριβή συμπεράσματα για την οντότητα του πολίτη, ακόμα και μέσα από εξονυχιστική εξέταση τους, αφού πέρα από τον τρόπο λειτουργίας τους, ο οποίος περιγράφεται παρακάτω, δεν μπορούμε να αντλήσουμε άλλες πληροφορίες σχετικές με την οντότητα του πολίτη. Προκειμένου οι θεσμοί των συσσιτίων και της εταιρείας να τοποθετηθούν σε ένα, όσο το δυνατόν, πληρέστερο πλαίσιο, θα εξεταστούν στο τέλος.

---

<sup>136</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 208.

<sup>137</sup>Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 166.

<sup>138</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 211-212.

<sup>139</sup>Βλ. Willetts (1965), ό.π., σελ. 87.

Το πλέον σημαντικό πολιτικό όργανο της αρχαίας Κρήτης ήταν το συμβούλιο των κόσμων. Ο αριθμός των μελών του ποικίλλει από 2 ή 3 έως και 10, ανά πόλη, ανάλογα με τον πληθυσμό της. Οι ισχυρισμοί του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα, περί ισόβιας ύπαρξης δέκα κόσμων, αποδίδεται είτε σε παραπληροφόρηση είτε απλή αυθαιρεσία<sup>140</sup>. Οι αρμοδιότητες των κόσμων ήταν ποικίλες, ενώ μνημονεύονται και διαφορετικοί προσδιοριστικοί τίτλοι, όπως «ξένιος κόσμος» για τον κόσμο που ήταν υπεύθυνος για ζητήματα ξένων ατόμων, όπως εμπόρων ή διπλωματών από άλλες πόλεις και «ιερουργός κόσμος», για τον κόσμο που ήταν αρμόδιος για ζητήματα θρησκευτικού και λατρευτικού χαρακτήρα<sup>141</sup>. Κατά την διάρκεια της θητείας τους, που διαρκούσε ένα έτος, οι κόσμοι, δρούσαν υπό καθεστώς νομικής ασυλίας, πράγμα που σημαίνει ότι ακόμα και σε περίπτωση που παρέβαιναν το νόμο ή τους επιβαλλόταν πρόστιμο, έρχονταν αντιμέτωποι με τη νομοθεσία ή την καταβολή του προστίμου, μετά το πέρας της θητείας τους<sup>142</sup>. Δεν λειτουργούσαν ωστόσο, με πλήρη αυθαιρεσία, καθώς υπήρχαν ειδικοί ελεγκτές που επόπτευαν το συμβούλιο, όπως οι τίται και οι λογισταί<sup>143</sup>. Ένας ακόμα ελεγκτικός μηχανισμός της εν δυνάμει αυθαιρεσίας των κόσμων, ήταν οι περιορισμοί επανεκλογής του ίδιου ατόμου ως κόσμος, οι οποίοι περιορισμοί είχαν διάρκεια έως και δέκα χρόνια, βάσει επιγραφικών πηγών<sup>144</sup>. Όσο αφορά τον τρόπο εκλογής των κόσμων, έγινε και προηγουμένως αναφορά σχετικά με τις διαφορετικές απόψεις διαφόρων μελετητών, από τα γένη ή τις φυλές. Ωστόσο, η κοινή συνιστώσα είναι ότι υποψήφιοι μπορούσαν να είναι μονάχα άνδρες πολίτες, κατά προτίμηση ώριμης ηλικίας, όπως αναφέρει και η Λεμπέση<sup>145</sup>. Τέλος, μία ακόμα προσπάθεια περιορισμού επανεκλογής, αλλά και διασφάλισης της εναλλαγής της εξουσίας γίνεται με την ετήσια εναλλαγή είτε των γενών, είτε της φυλής, από την οποία εκλέγονταν οι κόσμοι<sup>146</sup>.

Ο επόμενος πολιτικός θεσμός, με τον οποίο θα ασχοληθούμε, είναι το συμβούλιο των γερόντων ή βουλή ή βωλά. Κύρια χαρακτηριστικά των μελών της βουλής είναι η ισόβια θητεία τους, η εκλογή τους από το σώμα όσων έχουν διατελέσει κόσμοι και

---

<sup>140</sup>Βλ. R. F. Willetts, *The civilization of ancient Crete*, (Amsterdam, 1991), pp. 170 και Willetts (1965), ό.π., σελ. 65 και Λεμπέση, ό.π., σελ. 169

<sup>141</sup>Βλ. Δετοράκης, ό.π., σελ. 65.

<sup>142</sup>Βλ. Willetts (1965), ό.π., σελ. 66.

<sup>143</sup>Βλ. Μανδαλάκη, ό.π., σελ. 125.

<sup>144</sup>Βλ. Ρ. Λέιν Φοξ, *Ο κλασικός κόσμος: μία επική ιστορία από τον Όμηρο στον Ανδριανό*, (Αθήνα, 2006), σελ. 94 και Χανιώτης, ό.π., σελ. 201 και Μανδαλάκη, ό.π., σελ. 125.

<sup>145</sup>Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 169.

<sup>146</sup>Βλ. Perlman, ό.π., σελ. 193-205.



άρα η προχωρημένη ηλικία τους<sup>147</sup>. Τα μέλη της βουλής ενεργούσαν με απόλυτη ελευθερία, καθώς δεν λογοδοτούσαν σε κανένα, ενώ πέρα από τον ξεκάθαρο ρόλο που είχαν στην προετοιμασία των προτάσεων που θα κατατίθονταν στην αγορά, μαζί με τους κόσμους, μπορεί να ασκούσαν και κάποιου είδους επίβλεψη επάνω σε αυτούς<sup>148</sup>.

Το συμβούλιο των κόσμων και η βουλή λειτουργούσαν συνεργατικά όσο αφορά τις προτάσεις που παρουσιάζονταν στην συνέλευση των πολιτών. Το σημείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι η αγορά δεν έχει την δύναμη ή το δικαίωμα να απορρίψει αυτές τις προτάσεις. Ο ρόλος της είναι καθαρά επικυρωτικός, χωρίς να προσδίδει κάποιο επιπλέον δημοκρατικό στοιχείο στο πολίτευμα. Θα μπορούσε κάποιος να αναφερθεί στο χαρακτήρα διαφάνειας, που η δημόσια παρουσίαση και επικύρωση των προτάσεων της ηγεσίας προσφέρει. Ωστόσο, η Μανδαλάκη, διατυπώνει την άποψη –βασισμένη σε μία διαφορετική ανάλυση του κειμένου του Αριστοτέλη– ότι η αγορά μπορεί να μην είχε την δύναμη να αντιπροτείνει δικές της προτάσεις σε περίπτωση που διαφωνούσε με εκείνες των κόσμων και της βουλής, αλλά είχε παρόλα αυτά το δικαίωμα να τις απορρίπτει<sup>149</sup>.

Από την παραπάνω ανάλυση διαμορφώνουμε μία καθαρή εικόνα σχετικά με τις πολιτικές δυνατότητες που είχε ένας πολίτης. Συγκεκριμένα, μπορούσε να είναι υποψήφιος κόσμος, εφόσον εκείνη τη χρονιά ήταν η σειρά της δικής του φυλής ή του δικού του γένους να εκλέξει κόσμους, στη συνέχεια μπορούσε να διατελέσει μέλος της βουλής, πράγμα που θα τελείωνε μονάχα με το θάνατό του, ενώ ακόμα και αν δεν συμμετείχε ποτέ σε κάποιο από τα δύο αυτά πολιτικά όργανα, ως πολίτης αποτελούσε μέλος της αγοράς ή οποία είχε και εκείνη κάποια μορφή συμμετοχής στην διακυβέρνηση.

Περνάμε τώρα στην παρουσίαση της δομής της εταιρείας και του θεσμού των συσσιτίων. Για τα συσσίτια δεν έχουν ειπωθεί πολλά έως τώρα, ενώ για την εταιρεία έχει απλά αναφερθεί το γεγονός ότι κάθε μία οργάνωνε το δικό της συσσίτιο. Η εταιρεία, ήταν η στρατιωτική κληρονομιά της δωρικής κατάκτησης στην οργάνωση της πολιτικής ζωής της αρχαίας Κρήτης. Επρόκειτο δηλαδή για ένα στρατιωτικό θεσμό, ο οποίος όμως είχε ενεργό κοινωνικό χαρακτήρα και λειτουργίες. Η ένταξη σε εταιρεία ήταν προϋπόθεση για να θεωρείται κάποιος πολίτης, είτε στην περίπτωση

<sup>147</sup>Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 168-170.

<sup>148</sup>Βλ. Δετοράκης, ό.π., σελ., 65 και Μανδαλάκη ό.π., σελ. 121-122.

<sup>149</sup>Βλ. Μανδαλάκη, ό.π., σελ. 120-121.

υιοθεσιών, είτε στην περίπτωση όπου οι έφηβοι ολοκλήρωναν την εκπαίδευσή τους και εντάσσονταν στην εταιρεία του πατέρα τους και πάλι με ομόφωνη συγκατάνευση των υπόλοιπων μελών της, που λειτουργούσε επικυρωτικά σχετικά με την καταγωγή του νέου μέλους<sup>150</sup>. Άλλη σημαντική λειτουργία ήταν η οργάνωση των συσσιτίων. Κάθε εταιρεία ήταν υπεύθυνη για το δικό της συσσίτιο, στο οποίο έτρωγαν οι πολίτες που ήταν μέλη της και μάλιστα στα κτήρια που ονομάζονταν ανδρεία, ενώ για κάθε εταιρεία υπήρχε ξεχωριστός πολίτης ως επικεφαλής, ο επονομαζόμενος αρκός<sup>151</sup>. Ο όρος «εταίροι», αναφέρεται στα μέλη των εταιριών, δηλαδή τους άνδρες πολίτες της αριστοκρατικής τάξης, και τους διαφοροποιεί από τους απέταιρους, τα άτομα δηλαδή των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων που εκτός από τη στέρηση ιδιωτικής ιδιοκτησίας, όπλων, εκπαίδευσης και δικαιωμάτων, δεν συμμετέχουν στο θεσμό των εταιριών<sup>152</sup>.

Μάρτυρας της κοινωνικής δύναμης της εταιρείας είναι το γεγονός ότι η ένταξη σε μία εταιρεία, αποτελεί προϋπόθεση για να αποκτήσει κανείς την ταυτότητα του πολίτη, ύστερα από τη ρητή ομόφωνη αποδοχή του από τα υπόλοιπα μέλη της.

Ο σημαντικότερος θεσμός και αυτός που άπτεται περισσότερο της εξέτασης της οντότητας του πολίτη είναι αυτός των συσσιτίων. Η εργασία έχει θεμελιώσει ότι τα συσσίτια διοργανώνονταν από τις εταιρίες και ότι συμμετείχαν τόσο οι πολίτες, τα ανήλικα αγόρια, οι επίσημοι επισκέπτες όσο και οι οικογένειές τους, με τις γυναίκες ωστόσο, να δειπνούν σε διαφορετικό χώρο, από εκείνο των ανδρείων<sup>153</sup>. Επίσης, είναι φανερό η σημασία που είχαν τα συσσίτια στην διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας μεταξύ των μελών της αριστοκρατίας, καθώς εκείνη δεν αποτελούνταν από ομοιογενείς οικονομικά οικογένειες, αλλά φτωχότερες και πλουσιότερες<sup>154</sup>. Με τα συσσίτια ωστόσο, όλοι τους είχαν εξασφαλισμένη την καθημερινή διατροφή, με την επίδραση των συσσιτίων να μην περιορίζεται στην προσφορά του φαγητού και μόνο. Τα αρσενικά παιδιά, τα οποία συμμετείχαν στα συσσίτια, μούνταν από μικρά στην στρατιωτική κουλτούρα και την αίσθηση της αδελφοσύνης των συμπολεμιστών, βλέποντας τους μεγαλύτερους τους, αλλά και ακούγοντας ιστορίες και διηγήσεις για πολεμιστές και γενικότερα για τα κοινωνικά και στρατιωτικά ιδανικά, χωρίς να μετρήσουμε και τις αναπόφευκτες πολιτικού περιεχομένου συζητήσεις που θα

---

<sup>150</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 209.

<sup>151</sup>Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 166-167.

<sup>152</sup>Βλ. Δετοράκης, ό.π., σελ. 63.

<sup>153</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 209

<sup>154</sup>Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 171.

λάμβαναν χώρα στα τραπέζια του ανδρείου<sup>155</sup>. Τα συσσίτια έτσι λειτουργούν ως κανονιστικός και εισαγωγικός μηχανισμός των μετέπειτα πολιτών στο κοινωνικό σύστημα, αλλά και υπό μία έννοια ως άτυπος φορέας εκπαίδευσης με την μεταλαμπάδευση των ιδανικών, των ιδεών και του τρόπου ζωής του αριστοκράτη πολίτη της αρχαϊκής και κλασσικής Κρήτης στην επόμενη γενιά πολιτών<sup>156</sup>.

Τα συσσίτια επιβιώνουν μονάχα στην Κρήτη και την Σπάρτη, μετά την κλασσική περίοδο, ίσως όχι τυχαίως, αφού οι δύο αυτές τοποθεσίες είναι και οι μοναδικές στις οποίες παρατηρούνται τάσεις διατήρησης δωρικών παραδόσεων και αριστοκρατικών-στρατιωτικών δομών<sup>157</sup>. Ο Αριστοτέλης μάλιστα αναφέρει πως ήταν οι Σπαρτιάτες εκείνοι που υιοθέτησαν το θεσμό από τους Κρήτες<sup>158</sup>. Τόσο ο Χανιώτης όσο και ο Δετοράκης, μας πληροφορούν ότι τα συσσίτια τα προετοίμαζαν γυναίκες με τη βοήθεια δούλων<sup>159</sup>. Τα έξοδα για την οργάνωση των συσσιτίων καλύπτονταν από τα έσοδα των δημοσίων γαιών, το φόρο των περίοικων, το φόρο των δούλων και των ξένων εμπόρων, αλλά και την δεκάτη, η οποία εφαρμοζόταν αναλογικά με τα εισοδήματα κάθε πολίτη και αντιστοιχούσε στο 1/10 αυτών<sup>160</sup>. Η κατανομή των μερίδων φαγητού παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς δεν είναι ισόποση. Τα παιδιά λαμβάνουν μικρότερες μερίδες από αυτές των ενηλίκων, με την εξαίρεση των ορφανών, που λαμβάνουν ολόκληρες, με τις καλύτερες μερίδες και ακόμα περισσότερες από μία να φυλάσσονται για αυτούς που έχουν διακριθεί με πολεμικά κατορθώματα, ενώ αναφορικά με την οικογένεια του πολίτη, εκτός των αρσενικών παιδιών του, υπάρχουν στοιχεία που μαρτυρούν την διανομή συσσιτίων σε σπίτια, αφού είναι αμφίβολο ότι στο ανδρείο έτρωγαν οι γυναίκες μαζί με τους άνδρες.

Είναι δόκιμο να αφιερώσουμε μία παράγραφο στην εξέταση της διανομής των μερίδων στα συσσίτια, καθώς αυτή έχει κοινωνικά κανονιστικό και εκπαιδευτικό ρόλο. Σύμφωνα με την Στραταριδάκη<sup>161</sup>, η οποία αναλύει την περιγραφή του Πυργίωνα για τις μερίδες των ορφανών, υπάρχουν δύο ενδεχόμενα. Αναφερόμενη στον όρο «αβαμβάκευτα» που χρησιμοποιεί ο Πυργίων, καταλήγει ότι αυτός αναφέρεται στην απουσία «όψων» από τη μερίδα των ορφανών. Τα όσα

---

<sup>155</sup> Βλ. Μανδαλάκη, ό.π., σελ. 218 και Δετοράκης, ό.π., σελ. 68.

<sup>156</sup> Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 209

<sup>157</sup> Βλ. Μανδαλάκη, ό.π., σελ. 190.

<sup>158</sup> Βλ. Α. Παναγόπουλος, *Πλάτων και Κρήτη*, (Αθήνα, 1981), σελ. 86.

<sup>159</sup> Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 209 και Δετοράκης, ό.π., σελ. 68.

<sup>160</sup> Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 171 και Δετοράκης, ό.π., σελ. 67.

<sup>161</sup> Βλ. Α. Strataridaki, "Orphans at Cretan Syssitia", *Greek, Roman and Byzantine Studies*, Vol. 49, No. 3(2009):335-342.

περιλάμβαναν ελιές, τυρί, ψάρι και κρέας και προέρχονταν από την υποχρεωτική δεκάτη, που συνεισέφερε κάθε πολίτης, από την δική του παραγωγή. Μία διαφορετική, αλλά λιγότερο πιθανή, εξήγηση είναι η αναφορά του όρου «αβαμβάκευτα» στην απουσία μπαχαρικών από τη μερίδα των ορφανών. Αυτό βεβαίως θα προϋπέθετε την ξεχωριστή προετοιμασία του φαγητού των ορφανών. Κάτι τέτοιο ωστόσο, δε συνάδει με το χαρακτήρα των συσσιτίων, τονίζει η Στραταριδάκη με μία αναφορά στον Έφορο, που ήταν το μέσο για ένα λιτό, πειθαρχημένο και στρατιωτικό τρόπο ζωής των συμμετεχόντων. Συνοψίζοντας, είναι λογικό ότι τα ορφανά δικαιούνταν την μισή μερίδα, ως γιοι πολιτών, ενώ η επιπλέον μισή παρέχόταν από το κράτος, ως εκδήλωση κρατικής μέριμνας. Ο κοινωνικά κανονιστικός και εκπαιδευτικός ρόλος αυτής της διανομής των μερίδων, για τον οποίο κάναμε λόγο προηγουμένως, εντοπίζεται στο εξής γεγονός: οι μερίδες των αγοριών ήταν μισές, με παρουσία όψων των αντρών ήταν ολόκληρες με παρουσία όψων, ενώ των ορφανών ολόκληρες αλλά χωρίς όψα. Με αυτή τη διανομή λοιπόν, το κράτος μεριμνούσε για τα ορφανά, ενώ ταυτόχρονα τους υπενθύμιζε ότι δεν ήταν ακόμα ώριμοι άντρες.

Τέλος, είναι άξιο αναφοράς ότι εκτός των πολιτών, στα συσσίτια τρέφονταν και ξένοι επισκέπτες, κυρίως ανώτερων αξιωμάτων<sup>162</sup>. Τα συσσίτια λοιπόν, ήταν ένας θεσμός, ο οποίος ταυτόχρονα εξασφάλιζε τη διατήρηση της κοινωνικής ειρήνης εντός της τάξης των πολιτών, αλλά και εκτελούσε ένα εισαγωγικό μυητικό ρόλο στα νεαρά αγόρια, τα οποία θα αποτελούσαν μια μέρα πολίτες με τη σειρά τους. Υπάρχουν ακόμα μερικά στοιχεία, για τον τρόπο με τον οποίο συμμετείχαν τα παιδιά στα συσσίτια, που θα αναφερθούν στο επόμενο υποκεφάλαιο, καθώς πλέον έχει ολοκληρωθεί η κατασκευή και η εξέταση τόσο του ιστορικού όσο και του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου, που περιβάλλει τον πολίτη της αρχαϊκής και κλασσικής Κρήτης. Η προσοχή μας τώρα στρέφεται στην παρουσίαση αυτής καθ' εαυτής της πορείας ένταξης, εκπαίδευσης και διαμόρφωσης του πολίτη από τη στιγμή που αρχίζει να μετέχει στα συσσίτια έως την ενήλικη ζωή.

#### 2.4. Παιδικά χρόνια και εκπαίδευση

Το προτελευταίο υποκεφάλαιο του ιστορικού αφηγήματος ασχολείται με τα παιδικά χρόνια και την εκπαίδευση των μετέπειτα πολιτών, προκειμένου να προετοιμάσει το

---

<sup>162</sup> Βλ. Δετοράκης, ό.π., σελ. 68-69 και Μανδαλάκη, ό.π., σελ. 211-216.

έδαφος για το τελευταίο υποκεφάλαιο που αναλύει τις ασχολίες του ενήλικου πλέον πολίτη. Η εξέτασή μας ξεκινάει από τη στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να μετέχουν στα συσσίτια, πράγμα που γίνεται περί την ηλικία των 7 ετών<sup>163</sup>. Ο τρόπος με τον οποίο τα συσσίτια επιδρούσαν στα νεαρά αγόρια αναλύθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ωστόσο, ο Στράβων μας δίνει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης των αγοριών εντός των συσσιτίων. Τα αγόρια φορούσαν ευτελές ένδυμα, τόσο το χειμώνα όσο και το καλοκαίρι, ήταν καθισμένα κατά γης και εξυπηρετούσαν τους εαυτούς τους, αλλά και τους γηραιότερους σερβίροντάς τους. Όπως είναι φανερό και στην εικόνα 2, στην επόμενη σελίδα, ο νεαρός τοξότης, δε φαίνεται να φορά τίποτα, τουλάχιστον στο επάνω μέρος του σώματός του. Το μόνο που μπορούμε να διακρίνουμε είναι η φαρέτρα, η οποία δηλώνει τον εξοπλισμό και όχι είδος ένδυσης. Είναι ανάγκη ωστόσο να σημειωθεί ότι υπάρχει η πιθανότητα να πρόκειται για αττικό έργο<sup>164</sup>. Πολλές φορές συνάπτουν εικονικές μάχες ή ψευτοπόλεμο, μεταξύ τους τα μέλη ενός συσσιτίου ή και διαφορετικών, με τον επικεφαλής των αγοριών να ονομάζεται παιδονόμος<sup>165</sup>. Σε αυτό το στάδιο, τα αγόρια, προσδιορίζονται με τον όρο «άνωροι», ο οποίος σημαίνει «ανώριμος, άκαιρος/ αυτός που δεν είναι στην ώρα του»<sup>166</sup>. Τα αγόρια μαθαίνουν βασικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης και αποστηθίζουν και νόμους, με βασικό συστατικό της πρώιμης αυτής εκπαίδευσης τη μουσική, πράγμα που θα συνεχιστεί και στην μετέπειτα εκπαίδευση στην αγέλα<sup>167</sup>.

Σημαντικό σημείο στην αγωγή του νέου αποτελεί το έθιμο της παιδευαστίας. Κατά το 12<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του νέου, σύμφωνα με τον Percy<sup>168</sup> ή το 14<sup>ο</sup> σύμφωνα με τον Davara<sup>169</sup>, ενήλικοι πολίτες, με το έθιμο της αρπαγής, «απάγουν» το νέο της αρεσκείας τους, σε μία περίπλοκη διαδικασία, αφού οι φίλοι του νέου, γνωρίζουν τις προθέσεις του απαγωγέα μερικές μέρες πιο πριν και είτε τον βοηθούν στην απαγωγή, είτε αρνούνται να του παραδώσουν τον νέο. Αυτό εξαρτάται από το αν ο απαγωγέας είναι ανώτερος κοινωνικά ή τουλάχιστον ίσος, προς τον νέο. Αν είναι ανώτερος δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα, με τον νέο που απάγεται να χαίρει μεγάλου σεβασμού

<sup>163</sup> Βλ. H. J. Gehrke, “Gewalt und Gesetz. Die soziale und politische Ordnung Kretas in der Archaischen und Klassischen Zeit”. *Klio*, Vol. 79, No. 1 (1997): 23-68.

<sup>164</sup> Βλ. Ν. Δημοπούλου-Ρεθεμνιωτάκη, *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου*, (Αθήνα, 2007), σελ. 383

<sup>165</sup> Βλ. Στράβων, *Γεωγραφικά*, Μτφρ: Α. Παπαθεοδώρου, (Αθήνα, 1975), σελ. 1417.

<sup>166</sup> Βλ. Α. Φραγκούλης, *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής*, (Αθήνα, 2001), σελ. 110.

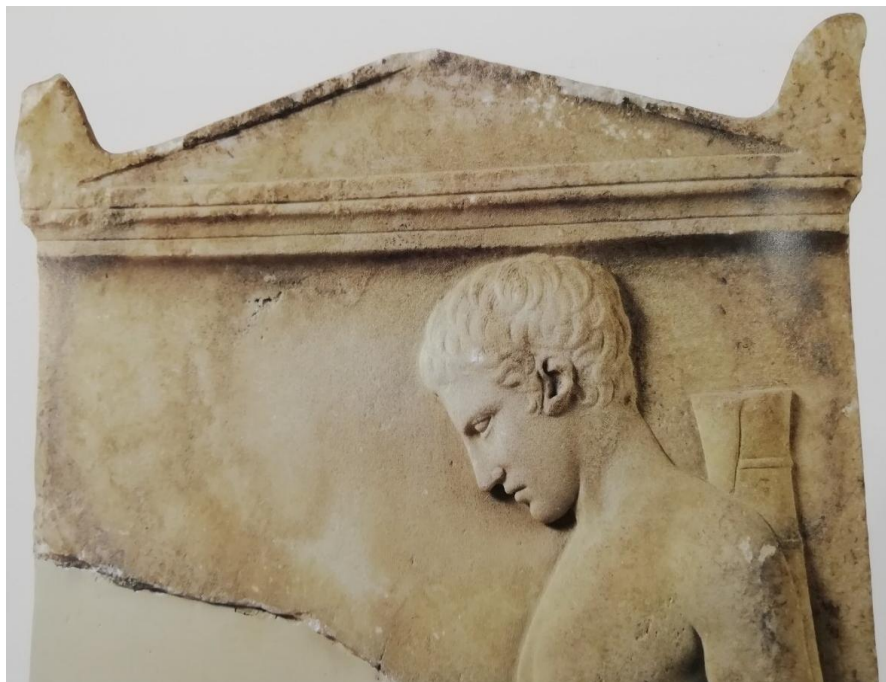
<sup>167</sup> Βλ. Χανιώτης, *ό.π.*, σελ. 209-210.

<sup>168</sup> Βλ. W.A. Percy, *Pederasty and pedagogy in Archaic Greece*, (Urbana, 1996), pp. 67.

<sup>169</sup> Βλ. C. Davaras, *Guide to Cretan antiquities*, (New Jersey, 1976), pp. 83.

μετά την αρπαγή, την φυγή και την επιστροφή στην πόλη<sup>170</sup>. Αφού γίνει η αρπαγή, ο απαγωγέας και ο νέος, ο οποίος πλέον ονομάζεται «κλεινός», ενώ ο απαγωγέας «φιλήτορας», πηγαίνουν στο ανδρείο του δεύτερου, όπου ο πρώτος λαμβάνει πολλά δώρα<sup>171</sup>. Στη συνέχεια, φεύγουν από την πόλη μέχρι και για δύο μήνες, ενώ συνοδεύονται από τους μάρτυρες της αρπαγής. Οι ασχολίες με τις οποίες εμπλέκονται είναι ως επί το πλείστον το κυνήγι και η αγωγή του κλεινού από τον φιλήτορα. Η αγωγή περιλαμβάνει πολεμική εξάσκηση, μύηση στα ιδανικά του τέλειου πολίτη<sup>172</sup>.

Αυτό είναι και το στάδιο στο οποίο ο νέος χαρακτηρίζεται ως «σκότιος» και συμβολίζει τον τελετουργικό θάνατό του ως εφήβου, προκειμένου να αναγεννηθεί ως άντρας<sup>173</sup>. Ο



Εικόνα 2: Επιτύμβια στήλη νεαρού τοξότη. Αγία Πελαγία, 5<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.

Willetts τονίζει

την ομοιότητα του σταδίου της φυγής από την πόλη με το στάδιο της *κρυπτείας* της σπαρτιατικής αγωγής και σημειώνει ότι αυτός ο τελετουργικός θάνατος δεν είναι ο μοναδικός, αφού κατά την οπτική των αρχαίων φυλετικών πεποιθήσεων κάθε στάδιο της ζωής, παιδί, έφηβος, ενήλικας, γηραιότερος, πρόγονος, χαρακτηρίζεται από αυτή τη διαδικασία τελετουργικού θανάτου και αναγέννησης<sup>174</sup>. Μετά το πέρας των δύο μηνών, ο κλεινός και ο φιλήτορας επιστρέφουν στην πόλη, με τον πρώτο να μετονομάζεται σε παρασταθέντα, αφού κατά τη διεξαγωγή πολέμου, τοποθετούνταν

<sup>170</sup>Βλ. Στράβων, ό.π., σελ. 1419.

<sup>171</sup>Βλ. Willetts (1965), ό.π., σελ. 116.

<sup>172</sup>Βλ. Β. Π. Βερτουδάκης, *EPIGRAMMATA CRETICA. Λογοτεχνικοί τόποι και μύθοι της Κρήτης στο Αρχαίο ελληνικό επίγραμμα*, (Ηράκλειο, 2000), σελ. 85.

<sup>173</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 210.

<sup>174</sup>Βλ. Willetts (1965), ό.π., σελ. 111.

δίπλα στον εραστή του<sup>175</sup>. Ο φιλήτωρ δίνει τρία θεσμοθετημένα δώρα στον παρασταθέντα, την πολεμική στολή, ένα βόδι και ένα κύπελλο, με την πρώτη να είναι σημάδι μεγάλη τιμής και το βόδι να θυσιάζεται στο Δία, ενώ ο παρασταθείς παραδίνει γεύμα σε όλους όσοι τον ακολούθησαν στην εξοχή και την επιστροφή στην πόλη και δηλώνει ευχαριστημένος ή όχι από τη μεταχείρισή του ή όχι<sup>176</sup>. Στην εικόνα 3, της επόμενης σελίδας, το ειδώλιο παριστάνει άντρα ο οποίος κρατά ένα κύπελλο. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι είτε πρόκειται για απεικόνιση σκηνης γεύματος, είτε για αποτύπωση προσφοράς του κυπέλλου στον παρασταθέντα.

Ο Στράβων και πάλι μας δίνει αρκετές πληροφορίες όσο αφορά την οργάνωση του συστήματος της αγέλας. Τα παιδιά επιφανών οικογενειών δημιουργούν τις διαφορετικές αγέλες, προσπαθώντας να στρατολογήσουν όσα περισσότερα μέλη μπορούν, ενώ στην συνέχεια, επικεφαλής της αγέλας είναι ο πατέρας του νέου που την δημιούργησε. Σχετικά με την διατροφή τους, οι νέοι στις αγέλες σιτίζονται στα ανδρεία, με κρατικά έξοδα. Ο Στράβων συνεχίζει σημειώνοντας ότι ο επικεφαλής της αγέλας την οδηγεί είτε στο κυνήγι, είτε στο στάδιο, έχει την δύναμη να επιβάλλει τιμωρίες, με τις δραστηριότητες της αγέλας να συμπληρώνονται από εικονικούς πολέμους με άλλες αγέλες, σκληρές ασκήσεις κατά τη διάρκεια των οποίων προχωρούν με πολεμικό βήμα, υπό τη συνοδεία αυλού και υποφέρουν χτυπήματα από χέρια ή/και σιδερένια όπλα των αντιπάλων<sup>177</sup>. Τα μέλη της αγέλας είναι πολύ πιθανό ότι κοιμούνται, όχι στα σπίτια τους, αλλά σε συγκεκριμένο κτήριο, το κοιμητήριο, πράγμα που συνάδει με τη γενικότερη κατάσταση μεταβατικότητας της συγκεκριμένης ηλικίας, η οποία θα γίνει καλύτερα φανερή όταν θα αναφερθούμε στους «σκοτίους»<sup>178</sup>. Ο τρόπος δημιουργίας της αγέλας, ο τρόπος λειτουργίας της, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και ο υποχρεωτικός της χαρακτήρας, αντικατοπτρίζουν και αναπαράγουν τα ιδανικά της αριστοκρατικής κοινωνίας με κυρίως πολεμικά ιδεώδη και μαρτυρούν την μεγάλη επιρροή που είχαν συγκεκριμένα γένη και οικογένειες επί των υπολοίπων<sup>179</sup>. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο στάδιο εκπαίδευσης της αγέλας, οι νέοι χαρακτηρίζονται ως «απόδρομοι». Ο όρος αυτός χρησιμοποιούταν για να προσδιορίσει τον αποκλεισμό των μελών της αγέλας από αθλητικές

<sup>175</sup> Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 210-211.

<sup>176</sup> Βλ. Στράβων, ό.π., σελ. 1417-1419.

<sup>177</sup> Βλ. Στράβων, ό.π., σελ. 1417.

<sup>178</sup> Βλ. Willetts (1965), ό.π., σελ. 114.

<sup>179</sup> Βλ. Λεμπέση, ό.π., σελ. 167.

εκδηλώσεις<sup>180</sup>. Το στάδιο της εκπαίδευσης στο σύστημα της αγέλας, διαδέχονται ο όρκος και οι ομαδικοί γάμοι.

Ωστόσο, πριν την εξέταση αυτών, ο Χανιώτης μας προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το ρόλο του αθλητισμού και της μουσικής στην διάπλαση των μελλοντικών πολιτών. Η μουσική και ο χορός είχαν σημαντικά οφέλη στην πολεμική εκπαίδευση των εφήβων, αφού η πρώτη είναι εκείνη που δίνει το ρυθμό για το συγχρονισμένο πολεμικό βηματισμό, ενώ ο δεύτερος προάγει και εξασκεί το σώμα και τις ικανότητες χειρισμού των όπλων. Ταυτόχρονα, οι παιάνες και τα άσματα είναι φορείς διατήρησης και μεταλαμπάδευσης των κατορθωμάτων του παρελθόντος και των ιδανικών της ανδρείας και της γενναιότητας<sup>181</sup>. Σχετικά με το ρόλο του αθλητισμού, η κυριότερη μορφή που αυτός είχε ήταν οι αγώνες δρόμου, οι οποίοι γίνονταν καθ' όλη την διάρκεια της εκπαίδευσης στις αγέλες, ενώ υπήρχαν πάρα πολλοί Κρήτες νικητές στο άθλημα αυτό, σε πανελλαδικούς αγώνες. Δεν είναι άλλωστε τυχαίος ο χαρακτηρισμός του πολίτη ως «δρομεύς», που σχετίζεται βέβαια και με το αποκλειστικό δικαίωμα του πολίτη, που ήταν η είσοδος στο γυμναστήριο ή στον δρόμο<sup>182</sup>. Τελικό στάδιο εισόδου στην κοινωνική τάξη των πολιτών ήταν η ειδική τελετή που λάμβανε χώρα την άνοιξη, όπου οι νέοι έδιναν όρκο πίστης στους θεούς και προστασίας της πόλης τους, ενώ λάμβαναν χώρα και ομαδικοί γάμοι, όσων επιτυχώς αποφοιτούσαν από το σύστημα της αγέλας. Οι γυναίκες τους ωστόσο, οι



Εικόνα 3: Ειδώλιο άντρα που κρατά κύπελλο.  
Σύμη Βιάννου, 8<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.

<sup>180</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 196.

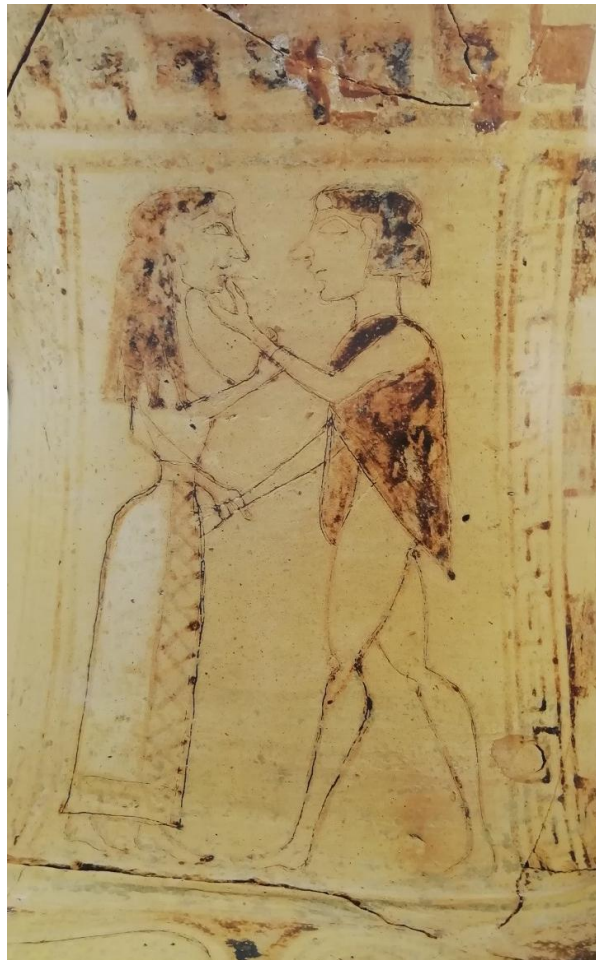
<sup>181</sup>Βλ. Α. Χανιώτης, ό.π., σελ. 228.

<sup>182</sup>Βλ. Α. Χανιώτης, ό.π., σελ. 233.



οποίες θεωρούνταν κατάλληλες για γάμο από την ηλικία των 12 ετών και έπειτα, επέστρεφαν σπίτι τους, έως ότου να είναι κατάλληλα προετοιμασμένες, έτοιμες και ικανές να διευθύνουν το δικό τους σπιτικό<sup>183</sup>. Η εικόνα 4 της παρούσας σελίδας, απεικονίζει ένα ζευγάρι, αν και δε μπορούμε να γνωρίζουμε αν πρόκειται για νεόνυμφους ή όχι. Αν και το έκθεμα δεν δίνει επιπλέον πληροφορίες, προσφέρει οπτική απεικόνιση μίας πτυχής της ζωής του πολίτη.

Ολοκληρώνεται με αυτό τον τρόπο η εξέταση μας, για τον τρόπο εκπαίδευσης και ένταξης του πολίτη στην κοινωνική ομάδα της αριστοκρατίας. Αυτό που πλέον πρέπει να διερευνηθεί, προκειμένου να αξιώσουμε μία ολοκληρωμένη και εξονυχιστική παρουσίαση της οντότητας του πολίτη της αρχαϊκής και κλασσικής Κρήτης, είναι η ενήλικη ζωή και οι ασχολίες του πολίτη, πράγμα που θα γίνει στο επόμενο και τελευταίο υποκεφάλαιο του ιστορικού αφηγήματος.



Εικόνα 3: Απεικόνιση ζεύγους σε πρόχου. Αφρατί, 7<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.

<sup>183</sup> Βλ. Δετοράκης, ό.π., σελ. 70-71 και Χανιώτης, ό.π., σελ. 210-211.

## 2.5. Δικαιώματα και Ασχολίες του πολίτη

Το ιστορικό αφήγημα ολοκληρώνεται σε αυτό το τελευταίο υποκεφάλαιο, με την σύνοψη των δικαιωμάτων και των χαρακτηριστικών του πολίτη και την λεπτομερή εξέταση των ασχολιών, με τις οποίες περνούσε την ενήλικη ζωή του. Πρώτα θα ασχοληθούμε με αυτές και στη συνέχεια θα γίνει η συγκεντρωτική παρουσίαση της ολοκληρωμένης πλέον οντότητας του πολίτη, που θα περιλαμβάνει και το σύνολο των δικαιωμάτων του.

Όπως έγινε ορατό από το ιστορικό αφήγημα, έως τώρα, ο πολίτης ήταν ένας στρατιώτης, αφού είχε λάβει υποχρεωτική στρατιωτική εκπαίδευση και διατηρούσε το αποκλειστικό δικαίωμα να φέρει όπλα και να γυμνάζεται στο δρόμο. Αναφέρθηκε επίσης, ότι η αποκλειστικότητα της στρατιωτικής εκπαίδευσης, των αριστοκρατικών πολεμικών ιδανικών και της κοινωνικής οργάνωσης, μέσω της εταιρείας,



Εικόνα 4: Απεικόνιση πλοίου με κωπηλάτες, Ιδαίο Άντρο, 8<sup>ο</sup> αιώνας π.Χ.

δημιουργούσε αρκετές εντάσεις, τόσο μεταξύ των κρητικών πόλεων όσο και μεταξύ των πολιτών<sup>184</sup>. Σε τέτοιες εντάσεις υπήρχαν δύο διέξοδοι: η μισθοφορία και η πειρατεία. Είναι τεράστια η σημασία των δύο αυτών δραστηριοτήτων σε ατομικό επίπεδο, καθώς παρέχονταν κάποιο είδος απασχόλησης, στον κατά τα άλλα απλό κάτοχο γης πολίτη-γαιοκτήμονα. Σε κοινωνικό επίπεδο, η μισθοφορία και η πειρατεία προσέδιδαν αξία σε ολόκληρη την κοινωνική κατασκευή (που κύριο χαρακτηριστικό της ήταν η στρατιωτική οργάνωση), εκτόνωναν τις εντάσεις, αλλά και εξασφάλιζαν συνεχή πολεμική εξάσκηση στους πολεμιστές-πολίτες<sup>185</sup>. Στην εικόνα 5, παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε ένα πλοίο και τους κωπηλάτες του. Η ταυτότητα των

<sup>184</sup> Βλ. σελ.50-51 της παρούσας εργασίας.

<sup>185</sup> Βλ. R. F. Willetts (1965), ό.π., σελ. 147 και Χανιώτης, ό.π., σελ. 220.

κωπηλατών ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρη. Θα μπορούσαν να είναι Κρήτες πειρατές ή μισθοφόροι, δηλαδή πολίτες, είτε ξένης καταγωγής στρατιώτες ή δούλοι. Η εκπαίδευση και η πολεμική γαλούχηση που λάμβαναν από τα παιδικά τους χρόνια, καθιστούσε τους Κρήτες εξαιρετικούς μισθοφόρους και ειδικά τοξότες, με παρουσία σε πάρα πολλούς διαφορετικούς στρατούς της αρχαιότητας. Ο Δετοράκης αναφέρει ότι Κρήτες μετείχαν και στο στρατό του Καίσαρα<sup>186</sup>.

Γνωστή είναι ακόμα η παρουσία Κρητών μισθοφόρων στο στρατό του Μεγάλου Αλεξάνδρου, και σε αυτή την περίπτωση τοξοτών, ενώ ειδικά κατά την ελληνιστική εποχή και έπειτα, τους συναντούμε στην Αίγυπτο, Συρία, Σπάρτη, Πέργαμο, Μακεδονία, Συρακούσες και Ρώμη<sup>187</sup>. Οι πολίτες είναι σχεδόν σίγουρο, ότι αναλάμβαναν οι ίδιοι τα έξοδα για την απόκτηση του οπλισμού τους<sup>188</sup>. Τα πλεονεκτήματα των μισθοφόρων-πολιτών ήταν η ευκινησία τους, η καταλληλότητά

τους για να διενεργούν ενέδρες και νυχτερινές επιθέσεις, ελιγμούς παραπλάνησης, επιδρομές και αιφνιδιασμούς<sup>189</sup>.

Εκτός από την ιδιοκτησία γης, οι πολίτες είχαν και πλοία υπό την κατοχή τους, τα οποία είτε χρησιμοποιούνταν για εμπορικούς σκοπούς, είτε

για πειρατεία, καθώς Κρήτες πειρατές έφταναν μέχρι και την Αίγυπτο, ενώ υπάρχουν αναφορές σε αυτούς από την ομηρική περίοδο ακόμα. Αν και η πειρατεία ήταν βίαιη ενασχόληση, οι Κρήτες εξαιτίας του τρόπου εκπαίδευσης και ανατροφής τους, την αντιμετώπιζαν ως νόμιμο τρόπο εξασφάλισης της επιβίωσης τους<sup>190</sup>. Η πειρατεία, από τη Μινωική εποχή έως και την Ρωμαϊκή κατάκτηση, άλλοτε βρισκόταν σε έξαρση και



Εικόνα 6: Μίτρα (κομμάτι πανοπλίας). Αξός, 7<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.

<sup>186</sup>Βλ. Δετοράκης, ό.π., σελ. 76.

<sup>187</sup>Βλ. Andrewes, ό.π., σελ. 229 και Willetts (1965), ό.π., σελ. 145.

<sup>188</sup>Βλ. W. W. Tarn & G. T. Griffith, *Hellenistic Civilization*, (London, 1952), pp. 92-93.

<sup>189</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 220 και Willetts (1965), ό.π., pp. 148.

<sup>190</sup>Βλ. Χανιώτης, ό.π., σελ. 219-220.

άλλοτε σε ύφεση, ανάλογα με τις δυνάμεις που κυριαρχούσαν στο Αιγαίο και τη Μεσόγειο γενικά και την στάση τους απέναντι στους πειρατές<sup>191</sup>.

Είμαστε πλέον σε θέση, να κάνουμε μία ολοκληρωμένη και συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών, των προϋποθέσεων, των δικαιωμάτων και γενικά της οντότητας του πολίτη στην Κρήτη, την αρχαϊκή και κλασσική περίοδο, όπως αυτή έχει αναλυθεί στα επιμέρους υποκεφάλαια του ιστορικού αφηγήματος. Ο πολίτης λοιπόν, είναι ο άντρας απόγονος άντρα πολίτη και ελεύθερης γυναίκας, ο οποίος έχει παρακολουθήσει την υποχρεωτική εκπαίδευση του συστήματος της αγέλας, έχει δώσει τον όρκο πίστης και προστασίας προς την πόλη του, έχει παντρευτεί σε ομαδική τελετή και είναι εγγεγραμμένος σε εταιρεία. Η εικόνα 6 στην προηγούμενη σελίδα, απεικονίζει ένα κομμάτι του αμυντικού εξοπλισμού του Κρητικού, την λεγόμενη «μίτρα». Αυτή κρεμόταν από τη ζώνη του πολεμιστή και χρησιμοποιούνταν για την προστασία του υπογαστρίου<sup>192</sup>. Σε αναλογία με την εικόνα 4, η εικόνα 7 της επόμενης σελίδας δε προσθέτει πληροφορίες στο ιστορικό αφήγημα. Ωστόσο, εκτελεί ένα διαφορετικό ρόλο· το ρόλο εμπλουτισμού της ιστορικής γνώσης με την οπτική απεικόνιση του θέματος, εδώ του πολίτη στην Αρχαία Κρήτη. Έτσι, υπό μία έννοια, προσθέτει «οπτική πληροφορία», στο αφήγημα.

Ο ενήλικος άντρας μαζί με τη γυναίκα και τα παιδιά του σχηματίζουν την κοινωνική τάξη των πολιτών, οι οποίοι αποτελούν την αριστοκρατική ελίτ, η οποία έχει τα αποκλειστικά δικαιώματα ιδιοκτησίας γης, πλοίων και δούλων και από την οποία εκλέγονται οι διάφοροι αξιωματούχοι. Η κοινωνική αυτή ομάδα αποτελεί τη μειοψηφία της κρητικής κοινωνίας, η οποία παραμένει στην εξουσία λόγω της παραχώρησης ελευθεριών και καλών συνθηκών διαβίωσης στα κατώτερα στρώματα, τα οποία βρίσκονται διασκορπισμένα στην ύπαιθρο, όπου και καλλιεργούν τους κλήρους των πολιτών, αλλά στερούνται ταυτόχρονα το δικαίωμα στρατιωτικής εκπαίδευσης και χρήσης όπλων. Η απομόνωση του νησιού, τόσο γεωγραφικά όσο και πολιτικά-εμπορικά βοηθάει στην διαιώνιση του αριστοκρατικού καθεστώτος. Ο πολίτης, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν καλλιεργεί ο ίδιος την γη του, αλλά κατοικεί στην πόλη, όπου ασχολείται με τα κοινά ή φεύγει από το νησί, ως πειρατής ή μισθοφόρος. Τα δικαιώματα του είναι εκείνα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι, η συμμετοχή στη συνέλευση των πολιτών ή αγορά, η σίτιση εκείνου και της οικογένειάς του στα συσσίτια, το δικαίωμα να φέρει όπλα, να γυμνάζεται στο δρόμο,

<sup>191</sup> Βλ. Willetts (1965), ό.π., pp. 140-144.

<sup>192</sup> Βλ. Δημοπούλου-Ρεθεμνωτάκη, ό.π., σελ. 397.

να αντιπροσωπεύει τον εαυτό του ή άτομα υπό την ιδιοκτησία του στο δικαστήριο, η ευνοϊκή νομική αντιμετώπιση σε σχέση με άλλες κοινωνικές ομάδες (περίοικοι, δούλοι), η υποχρεωτική στράτευση, η άσκηση των προνομίων που του εξασφάλιζαν οι διακρατικές συμβάσεις της πόλης του, όπως για παράδειγμα το δικαίωμα ιδιοκτησίας γης σε άλλη πόλη και η εξασφάλιση φιλοξενίας σε περίπτωση επίσκεψης για λατρευτικούς σκοπούς και τέλος η συμμετοχή στις κοινές λατρείες<sup>193</sup>.

Στη συγκεντρωτική αυτή παρουσίαση και ουσιαστικά περίληψη του ιστορικού αφηγήματος εντοπίζεται και η επιβεβαίωση του αρχικού υποθετικού ερωτήματος-αξιώματος, το οποίο είχαμε διατυπώσει με την εξής μορφή: ο πολίτης μιας κρητικής πόλης-κράτους, κατά την αρχαϊκή και κλασσική περίοδο, ήταν ενήλικας, ο οποίος είχε παρακολουθήσει την απαραίτητη στρατιωτική εκπαίδευση, ήταν μέλος εταιρείας, συμμετείχε στα κοινά, χωρίς όμως να εξασκεί κάποιο επάγγελμα. Ήταν κάτοχος γης, την οποία δεν καλλιεργούσε ο ίδιος, ενώ αποδεκτές ασχολίες του ήταν η πειρατεία και η μισθοφορία, οι οποίες συνιστούσαν μίας μορφής επάγγελμα.

Στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο ακολουθεί η εκπαιδευτική αξιοποίηση του ιστορικού αφηγήματος και η ένταξη του σε μία υποθετική διδασκαλία Ιστορίας, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές και τους παιδαγωγικούς στόχους και σκοπούς που τέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο.



**Εικόνα 7: Ανδρικό ειδώλιο. Δικταίο Άντρο, 7<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.**

<sup>193</sup> Βλ. Μανδαλάκη, ό.π., σελ. 34 και Χανιώτης, ό.π., σελ. 196 και Λεμπέση, ό.π., σελ. 191.

### 3. Ο πολίτης στην Αρχαία Κρήτη: Διδακτική αξιοποίηση ενός ιστορικού αφηγήματος

Το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ένα ιστορικό αφήγημα μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά εντός της τάξης. Ο τρόπος με τον οποίο επιλέξαμε να προσαρμόσουμε το ιστορικό αφήγημα για χρήση εντός της διδασκαλίας, είναι εκείνος που περιγράφει το πρώτο (1.1.) και δεύτερο (1.2.) υποκεφάλαιο της εργασίας, σχετικά με τους σκοπούς της διδασκαλίας της Ιστορίας, τις διδακτικές μεθόδους και διδακτικά μέσα, τη σωστή αξιοποίηση της μουσειακής επίσκεψης, τους τρόπους ανάγνωσης των εκθεμάτων και των εκθέσεων. Αφενός δηλαδή μένουμε πιστοί σε ό,τι ειπώθηκε σχετικά με τη διδασκαλία, τους σκοπούς, τις μεθόδους και τις τεχνικές του μαθήματος της Ιστορίας και αφετέρου, σε επόμενο στάδιο, σχεδιάζουμε μία μουσειακή επίσκεψη, υπακούοντας στις θεωρητικές και πρακτικές προσταγές του υποκεφαλαίου της Μουσειακής Αγωγής.

#### 3.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Καθώς πρόκειται για ένα ιδιαίτερα εκτενές και πλούσιο σε πληροφορίες ιστορικό αφήγημα, ο ιδεατός διδακτικός σχεδιασμός που ακολουθεί δεν περιορίζεται στα χρονικά όρια συγκεκριμένου αριθμού διδακτικών ωρών, αφού ο απαιτούμενος αριθμός τους εξαρτάται από μία πληθώρα παραγόντων, όπως ο αριθμός των μαθητών της τάξης, το επίπεδο εμπάθυνσης που επιχειρεί να επιτύχει ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνει το διδακτικό χρόνο και το περιεχόμενό του.

Επίσης, ο παρακάτω εκπαιδευτικός σχεδιασμός αναφέρεται στην Δ' τάξη του Δημοτικού, μέσα στο πλαίσιο μίας θεματικής εργασίας ή project, με θέμα τον πολίτη της αρχαϊκής και κλασσικής Κρήτης. Το τελικό προϊόν της διδακτικής πορείας θα είναι μία δραματοποίηση του αφηγήματος, με τον τρόπο που αυτή περιγράφηκε στο 1.1.3 του πρώτου υποκεφαλαίου (1.1.). Προτού όμως φτάσουμε σε αυτό το επίπεδο, προηγούνται αρκετά στάδια με επιμέρους στόχους, προκειμένου οι μαθητές να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να προχωρήσουν σε μία ουσιώδη δραματοποίηση, η οποία θα είναι πιστή στην ιστορική γνώση, τις ιστορικές συνθήκες και στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο.

Το σημείο εκκίνησης αποτελεί το διδακτικό υλικό το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στο διδακτικό σχεδιασμό. Αυτό αποτελείται από το ιστορικό αφήγημα σε έντυπη μορφή, τις εικόνες των εκθεμάτων που βρίσκονται εντός αυτού, ενώ συμπληρώνεται από επιπλέον εποπτικό υλικό το οποίο παρέχεται μέσω των τεχνολογιών της εικόνας και

της πληροφορίας, όπως για παράδειγμα χάρτης της Κρήτης και της Ελλάδας που προβάλλεται μέσω προβολέα, υλικό, εκθέματα και διάγραμμα του μουσείου και των εκθέσεών του μέσω του ιστοτόπου του Αρχαιολογικού Μουσείου Ηρακλείου, βίντεο με αναπαράσταση παιζίματος αυλού και λοιπά.

Ο αναγνώστης θα θυμάται την μεγάλη σημασία που δόθηκε στην κατάκτηση της καθαρής ιστορικής γνώσης και τοποθέτησης του θέματος εντός του σωστού ιστορικού πλαισίου. Αυτό το ρόλο τον επιτελεί το ιστορικό αφήγημα. Τα επιπλέον εποπτικά μέσα, η μέθοδος και οι τεχνικές διδασκαλίας που θα περιγραφούν αμέσως μετά, έχουν ως σκοπό την έξαψη του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους στην διδακτική πράξη. Αν ωστόσο, το ζήτημα του διδακτικού υλικού είναι σχετικά απλό, το ίδιο δεν ισχύει και για την μαθησιακή διαδικασία, τον τρόπο με τον οποίο δηλαδή μαθαίνουν οι μαθητές. Στις περισσότερες περιπτώσεις γίνεται διάκριση μεταξύ πληροφοριακής και μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο όρος «πληροφοριακή» αναφέρεται στην μάθηση που στοχεύει στην αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων μας, μέσω της ένταξης νέων πληροφοριών και έτσι στην επέκταση του πεδίου εφαρμογής τους<sup>194</sup>. Εκτός από την διεύρυνση των γνώσεων και ικανοτήτων μας, αυτού του είδους η μάθηση είναι αναγκαία στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, αλλά και σε καταστάσεις όπου αυτός πρέπει ταχύτατα να μάθει πληροφορίες που δεν γνωρίζει και να αποκτήσει δεξιότητες που δεν έχει<sup>195</sup>. Η κατάκτηση οποιασδήποτε νέας πληροφορίας, οποιασδήποτε γνώσης ή ικανότητας, για την οποία δεν υπάρχει ήδη εγκαταστημένο πλαίσιο αναφοράς, γίνεται μέσω της πληροφοριακής μάθησης, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η σταθερή δομή της<sup>196</sup>.

Ο όρος «μετασχηματίζουσα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την μάθηση που προκαλεί αλλαγές στην προσωπικότητα του ατόμου και την οργάνωση των γνώσεων και πλαισίων αναφοράς τους<sup>197</sup>. Αυτός ο τύπος μάθησης, αλλάζει την οπτική πάνω στις ήδη κατεκτημένες γνώσεις και τον τρόπο διασύνδεσής τους, μέσα από μία εξατομικευμένη διαδικασία αναδιοργάνωσης, τόσο των πληροφοριών, όσο και του

---

<sup>194</sup>Βλ. R. Kegan, "What "form" transforms? A constructive developmental approach to transformative learning" στο: *Learning as transformation, Critical perspectives on a theory in progress*, επιμ. J. Mezirow (San Francisco, 2000), 49-50.

<sup>195</sup>Βλ. K. Illeris, *How we learn*. (London, 1999), pp.38-40.

<sup>196</sup>Βλ. K. Illeris, «Μία περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης» στο: *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους*, επιμ. K. Illeris (Αθήνα, 2009), 28.

<sup>197</sup>Βλ. Illeris (2009), ό.π., σελ. 30.

εαυτού και είναι παρόμοια με μία κατάσταση επίλυσης κρίσης. Ως αποτέλεσμα, προωθείται η αφηρημένη και κριτική σκέψη, μέσα από την προσωπική αναπροσαρμογή των γνώσεων και της στάσης απέναντί τους<sup>198</sup>. Η αναπροσαρμογή αυτή λαμβάνει χώρα σε νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, προσδίδοντας μεγάλο βάθος και ευρεία επίδραση πάνω στο άτομο<sup>199</sup>. Τα πλαίσια αναφοράς διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ατόμου, επειδή δεν πρόκειται μονάχα για την οργάνωση των πληροφοριών, αλλά και των νοητικών του συνηθειών, δηλαδή των απόψεών του. Τα πλαίσια αναφοράς των γνώσεων μετασχηματίζονται μετά από κριτικό στοχασμό επάνω στη μορφή τους. Στο τρόπο δηλαδή που δημιουργήθηκαν από το άτομο (π.χ. απομνημόνευση πληροφοριών, ανακάλυψη γνώσεων, προσωπικές εμπειρίες), αλλά και το λόγο (π.χ. εξωτερικές παροτρύνσεις, βέλτιστη πρόσβαση στις πληροφορίες, συνάφεια πληροφοριών) για τον οποίο τα οργάνωσε με τον τρόπο αυτό<sup>200</sup>. Και τα δύο είδη μάθησης είναι απαραίτητα και πολύτιμα, ωστόσο, ανάλογα με τη στοχοθεσία, το βάρος δίνεται σε ένα από τα δύο<sup>201</sup>.

Στην περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας και άρα και στην παρούσα περίπτωση, η έμφαση δε μπορεί να περιοριστεί σε μία εκ των δύο μορφών μάθησης. Η πληροφοριακή μάθηση είναι απαραίτητη για τη μετάδοση των πληροφοριών της ιστορικής γνώσης, ενώ η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι εκείνη που μεταδίδει στο μαθητή την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τις ανεπτυγμένες συνδέσεις μεταξύ παρόντος-παρελθόντος και προσδιορισμού του εαυτού, εντός του ιστορικού γίνεσθαι. Είναι ανάγκη λοιπόν, να εξασφαλίσουμε την ύπαρξη και των δύο μορφών μάθησης στην διδακτική μας προσέγγιση, προκειμένου να εξασφαλίσουμε τα μέγιστα διδακτικά αποτελέσματα.

Επόμενο στάδιο στο θεωρητικό σχεδιασμό, είναι αυτό της διδακτικής μεθόδου. Μία διδακτική μέθοδος μπορεί να είναι είτε δασκαλοκεντρική, είτε μαθητοκεντρική. Όσο αφορά την δασκαλοκεντρική διδακτική μέθοδο, αυτή συνήθως περιλαμβάνει την μετωπική επεξήγηση μίας έννοιας από τον δάσκαλο στους μαθητές, με τη διδακτική

---

<sup>198</sup>Βλ. Kegan, ό.π., σελ. 41-51.

<sup>199</sup>Βλ. K. Illeris, "Towards a contemporary and comprehensive theory of Learning". *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No.4 (2003): 396-406.

<sup>200</sup>Βλ. J. Mezirow, «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού» στο: *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, επιμ. J. Mezirow, Μτφρ: Γ. Κουλαουζίδης (Αθήνα, 2007), 56-57.

<sup>201</sup>Βλ. Kegan, ό. π., σελ. 51.



τακτική της διάλεξης<sup>202</sup>. Υπεύθυνος για το περιεχόμενο της μάθησης των μαθητών είναι ο εκπαιδευτικός<sup>203</sup>. Ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός και η σταθερή διαχείριση και κατεύθυνση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό αποφέρουν σταθερά και αναμενόμενα αποτελέσματα, με την προσωπικότητα του μαθητή να έχει δευτερεύουσα σημασία<sup>204</sup>. Σε αυτή την διδακτική μέθοδο ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο της αυθεντίας που κατέχει και μεταδίδει τη γνώση, αλλά και του συντονιστή<sup>205</sup>. Διαμορφώνεται έτσι ένα πλαίσιο όπου αυξάνεται η παθητικότητα του ρόλου του μαθητή, ο οποίος είναι απλά ο δέκτης του μηνύματος και εν μέρει παραμερίζεται η ατομικότητά του<sup>206</sup>. Σύμφωνα με τον Freiberg η παθητικότητα έχει μεγαλύτερη αξία για τη δασκαλοκεντρική μέθοδο από την ενεργητικότητα, όπως αντίστοιχα και η συμμόρφωση από την επίδειξη πρωτοβουλίας, αφού διευκολύνει την ροή της διδασκαλίας<sup>207</sup>. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια οι δυνατότητες προσωπικής εξέλιξης, προώθησης ηγετικών ικανοτήτων και ατομικής ανάπτυξης αυτογνωσίας είναι περιορισμένες, αφού οι μαθητές δεν έχουν σχεδόν καμία ευθύνη ή ενεργό συμμετοχή στα τεκταινόμενα<sup>208</sup>.

Στη μαθητοκεντρική μέθοδο, ο μαθητής ενεργά οικοδομεί ο ίδιος την γνώση, μέσω νέων εμπειριών και πληροφοριών που καλείται να εντάξει στα ήδη κατεκτημένα πλαίσια αναφοράς<sup>209</sup>. Η μάθηση που λαμβάνει χώρα, καλεί τον μαθητή να εμπλακεί, να ερευνήσει και να δημιουργήσει μεταμορφώνοντας έτσι τον τρόπο σκέψης του, μέσα από συμμετοχή σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες<sup>210</sup>. Κάθε άτομο είναι υπεύθυνο για τα δικά του πνευματικά κατορθώματα, τα οποία κατασκευάζει μέσα από μία ενεργητική διαδικασία και τα οποία είναι εντελώς εξατομικευμένα<sup>211</sup>. Ο εκπαιδευτικός δίνει αξία στην άποψη των μαθητών και τους καλεί να εκφραστούν,

---

<sup>202</sup>Βλ. Πυργιωτάκης, ό.π., σελ. 363.

<sup>203</sup>Βλ. J. D. Kain, "Teacher-Centered versus Student-Centered: Balancing Constraint and Theory in the Composition Classroom". *Pedagogy, Vol. 3, No.1* (2003):104-108.

<sup>204</sup>Βλ. B. Joyce, et al. *Διδακτική Μεθοδολογία, διδακτικά μοντέλα*, επιμ. Κ. Κασωτάκη (Αθήνα, 2009), σελ. 313-315.

<sup>205</sup>Βλ. Πυργιωτάκης, ό.π., σελ. 364.

<sup>206</sup>Βλ. F. M. Mascolo, "Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation". *Pedagogy and the Human Sciences, Vol. 1, No.1* (2009): 3-27.

<sup>207</sup>Βλ. H. J. Freiberg (Επιμ.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. (Boston, 1999), 12

<sup>208</sup>Βλ. R. C. Rogers & H. J. Freiberg (Επιμ.), *Freedom to learn*, (New Jersey, 1994), pp. 240.

<sup>209</sup>Βλ. Σ. Ν. Δημητριάδης, *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό*, (Θεσσαλονίκη, 2014), σελ. 116

<sup>210</sup>Βλ. Α. Δ. Βακαλούδη, *Μέθοδοι Διδακτικής και Αξιολόγησης στο Σύγχρονο Σχολείο*, (Θεσσαλονίκη, 2012), σελ. 58.

<sup>211</sup>Βλ. Κ. Χ. Μπασέτας, *Γνωστικές – Πραξιακές θεωρίες μάθησης και σχολική πρακτική. Οι θεωρίες των Aebli και Wygotski*, (Αθήνα, 2009), σελ. 38.

μέσα από δραστηριότητες, στις οποίες δεν έχει αξία μόνο η απάντηση των μαθητών, αλλά και η πορεία που διάνυσε ο μαθητής προς αυτήν και ο λόγος που την έδωσε<sup>212</sup>. Μία τέτοια αλληλεπιδραστική μάθηση, με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και την εμπλοκή της προσωπικότητάς του, δημιουργεί ένα τύπο μάθησης αξιοποιήσιμο για την επίτευξη μεγάλης ποικιλίας εκπαιδευτικών επιχειρημάτων<sup>213</sup>. Η διαφορά μεταξύ των δύο διδακτικών μεθόδων έγκειται στον τύπο του διδασκόμενου αντικειμένου και στον αν εκείνο συνδέεται με νέα γνώση ή αν εντάσσεται σε ήδη εγκατεστημένα πλαίσια αναφοράς<sup>214</sup>.

Τέλος, προτού περάσουμε στην περιγραφή της πρακτικής μορφής της διδακτικής αξιοποίησης του ιστορικού αφηγήματος, πρέπει να ειπωθούν κάποια πράγματα σχετικά με το θέατρο στην εκπαίδευση και την δραματοποίηση, η οποία αποτελεί και το τελικό προϊόν του project.

Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου «το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα»<sup>215</sup>, ενώ μπορεί να αντιμετωπιστεί σαν μάθημα τέχνης ή σαν εκπαιδευτικό εργαλείο για την εξυπηρέτηση του προγράμματος σπουδών.

Αυτό που διαφοροποιεί το εκπαιδευτικό δράμα από το παραδοσιακό θέατρο είναι: α) η μεγάλη εξάρτηση του από τον αυτοσχεδιασμό, β) η απουσία εξωτερικού κοινού, γ) οι συμμετέχοντες μπορούν να λειτουργούν είτε ως θεατές, είτε ως ηθοποιοί, με τους ρόλους αυτούς να αλλάζουν, ενώ δ) συνήθως δεν βασίζεται σε γραπτό κείμενο.<sup>216</sup>

Όσο αφορά τους στόχους του δράματος στην εκπαίδευση, αυτοί είναι κυρίως η μάθηση. Η κατάκτηση δηλαδή του εκάστοτε διδασκόμενου θέματος. Εκτός όμως από το γνωστικό αυτό στόχο, οι μαθητές χειρίζονται ταυτόχρονα τεχνικές του θεάτρου, πράγμα που αποκαλύπτει ένα ακόμα στόχο του δράματος, ο οποίος αφορά την εισαγωγή των συμμετεχόντων στο θέατρο, ως τέχνη πια. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το δράμα αποτελεί μία πολύπλευρη και πολυεπίπεδη διαδικασία ανάπτυξης και ωρίμανσης του μαθητή, όχι ως μονάδα μόνο, αλλά και ως μέρος μίας ομάδας. Μέσω του δράματος, ο μαθητής εξασκεί το σώμα, το λόγο και τη φωνή του,

---

<sup>212</sup>Βλ. D. H. Schunk, *Θεωρίες Μάθησης. Μία εκπαιδευτική θεώρηση*, Μτφρ. Ε. Εκκεκάκη, (Αθήνα, 2009), σελ. 284-285.

<sup>213</sup>Βλ. K. Illeris, "What Do We Actually Mean by Experiential Learning"? *Human Resource Development Review*, Vol. 6, No. 1 (2007): 84-95.

<sup>214</sup>Βλ. Β. Μητροπούλου & Α. Στογιαννίδης, *Θεωρίες Μάθησης και Αγωγής*, (Θεσσαλονίκη, 2015), σελ. 28-37.

<sup>215</sup> Βλ. Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, (Αθήνα, 2007), σελ. 19.

<sup>216</sup>Βλ. Αυδή και Χατζηγεωργίου, *ό. π.*, σελ. 19-20.

αναπτύσσει την παρατηρητικότητα, τη φαντασία και την ενσυναίσθηση του, ενώ μαθαίνει να εκτιμά και να πιστεύει στον εαυτό του<sup>217</sup>. Περνάμε έτσι στο «Εφαρμοσμένο Θέατρο».

Το «Εφαρμοσμένο Θέατρο» χρησιμοποιεί το θέατρο ως εργαλείο, διαδραματίζεται σε χώρους που δεν προορίζονται για επαγγελματικές θεατρικές σκηνές και επιπλέον απευθύνεται σε ανθρώπους που δεν τους ενδιαφέρει το θέατρο τεχνικά ή επαγγελματικά, αλλά αναζητούν μέσα από αυτό κάποιο άλλο όφελος, όπως η κατάκτηση γνώσης ή η αυτοέκφραση. Είδη τέτοιου θεάτρου είναι το θέατρο που παίζεται στις φυλακές καθώς και το θέατρο στην εκπαίδευση. Οι στόχοι του μεταβάλλονται ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, είναι όμως τις περισσότερες φορές κοινωνικοί στόχοι, μαθησιακοί στόχοι και ακόμα και θεραπευτικοί στόχοι, όπως στις περιπτώσεις της Δραματοθεραπείας, του Κοινωνιοδράματος και του Ψυχοδράματος<sup>218</sup>. Το «Εφαρμοσμένο Θέατρο» στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο διαδραστικές τεχνικές, όπου το κοινό καλείται να συμμετάσχει ενεργά, ενώ μπορεί να εμπλουτιστεί με την τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά θα μπορέσουν πιο εύκολα να κατακτήσουν αξίες και ηθικές αρχές, καθώς θα τις προσεγγίζουν βιωματικά. Το «Εφαρμοσμένο Θέατρο» στοχεύει στην άμεση κοινωνικοποίηση των ατόμων, στην ενίσχυση της πολιτισμικής, αλλά και της προσωπικής τους ταυτότητας, στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης και σε δεύτερο επίπεδο στην κοινωνική αλλαγή<sup>219</sup>. Είναι φανερό η τοποθέτηση του θεάτρου στην εκπαίδευση, κάτω από την «ομπρέλα» του «Εφαρμοσμένου θεάτρου».

Κάτι που πρέπει να επισημανθεί, πριν συνεχίσουμε, είναι ότι η δραματοποίηση δεν είναι ταυτόσημη με το δράμα. Η δραματοποίηση είναι απλά μία τεχνική, ενώ ορίζεται από τον Pavis, ως «*διασκευή ενός κειμένου σε δραματικό κείμενο ή υλικό για τη σκηνή*»<sup>220</sup>. Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας βέβαια έχουμε την *παραγωγή* και όχι τη *διασκευή* ενός κειμένου, αφού το ιστορικό αφήγημα, δεν πληροί τις προϋποθέσεις για απλή διασκευή. Στα πλαίσια της σχολικής τάξης, όταν κάνουμε λόγο για «δραματοποίηση», αναφερόμαστε στην επεξεργασία ενός αφηγηματικού

<sup>217</sup> Βλ. Αυδή και Χατζηγεωργίου, ό.π., σελ. 20-21.

<sup>218</sup> Βλ. Χ. Ζώνιου, «Το εφαρμοσμένο θέατρο στη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση: Το κοινωνικό θέατρο» στο: *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, επιμ. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, (Ναύπλιο, 2007), σελ. 71-81.

<sup>219</sup> Βλ. Ζώνιου, ό. π., σελ. 73-75.

<sup>220</sup> Βλ. P. Pavis, *Λεξικό του θεάτρου*, (Αθήνα, 2006), σελ. 111.

κειμένου σύμφωνα με τις αρχές της δραματικής έκφρασης. Σκοπός είναι να διασκευαστεί το κείμενο με τέτοιο τρόπο ώστε να ενταχθεί σε αυτό δράση – κίνηση, και εν τέλει να μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη από τα παιδιά. Πρόκειται για μια διαδικασία αυστηρά δομημένη, η οποία αποτελείται από ορισμένα στάδια που οδηγούν αφενός στη δημιουργία ενός δραματικού κειμένου και αφετέρου στο ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί, ότι η ανάπλαση του αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό δεν αποσκοπεί εξολοκλήρου στη θεατρική δράση, αλλά μπορεί να περιοριστεί και σε άλλες μορφές δραματικής έκφρασης, όπως είναι ο αυτοσχεδιασμός ή η αναπαράσταση με μίμηση. Η δραματοποίηση είναι μια μορφή έκφρασης που διατηρεί πολλά από τα στοιχεία του θεάτρου, όπως είναι η δραματική ψευδαίσθηση για παράδειγμα, παράλληλα όμως φροντίζει να συνδυάζει τις δράσεις της με τους παιδαγωγικούς στόχους, καθώς αυτή είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το θέατρο στην εκπαίδευση<sup>221</sup>.

Προκειμένου να γίνει μια ολοκληρωμένη και οργανωμένη δραματοποίηση, πρώτα πρέπει να περάσουμε από ορισμένα στάδια, ξεκινώντας από την επιλογή του κειμένου. Η επιλογή του κειμένου συνήθως γίνεται από τον εκπαιδευτικό καθώς δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, ωστόσο, υπάρχει διαρκής επικοινωνία με τα παιδιά και ανταλλαγή απόψεων, ώστε να επιλεγθεί κάτι που θα είναι μέσα στα ενδιαφέροντά τους<sup>222</sup>. Επιπλέον, το κείμενο αυτό θα πρέπει να διακρίνεται από δράση και χιούμορ και φυσικά να εμπεριέχει γνωστικές αξίες και νοήματα, στην παρούσα περίπτωση ιστορική γνώση, που θα εφοδιάσουν το παιδί. Έπειτα, ακολουθεί η επεξεργασία της δομής του δραματικού κειμένου και ο διαχωρισμός σε ενότητες. Σε αυτό το στάδιο, ουσιαστικά γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στα αφηγηματικά και τα διαλογικά μέρη του κειμένου, προκειμένου ο εμπνευστής να διευκολυνθεί στη σύνθεση και να εντάξει στη διασκευή τα κομμάτια της αφήγησης. Η Σέξτου συνεχίζει με το τρίτο στάδιο, το οποίο αφορά τα πρόσωπα και τη διανομή των ρόλων, που όπως γίνεται αντιληπτό ο εκπαιδευτικός συναποφασίζει με τα παιδιά για τους ρόλους καθώς και για τα τυχόν αντικείμενα που θα συνοδεύουν τον καθένα. Στο τέταρτο στάδιο, γίνεται η οργάνωση του θεατρικού εργαστηρίου. Στη φάση αυτή, δημιουργούμε ένα μικρό βεστιάριο με διάφορα αντικείμενα όπως κουτιά, τηλέφωνα, ομπρέλες, υλικά μεταμφίεσης και μακιγιάζ, υφάσματα και πανιά, καπέλα, μάσκες και περούκες, καθώς

---

<sup>221</sup>Βλ. Π. Σέξτου, *ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: Το βιβλίο του θεατρο-παιδαγωγού (Μέθοδος-Εφαρμογές-Ιδέες)*, (Αθήνα, 2007), σελ. 31.

<sup>222</sup>Βλ. Τ. Μουδατσάκης, *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση*, (Αθήνα, 1994), σελ. 87.

και οτιδήποτε άλλο θεωρηθεί χρήσιμο. Ακόμη, καλό θα είναι στη γωνιά αυτή να υπάρχει ένας καθρέπτης, ώστε να βλέπουν τα παιδιά και να μεταμφιέζονται. Στη συνέχεια, ακολουθεί η δημιουργία θεατρικής ατμόσφαιρας, όπου ορίζεται η τοποθεσία της σκηνής μέσα στο χώρο και γίνονται δοκιμές με το φως-σκοτάδι και τη μουσική. Ακολουθεί η παρουσίαση του δραματικού κειμένου στα παιδιά, η οποία θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεγμένη ώστε να κερδίσει τις εντυπώσεις. Για το λόγο αυτό, η παρουσίαση μπορεί να γίνει με τη χρήση μουσικής και μερικών αντικειμένων, όπως μάσκες, κούκλες και υφάσματα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πρόθυμος να συζητήσει με τα παιδιά για τυχόν παρατηρήσεις ή διορθώσεις και εν ανάγκη να τροποποιήσει το κείμενο, έτσι ώστε να τους αρέσει και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Στο προτελευταίο στάδιο, ο εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά την πλοκή και τα πρόσωπα, έπειτα παράλληλα με την διανομή των ρόλων κατασκευάζονται εκ νέου και τα αντικείμενα και τα κουστούμια που θα χρησιμοποιηθούν στην παράσταση και τα παιδιά δημιουργούν τον σκηνικό χώρο ανάλογα με τις ανάγκες του έργου. Τέλος, λαμβάνει χώρα η δραματοποίηση με τα παιδιά να ανεβάζουν την παράσταση που δημιούργησαν<sup>223</sup>.

Έτσι, ολοκληρώνεται η θεωρητική οριοθέτηση του δομικού πλαισίου, εντός του οποίου θα κινηθεί η περιγραφή της διδακτικής αξιοποίησης του ιστορικού αφηγήματος και της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας που την περικλείει, όπως φαίνεται στο επόμενο και τελευταίο υποκεφάλαιο της εργασίας.

### 3.2. Πρακτική περιγραφή διδακτικής αξιοποίησης

Πριν ξεκινήσει η περιγραφή της πρακτικής διδακτικής αξιοποίησης του ιστορικού αφηγήματος, μέσα στα πλαίσια ενός project, είναι ανάγκη να σημειωθούν οι διδακτικοί στόχοι. Σε αυτό το σημείο, είναι ανάγκη να σημειώσουμε ότι η κατάκτηση των χρονικών εννοιών, από προηγούμενες τάξεις, θεωρείται δεδομένη. Ο πρώτος στόχος αφορά την απόκτηση ιστορικής γνώσης σχετικά με την οντότητα του πολίτη στην αρχαϊκή και κλασσική Κρήτη και το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο της εποχής. Δεύτερος στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης, προκειμένου οι μαθητές να προχωρήσουν σε βαθύτερα επίπεδα κατανόησης, να συσχετίσουν τον πολίτη του σήμερα με τον πολίτη του ιστορικού αφηγήματος και να διαμορφώσουν αντιλήψεις τόσο για τον εαυτό τους, ως άτομα εντός του ιστορικού

---

<sup>223</sup>Βλ. Σέξτου, ό.π., σελ. 53-62.

γίνεσθαι, αλλά και ως μελλοντικοί πολίτες, εντός του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου. Κάθε δράση, δραστηριότητα ή διδακτική τεχνική θα έχει ως σκοπό την προώθηση ενός ή περισσότερων στόχων. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, η διδασκαλία δεν αφορά μία μόνο διδακτική ώρα, αλλά όσες είναι απαραίτητο, προκειμένου οι μαθητές να κατακτήσουν σε βάθος τη γνώση και τις εμπειρίες που περιέχονται στη διδακτική διαδικασία. Τέλος, ο διδακτικός σχεδιασμός που ακολουθεί μπορεί να ενταχθεί στην ενότητα που αφορά την Τοπική Ιστορία, που εντοπίζεται στο εγχειρίδιο της Ιστορίας της τάξης.

Δύο είναι οι πυλώνες πάνω στους οποίους θα στηριχθεί η διαδικασία, προκειμένου να οδηγηθούμε στην τελική δραματοποίηση από τους μαθητές. Ο πρώτος είναι η διδασκαλία εντός της τάξης και ο δεύτερος η επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου. Μεταξύ των δύο, η διδασκαλία εντός της τάξης είναι απαραίτητο να προηγείται της μουσειακής επίσκεψης, όπως προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο που θεμελιώσαμε στο πρώτο υποκεφάλαιο (1.1.) της εργασίας. Ξεκινάμε λοιπόν την περιγραφή από το περιβάλλον της σχολικής τάξης.

#### Δραστηριότητα 1: Περί μουσικής του αρχαίου αυλού

Ο εκπαιδευτικός, είναι ανάγκη να κεντρίσει από την αρχή το ενδιαφέρον των μαθητών και για αυτό το λόγο δεν ξεκινά με το ιστορικό αφήγημα, αφού ως πρώτο ερέθισμα, ένα γραπτό κείμενο, ακόμα και όταν είναι εμπλουτισμένο με εικόνες, δεν προσφέρεται. Κάνοντας χρήση της μαθητοκεντρικής τεχνικής των στοχευμένων ερωτήσεων και του μαθητικού διαλόγου, ενώ ο ίδιος εκτελεί το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές αν έχουν ακούσει ποτέ μουσική από αρχαίο αυλό. Φαινομενικά, το ερώτημα αυτό, σχετικά με τη μουσική του αρχαίου αυλού δεν έχει κάποια άμεση σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και λειτουργεί ως αφετηρία της συζήτησης με σκοπό να ενεργοποιήσει την προσοχή των μαθητών. Μετά από εύλογο χρονικό διάστημα, κατά το οποίο οι μαθητές διατυπώνουν τις απόψεις τους και τις πληροφορίες που γνωρίζουν σχετικά με τον αυλό, ο εκπαιδευτικός προβάλλει εδώ ένα βίντεο, στο οποίο φαίνεται και ακούγεται ο αρχαίος αυλός. Το βίντεο ακολουθεί το μοίρασμα στους μαθητές ξύλινων αυλών, σύγχρονων φυσικά, προκειμένου να γίνουν παρατηρήσεις για τις διαφορές και τις

ομοιότητες μεταξύ των δύο οργάνων<sup>224</sup>. Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές μπορούν ελεύθερα να πειραματιστούν με τους ξύλινους αυλούς, με τη διδασκαλία να έχει γίνει πλέον πολυαισθητηριακή, αφού εμπλέκονται οι αισθήσεις, της όρασης, της ακοής, αλλά και της αφής. Τελειώνοντας την πρώτη αυτή εισαγωγική δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές τι σχέση νομίζουν ότι μπορεί να έχει ο αυλός με την Ιστορία και τι πιστεύουν ότι θα ακολουθήσει, δημιουργώντας την αίσθηση της προσμονής και της αγωνίας. Τη συζήτηση κλείνει η πληροφόρηση προς τους μαθητές, ότι θα ασχοληθούν με τον πολίτη-αριστοκράτη-γαιοκτήμονα-στρατιώτη της αρχαίας Κρήτης, ο οποίος πήγαινε στη μάχη ακούγοντας τη μουσική του αυλού που μόλις άκουσαν και οι ίδιοι. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στον μακροσκελή και πολυδιάστατο τίτλο του πολίτη, ώστε να προκληθεί μία αίσθηση δέους.

#### Δραστηριότητα 2: Θεμελίωση ιστορικού και γεωγραφικού πλαισίου

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η μετάδοση των σχετικών πληροφοριών προς τους μαθητές και για αυτό το λόγο, γίνεται μετάβαση από την μαθητοκεντρική μέθοδο στην δασκαλοκεντρική και στην πληροφοριακή μάθηση, η οποία όμως συνοδεύεται από σημεία στροφής της προσοχής προς τους μαθητές, όπως οι ερωτήσεις και ο διάλογος μεταξύ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, ακόμα, δεν έχει συστήσει το ιστορικό αφήγημα με τη γραπτή μορφή του στους μαθητές. Αντίθετα, προκειμένου να διατηρήσει το επίπεδο εμπλοκής όσο το δυνατόν υψηλότερα, προβάλλει τον χάρτη του ελλαδικού χώρου, μένοντας στο γεγονός της απόστασης της Κρήτης από την υπόλοιπη Ελλάδα και ρωτάει τους μαθητές τι γνωρίζουν για την Κρήτη στην Αρχαιότητα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός κάνει σύντομη αναφορά στα σημαντικότερα γεγονότα της αρχαϊκής και κλασσικής εποχής στον ελλαδικό χώρο (Β' ελληνικός αποικισμός, περσικοί πόλεμοι, πελοποννησιακός πόλεμος, μακεδονική εκστρατεία κ.λπ.), προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν μέσω της ήδη κατακτημένης γνώσης, για ποια περίοδο γίνεται λόγος, αλλά και τι συνέβαινε έξω από την Κρήτη. Ως κοινό σημείο αναδεικνύεται η απουσία, στο μεγαλύτερο βαθμό, συμμετοχής της Κρήτης στα γεγονότα αυτά. Αν και σύντομη, η αφήγηση των σημαντικότερων γεγονότων μπορεί να εμπλουτιστεί με εικόνες ή χάρτες, προκειμένου να διατηρηθεί μία ροή εναλλασσόμενων, σχετικών με το εκάστοτε γεγονός, εικόνων που διατηρούν την προσοχή του μαθητή. Την δραστηριότητα

---

<sup>224</sup> Το εν λόγω βίντεο βρίσκεται στην ηλ. διεύθυνση: [https://www.youtube.com/watch?v=Pjdxft\\_Qi94](https://www.youtube.com/watch?v=Pjdxft_Qi94).  
Ανάκτηση: 25-7-2019.

ολοκληρώνει ένας διάλογος μεταξύ των μαθητών, με αφορμή την στοχευμένη ερώτηση του εκπαιδευτικού σχετικά με το γεγονός και τους λόγους αποχής της Κρήτης, στο μεγαλύτερο βαθμό, από τα σημαντικά αυτά γεγονότα, με σκοπό να αναδειχθεί η σημασία της γεωγραφικής απόστασης από την υπόλοιπη Ελλάδα, αλλά και να αρχίσει να δομείται η αντίληψη, σχετικά με μία κοινωνία που έμεινε σχεδόν απaráλλαχτη, μέσα στην απομόνωσή της.

Δραστηριότητα 3: Εισαγωγή του ιστορικού αφηγήματος και θεμελίωση κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου

Από εδώ και πέρα η διδασκαλία θα ακολουθήσει τη δομή του ιστορικού αφηγήματος, με τον εκπαιδευτικό να μοιράζει, σε γραπτή μορφή, στους μαθητές το ιστορικό αφήγημα και να αρχίζει πλέον η επεξεργασία του, τόσο του κειμένου όσο και των εικόνων των εκθεμάτων, στα αντίστοιχα σημεία. Με αυτό τον τρόπο το γραπτό κείμενο εμπλουτίζεται από τις εικόνες που το συνοδεύουν, διατηρώντας το ενδιαφέρον των μαθητών σε υψηλό επίπεδο, με την εναλλαγή γραπτής πληροφορίας και πληροφορίας εικόνας. Η αρχή γίνεται με την σύντομη αναφορά στην κάθοδο των Δωριέων στον ελλαδικό χώρο και στην δωρική κατάκτηση της Κρήτης, την οποία ακολουθεί η παρουσίαση της κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης, που επικρατεί στο νησί. Εικόνες κοινωνικών πυραμίδων με τον πολίτη στην κορυφή, τους εμπόρους, απέταιρους και δούλους στα υπόλοιπα στρώματα, μπορούν να σχηματοποιήσουν την κοινωνική διαστρωμάτωση. Στοιχεία όπως η αποκλειστικότητα της ιδιοκτησίας της γης από το σύνολο των πολιτών, αν και θίγονται κατά την ανάγνωση, θα γίνουν καλύτερα φανερά κατά την δραματοποίηση. Η συνεργατική ανάγνωση του ιστορικού αφηγήματος συνεχίζεται και διακόπτεται όπου είναι απαραίτητο από ερωτήσεις μαθητών, οι οποίες επιδιώκεται από τον εκπαιδευτικό να οδηγούν στη δημιουργία διαλόγου, για την διατήρηση της εμπλοκής ολόκληρης της τάξης. Για την κατηγοριοποίηση του πολίτη σε μία πληθώρα κοινωνικών θεσμών και σχημάτων (οίκος, γένος, φυλή, εταιρεία) θα βοηθήσει ιδιαίτερα η άμεση απεικόνιση. Οι μαθητές μίας τυπικής τάξης 20-25 μαθητών χωρίζονται αρχικά, υπό τις οδηγίες του δασκάλου σε 8 οίκους, με τον κάθε οίκο να περιέχει 3 μέλη. Στη συνέχεια χωρίζονται σε 4 γένη με κάθε γένος να περιέχει 2 οίκους και τέλος σε 2 φυλές, που περιέχουν έκαστη 2 γένη. Στη συνέχεια, συγκροτούνται 4 εταιρίες, οι οποίες περιέχουν μέλη από διαφορετικές φυλές. Για την καλύτερη κατανόηση, με κάθε επιμέρους κατηγοριοποίηση μοιράζονται ετικέτες στους μαθητές, χρωματικά



κωδικοποιημένες, τις οποίες κολλούν στην μπλούζα τους και οι οποίες φέρουν ονόματα όπως: Οίκος Α, Οίκος Β, Γένος κόκκινο, Γένος κίτρινο, Φυλή μινωική, Φυλή δωρική, Εταιρεία 1<sup>η</sup>, Εταιρεία 2<sup>η</sup> κ.ο.κ. Στο τέλος, ζητείται από τους μαθητές να απαριθμήσουν το σύνολο των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν, ο καθένας από τη θέση που βρίσκεται, δηλαδή υπό την οργάνωση των εταιριών. Με αυτό τον τρόπο οπτικοποιούν οι μαθητές τις διακλαδώσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, αφού από διαφορετικά σημεία της τάξης και άρα διαφορετικές εταιρίες, ακούγονται ίδια ονόματα φυλών, γενών ή/και οίκων.

#### Δραστηριότητα 4: Πολίτης είναι μόνο ο άντρας

Αφού οι μαθητές έχουν αποκτήσει μία γενική εικόνα για τον πολίτη της αρχαίας Κρήτης, μπορεί πλέον να τονιστεί με γόνιμο τρόπο ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά του: αυτό που αφορά το φύλο του. Ένας εξαιρετικός τρόπος χειρισμού του ζητήματος είναι η διενέργεια διαλόγου και πάλι υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, σχετικά με άλλες περιπτώσεις αποκλεισμού του γυναικείου φύλου από την πολιτική πτυχή της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας, όπως το δικαίωμα της ψήφου, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές ότι πράγματα που ισχύουν σήμερα δεν ίσχυαν απαραίτητα στο παρελθόν. Ιδέες και δικαιώματα, όπως αυτά της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μπορούν να θιχτούν μέσα από ένα διάλογο που προωθεί ιδέες σχετικές με την ιστορική εξέλιξη ζητημάτων της καθημερινότητας, όπως είναι αυτό του φύλου. Ερωτήματα ανάπτυξης για την απόκτηση της ενσυναίσθησης έχουν μεγάλο χώρο ανάπτυξης σε αυτό το στάδιο, αρχικά απευθυνόμενα στα κορίτσια της τάξης, προκειμένου ωστόσο, και τα αγόρια να καταλάβουν τι σημαίνει κοινωνικός αποκλεισμός, μέσα από τις απαντήσεις των συμμαθητριών τους. Οι ερωτήσεις μπορούν να έχουν διάφορες μορφές όπως: «Πώς θα ένιωθες αν ζούσες εκείνη την περίοδο;» ή «Υπάρχουν κορίτσια που θα ήθελαν να είναι πειρατές και να πηγαίνουν να τρώνε μαζί με τα αγόρια;» απευθυνόμενες στα κορίτσια και «Πώς θα ένιωθες εσύ, αν δε μπορούσες να μιλήσεις δημόσια;» ή «Θα σου άρεσε να μην μετράει η άποψη σου;» απευθυνόμενες στα αγόρια.

Ο αναγνώστης θα έχει παρατηρήσει μία εμμονή με τη μέθοδο του καθοδηγούμενου διαλόγου και της συνεργατικής ανάγνωσης, όμως αυτό είναι εν μέρει αναπόφευκτο, αφού αρχικά πρόκειται για νέα γνώση η οποία πρέπει να εισαχθεί προτού τεθεί σε επεξεργασία σε ατομικό επίπεδο εργασιών ή δραστηριοτήτων, ενώ επίσης ο διάλογος δίνει την ευκαιρία σε μαθητές να εκφράσουν απορίες τις οποίες συμμαθητές τους

μπορεί να έχουν, αλλά δεν είχαν σκεφθεί ή τολμήσει να διατυπώσουν, σε αυτό το πρώιμο στάδιο. Το πλούσιο εποπτικό υλικό και η κίνηση εντός της τάξης, κρατούν ψηλά το επίπεδο ενεργοποίησης και ενδιαφέροντος των μαθητών. Άλλωστε, η διδασκαλία της καθαυτής ιστορικής γνώσης, αποτελεί το θεμέλιο για την μουσειακή επίσκεψη και την δραματοποίηση, στη συνέχεια.

#### Δραστηριότητα 5: Πολεμική εκπαίδευση

Προτού περιγράψουμε την πέμπτη δραστηριότητα, είναι ανάγκη να τονίσουμε ότι στοιχεία όπως η παιδρασσία, για λόγους πολιτικής ορθότητας και το περίπλοκο πολιτικό σύστημα ανάδειξης του συμβουλίου των κόσμων, της βουλής και της ανάδειξής τους, καθώς και οι περιορισμοί της αυθαιρεσίας, αν και θα αναφερθεί αναπόφευκτα κατά την ανάγνωση του αφηγήματος, θα προσεγγιστεί ψηλαφητά και απλουστευμένα.

Στον προτζέκτορα φαίνεται τώρα μία εικόνα από μία αγέλη λύκων, η διασημότερη και πλέον αναγνωρίσιμη περίπτωση «αγέλης», η οποία συνοδεύεται από το αντίστοιχο ηχητικό εφέ του χαρακτηριστικού ουρλιαχτού του είδους. Αυτού του είδους τα ερεθίσματα αποτελούν κομβικά σημεία και ουσιαστικά κωδικοποιούν το μήνυμα που θέλει ο εκπαιδευτικός να στείλει. Εδώ, το μήνυμα αφορά τις αγέλες. Ο δάσκαλος ξεχωρίζει τρεις μαθητές ως πατέρες και ορίζει άλλους τρεις ως τους γιους τους. Οι γιοί πρέπει να πείσουν όσο το δυνατόν περισσότερους συμμαθητές τους, να ενταχθούν στην αγέλη τους, όπου επικεφαλής είναι πλέον ο μαθητής-πατέρας. Στη συνέχεια σε μία σύντομη κινητική δραστηριότητα, συγγενική με το παιχνίδι «Ο Simon λέει», ο επικεφαλής μπορεί να ζητήσει από την αγέλη του να εκτελέσει μία εντολή, αφού πρώτα συμβουλευτεί τον εκπαιδευτικό, για λόγους ασφαλείας. Την ανάγνωση του αφηγήματος και την κινητική αυτή δραστηριότητα, διαδέχεται διάλογος με σκοπό να εκφράσουν οι μαθητές την άποψη τους σχετικά με το σύστημα της αγέλας, τη συγγένειά του ή όχι με το σχολείο και γενικά τις εντυπώσεις και τις ιδέες τους. Επιδιώκεται και πάλι η πολυαισθητική εμπλοκή του μαθητή με το θέμα, τόσο σωματικά, αλλά και νοητικά. Κίνηση, εικόνα, διάλογος, νοητική επεξεργασία λειτουργούν ταυτόχρονα και συμπληρωματικά, προκειμένου η νέα γνώση να κατακτηθεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Άλλα σημεία του αφηγήματος που μπορούν να αναπαρασταθούν σωματικά και κινητικά είναι ο ομαδικός όρκος και γάμος, καθώς και τα συσσίτια.

## Δραστηριότητα 6: Ασχολίες του πολίτη

Η τελευταία δραστηριότητα, έρχεται προς το τέλος του ιστορικού αφηγήματος και αφορά την πειρατεία και την μισθοφορία. Δύο κουτιά με πειρατικά καπέλα<sup>225</sup> και κράνη βρίσκονται τώρα στο κέντρο της αίθουσας με τους μαθητές να διαλέγουν όποιο από τα δύο θέλουν, προτού ασχοληθούν με την ανάγνωση του σημείου του ιστορικού αφηγήματος που αφορά τις δύο ασχολίες. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να μαντέψουν τι σχέση μπορεί να έχουν οι πειρατές και οι στρατιώτες με τον πολίτη της αρχαίας Κρήτης. Η απάντηση για τον πολεμιστή είναι προφανής, ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο για τον πειρατή. Από την ανάγνωση του αφηγήματος, προκύπτει τελικά ότι ο πολίτης έχει αυτές τις δύο κύριες ασχολίες, ενώ ο σημαντικός τους ρόλος στη διατήρηση της κοινωνικής ειρήνης και της εκτόνωσης ενός στρατιωτικοποιημένου αριστοκρατικού σώματος πολιτών, είναι το κύριο σημείο το διαλόγου, ο οποίος κλείνει την επεξεργασία του ιστορικού αφηγήματος και ταυτόχρονα το στάδιο εισαγωγής της νέας γνώσης.

## Μουσειακή Επίσκεψη

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο της εργασίας (1.2.) εξαντλήσαμε τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μεγιστοποιηθεί η επίδραση μίας μουσειακής επίσκεψης, τονίσαμε τα σημεία που θα πρέπει να προσέξει κάποιος αναφορικά με την ύπαρξη ελεύθερου χρόνου, διασύνδεσης της επίσκεψης πριν και μετά, με την σχολική τάξη και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Σε αυτό το σημείο λοιπόν, μπορούμε με λίγα λόγια να σκιαγραφήσουμε, προκειμένου να αποφύγουμε κουραστικές επαναλήψεις, τον τρόπο με τον οποίο μία μουσειακή επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου, μπορεί να αποτελέσει μέρος του project, που έχουμε στα χέρια μας.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αφιερώσει μία ακόμα διδακτική ώρα μετά το τέλος της επεξεργασίας του ιστορικού αφηγήματος, προκειμένου να χρησιμοποιήσει την ηλεκτρονική σελίδα του μουσείου, ώστε να φέρει σε μία πρώτη επαφή τους μαθητές με το χώρο. Στόχος του είναι όχι απλά να τους εξάψει το ενδιαφέρον, αλλά να τους κάνει να καταλάβουν γιατί θα επισκεφθούν το χώρο και τι περιμένουν να δουν, να νιώσουν και να βιώσουν. Η συζήτηση που ακολουθεί περιστρέφεται γύρω από το θέμα του ρόλου του μουσείου, ως χώρου όπου το παρελθόν συναντά το παρόν.

---

<sup>225</sup>Τα πειρατικά καπέλα δεν αποτελούν τεκμήριο ιστορικής γνώσης, αλλά ερέθισμα σύνδεσης προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών σχετικά με την ασχολία αυτή, με νέες γνώσεις για τη μορφή που είχε στην Αρχαία Κρήτη.

Πρόκειται για ένα χώρο όπου οι μαθητές, μπορούν να δουν από κοντά πτυχές, αντικείμενα και άλλα εκθέματα της ζωής του πολίτη στην αρχαία Κρήτη, που ως τώρα μόνο τα συζητούσαν και προσέγγιζαν νοητικά. Το μουσείο, πρέπει να αντιληφθούν οι μαθητές, δεν είναι ένα διάλειμμα από το σχολείο. Είναι και ένα διάλειμμα. Παράλληλα, είναι και μία διαφορετική εμπειρία, αποτελεί ένα νέο τρόπο επικοινωνίας. Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που θα παρουσιάσει το εγχείρημα είναι κομβικός. Προτού κλείσει την συζήτηση, ο εκπαιδευτικός πληροφορεί τους μαθητές σχετικά με την δραματοποίηση που θα ακολουθήσει. Παρουσιάζει το μουσείο ως χώρο απόκτησης εφοδίων και γνώσεων τις οποίες θα αξιοποιήσουν μετέπειτα πάνω στη σκηνή, δίνοντας ένα επιπλέον και διαφορετικό νόημα στην επίσκεψη.

### Δραματοποίηση

Μέχρι τώρα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, κυριάρχησαν η δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η πληροφοριακή μάθηση. Αυτό ήταν αναγκαίο, καθώς η νέα γνώση, για την οποία δεν υπήρχε κάποιο εγκατεστημένο πλαίσιο αναφοράς, έπρεπε να συστηθεί στους μαθητές. Μετά την γνωριμία και την κατάκτηση της, η μουσειακή επίσκεψη πήρε τη σκυτάλη, με τις πολυαισθητηριακές και πολυποίκιλες μεθόδους της, αξιώνοντας να αποτελέσει φορέα μαθητοκεντρικής και μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως διατυπώθηκαν στο πρώτο υποκεφάλαιο (1.1.). Πλέον, στην τελική φάση του project, οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν και να εκτελέσουν μία δραματοποίηση τόσο ως επιπλέον μαθησιακή δραστηριότητα, αλλά και ως κατάληξη ολόκληρης της διαδικασίας. Ουσιαστικά, η επίτευξη της ενσυναίσθησης επιδιώκεται μέσα από τη δραστηριότητα. Οι απαραίτητες θεωρητικές κατευθύνσεις, σχετικά με το θέατρο και τη δραματοποίηση στη σχολική τάξη, δόθηκαν παραπάνω, οπότε μπορούμε να προχωρήσουμε στην περιγραφή της πρακτικής μορφής της διαδικασίας. Προϋπόθεση για την ουσιαστική επίδραση της δραματοποίησης στους μαθητές και τη μεγιστοποίηση του μαθησιακού της αντίκτυπου σχετικά με το διδασκόμενο ιστορικό θέμα, ορίσαμε στο 1.1.3. του πρώτου υποκεφαλαίου (1.1) την ολοκληρωμένη γνώση του ιστορικού πλαισίου, των γεγονότων και των συνθηκών της εποχής και του εκάστοτε θέματος. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από το στάδιο της διδασκαλίας εντός της τάξης και της μουσειακής επίσκεψης, με τους μαθητές να πρέπει τώρα να οργανώσουν και να συντάξουν το δραματικό κείμενο στο οποίο θα βασιστεί η δραματοποίηση. Η διαδικασία έχει ως εξής: οι μαθητές σε συνεργασία με το

δάσκαλο, αρχικά ορίζουν τον αριθμό των ρόλων του έργου, έτσι ώστε εκείνος να ισοδυναμεί με τον αριθμό των μαθητών της τάξης. Στη συνέχεια, θα πρέπει να δημιουργήσουν το δραματικό κείμενο, ουσιαστικά το σενάριο του έργου. Αυτό συνιστά μία πολύπλοκη διαδικασία, που μπορεί ωστόσο, να απλουστευθεί αν ακολουθηθεί η δομή του ιστορικού αφηγήματος, με το χωρισμό του έργου σε 5 ενότητες, οι οποίες μπορούν είτε να συνδέονται μεταξύ τους, είτε να αποτελούν αυτόνομες οντότητες, με χαρακτήρα σκετς. Αρχικά το έργο θα περνάει από μία σύντομη ιστορική αναδρομή και περιγραφή του ιστορικού πλαισίου, μία περιγραφή της πολιτικής και κοινωνικής δομής της περιόδου, την παρουσίαση των θεσμών του οίκου, του γένους, της φυλής, της εταιρείας και των συσσιτίων, την απεικόνιση της στρατιωτικής εκπαίδευσης και τέλος των ασχολιών του πολίτη με τη μισθοφορία και την πειρατεία. Ο χαρακτήρας του έργου κλίνει περισσότερο έτσι προς την ιστορική απεικόνιση, με ανώνυμους ρόλους, παρά προς την εξιστόρηση μίας ιστορίας συγκεκριμένων ηρώων/πρωταγωνιστών. Κάτι τέτοιο προσδίδει βάρος όχι στην αυθαίρετη θεατρικότητα, αλλά την ακριβή αναπαράσταση της Ιστορίας, μέσω της δραματικής τέχνης, πράγμα που είναι και το ζητούμενο, στο παρόν πλαίσιο. Επιγραμματικά, πιθανοί ρόλοι μπορεί να είναι: Δωριείς, Έμποροι/Θαλασσοπόροι που εκφράζουν την απόσταση Κρήτης-Ελλάδας, απέταιροι, δούλοι, πολίτες-γαιοκτήμονες, γυναίκες πολιτών, παιδιά, ενήλικοι πολίτες, μέλη του συμβουλίου των κόσμων ή/και της βουλής, στρατιώτες, πειρατές, τοξότες, μισθοφόροι, επικεφαλής της αγέλας, κορίτσια έτοιμα για γάμο.

Το κείμενο του ιστορικού αφηγήματος δε μπορεί να διασκευαστεί, αφού η γλώσσα του και η επιστημονική του τεκμηρίωση δεν μπορούν να μεταβληθούν, χωρίς να υπάρξει κίνδυνος αλλοίωσης του περιεχομένου του. Μπορεί ωστόσο, να αποτελέσει το υλικό για την παραγωγή του σεναρίου, αφού εξηγεί και περιγράφει την λειτουργία, το χαρακτήρα και τη φυσιογνωμία όλων των προαναφερθέντων πιθανών ρόλων. Αφού το δραματικό κείμενο ολοκληρωθεί περνάμε στα τελευταία στάδια της προετοιμασίας, τα οποία είναι η συνολική του παρουσίαση στους συμμετέχοντες της παράστασης, δηλαδή τους μαθητές, προκειμένου να συζητηθούν πιθανές αλλαγές ή τροποποιήσεις. Ακολουθεί η συζήτηση πάνω στο έργο, κατά την οποία δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές και οι σχετικές οδηγίες ως προς την δράση επί σκηνής. Τελευταίο στάδιο προετοιμασίας, πριν την παρουσίαση του έργου, είναι η κατασκευή των κουστουμιών από τους μαθητές, η οποία περιλαμβάνει και την κατασκευή των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν,

όπως σπαθιά και τόξα και την κατασκευή των σκηνικών, όπως της θάλασσας για τους πειρατές, το περιβάλλον του νησιού για το μεγαλύτερο μέρος της παράστασης και το ξένο περιβάλλον για τους μισθοφόρους, προκειμένου να γίνει μία άρτια και πλούσια απεικόνιση που δεν θα στηρίζεται μονάχα στις ερμηνείες των ρόλων.

Η ίδια η παράσταση μπορεί να διεξαχθεί εντός των αυστηρών πλαισίων του σχολείου, με αποδέκτες μαθητές και γονείς μαθητών ή να γίνει προσπάθεια μεταφοράς της σε κάποιο μουσειακό χώρο, πράγμα που θα συντελέσει στην επιβλητικότερη ατμόσφαιρα της εκδήλωσης ή σε κάποιο υπαίθριο αρχαιολογικό χώρο, ενώ τα αποτελέσματα θα είναι παρόμοια. Τα παραπάνω θα συντελεστούν ύστερα από συνεννόηση με τους ιθύνοντες του εκάστοτε φορέα.

## Επίλογος

Η εκτεταμένη βιβλιογραφική έρευνα, η επίσκεψη σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, καθώς και το σημαντικό έργο της συγγραφής της εργασίας, σχετικά με την οντότητα του πολίτη στην αρχαία Κρήτη, μας επηρέασε σημαντικά τόσο σε γνωσιακό όσο και σε πνευματικό επίπεδο. Με αυτό, θέλουμε να επισημάνουμε αρχικά την πληθώρα της νέας γνώσης, με την οποία ήρθαμε σε επαφή. Η νέα αυτή γνώση συνιστά ένα αμάλγαμα από αρχαίες πηγές, σύγχρονες αναλύσεις μελετητών πάνω σε αυτές, στάσεις ερευνητών που συναντήσαμε στη βιβλιογραφία, αντικείμενα και εκθέματα σε μουσειακούς χώρους. Στεκόμαστε σε αυτό τον πολυφασικό χαρακτήρα της γνώσης, καθώς είναι αυτό ακριβώς το στοιχείο το οποίο της επέτρεψε να εγχαραχτεί στην νόηση και την αντίληψή μας. Κατά ένα τρόπο, ένα κομμάτι της τοπικής μας ιστορίας, το οποίο έως τώρα σκεπαζόταν από την ομίχλη της άγνοιας, πλέον είναι διάχυτο από φως. Πρόκειται για αίσθηση η οποία δεν μπορεί εύκολα να περιγραφεί σε κάποιον που δεν την έχει νιώσει. Καταφέραμε αυτό που στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας προτάξαμε ως ζητούμενο για τη διδασκαλία της Ιστορίας: όχι την απλή αποστήθιση πληροφοριών, αλλά μία νέα θέαση του παρελθόντος, μέσα από την προσωπική εμπλοκή με την ιστορική γνώση, την κριτική της επεξεργασία και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η διαδικασία της συγγραφής μας έφερε αντιμέτωπους πρόσωπο με πρόσωπο με τον ίδιο μας τον εαυτό και την μορφή που αυτός θα είχε πριν από χιλιάδες χρόνια. Οι ομοιότητες είναι πάμπολλες: Κρητικός, άντρας απόγονος οικογένειας πολιτών, κάτοικος της πόλης, ιδιοκτήτης γης. Σήμερα απουσιάζει η σκληρή και απαιτητική στρατιωτική εκπαίδευση, η πειρατεία και η μισθοφορία. Από μία άλλη σκοπιά, ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώσαμε μέσα σε ένα αυστηρά παραδοσιακό κρητικό περιβάλλον, εντός του οποίου μνηθήκαμε στις παραδόσεις, τα ιδανικά, τα ιδεώδη και τους τρόπους συμπεριφοράς του Κρητικού, μοιάζει αρκετά με το αντίστοιχο κομμάτι της γαλούχησης των μελλοντικών πολιτών στην αρχαία Κρήτη. Ήταν σε αυτό το σημείο, που η διαλογική σχέση παρόντος παρελθόντος άρχισε να γίνεται περισσότερο φανερό για εμάς. Συγκρίσεις ανάμεσα στο τότε και το σήμερα άρχισαν να λαμβάνουν χώρα και ήταν αναπόφευκτη η διαφορετική θέαση τόσο του αρχαίου πολίτη όσο και του σημερινού, συμπεριλαμβανομένου του εαυτού μας. Η κατηγοριοποίηση του αρχαίου πολίτη σε τόσους διαφορετικούς θεσμούς, μας θύμισε τους πολλαπλούς σημερινούς ρόλους ενός πολίτη: οικογενειάρχη, εργαζόμενος, πατέρας, σύζυγος και αν οι περιστάσεις το

κρίνουν απαραίτητο, πολεμιστής, με την κυριολεκτική και μεταφορική έννοια. Ιδέες και σκέψεις για την ανθρώπινη φύση και το πώς αυτή διαμορφώνεται στα πλαίσια μίας πολιτικά οργανωμένης κοινωνίας, ήταν η επόμενη απόρροια της συγγραφικής διαδικασίας. Καταληκτικά, η διαφορετική αντίληψη του ίδιου του φαινομένου του χρόνου, της πορείας του, της Ιστορίας ως επιστήμης που μελετά το παρελθόν, το οποίο είναι ακόμα ζωντανό μέσα από αυτή τη μελέτη και τα κατάλοιπά του, άλλαξε τον ίδιο το χαρακτήρα μας. Η συνειδητοποίηση της παροδικότητας της ύπαρξης και η ανάγκη να δημιουργηθεί κάτι μεγαλύτερο του εαυτού και της ανθρώπινης υπόστασης, ένα έργο τέχνης, ένα κτήριο, ένα ίδρυμα, μία σημαντική επίδραση στους ανθρώπους γύρω μας ήταν αυτό που προσωπικά κερδίσαμε από την ενασχόληση με τον πολίτη στην αρχαία Κρήτη.

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, έγινε προσπάθεια αυστηρότατης θεωρητικής θεμελίωσης του τρόπου εργασίας μας, μέσα από την ανάλυση της διδακτικής της Ιστορίας και της Μουσειακής Αγωγής, οι οποίες δεν παρουσιάστηκαν απλά, αλλά εξετάστηκαν με εξονυχιστικό τρόπο, μέσα από διαφορετικές υποκατηγορίες και έννοιες που περικλείουν. Με αυτό τον τρόπο, η εργασία προσφέρει και μία ματιά πάνω στα δύο αυτά επιστημονικά πεδία, προτού περάσει στο αντικείμενό της. Ο πολίτης στην αρχαία Κρήτη εξετάστηκε μέσα από τη δημιουργία ενός ιστορικού αφηγήματος, το οποίο κλήθηκε να απαντήσει σε ένα δεδομένο ερευνητικό ερώτημα-αξίωμα. Αυτό επιτεύχθηκε τελικά, μέσα από μία διαδικασία που βασίστηκε σε διαφορετικές μεθόδους και πηγές. Βιβλιογραφία, φιλολογική έρευνα, διασταύρωση πηγών και μελέτη εκθεμάτων μουσείων λειτούργησαν συνεργατικά, προκειμένου να εξαχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο θεμελιωμένες και δόκιμες θέσεις, γύρω από τις οποίες διακλαδώθηκε το αφήγημα. Ειδικά όσο αφορά τη διασταύρωση πηγών, ήταν πολύ σημαντικό για εμάς, μία θέση, άποψη ή πληροφορία να συναντιέται σε παραπάνω από μία πηγές, καθώς αυτό είναι ένα από τα κριτήρια εγκυρότητας για κάθε ακαδημαϊκό προϊόν.

Τέλος, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του ιστορικού αφηγήματος, με τον οποίο ολοκληρώνεται η εργασία, βασίστηκε και εκείνος σε ένα αυστηρό θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αποτελούνταν αφενός από θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας που συνδεόνταν άμεσα με τις κατευθυντήριες γραμμές του πρώτου υποκεφαλαίου (1.1.) και αφετέρου από τεχνικές σχετικές με το θέατρο στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα τη μέθοδο της δραματοποίησης. Σε αυτή την εργασία στόχος μας υπήρξε η κατά το δυνατόν αναλυτικότερη πραγμάτευση του



θέματος, όπως αυτό προσεγγίστηκε μέσα από τη δομή και την ανάπτυξη των κεφαλαίων. Συνειδητή μας επιδίωξη υπήρξε η επιστημονική ορθότητα και η συνοχή των περιεχομένων.

## Κατάλογος και προέλευση εικόνων

Εικόνα 1: Δημοπούλου-Ρεθεμνιωτάκη, Ν. *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου*.  
Αθήνα: Τ.Α.Π.Α., 2007, σελ. 384

Εικόνα 2: Δημοπούλου-Ρεθεμνιωτάκη, Ν. *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου*.  
Αθήνα: Τ.Α.Π.Α., 2007, σελ. 382

Εικόνα 3: Δημοπούλου-Ρεθεμνιωτάκη, Ν. *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου*.  
Αθήνα: Τ.Α.Π.Α., 2007, σελ. 375

Εικόνα 4: Δημοπούλου-Ρεθεμνιωτάκη, Ν. *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου*.  
Αθήνα: Τ.Α.Π.Α., 2007, σελ. 368

Εικόνα 5: Δημοπούλου-Ρεθεμνιωτάκη, Ν. *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου*.  
Αθήνα: Τ.Α.Π.Α., 2007, σελ. 399

Εικόνα 6: Δημοπούλου-Ρεθεμνιωτάκη, Ν. *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου*.  
Αθήνα: Τ.Α.Π.Α., 2007, σελ. 396

Εικόνα 7: Δημοπούλου-Ρεθεμνιωτάκη, Ν. *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου*.  
Αθήνα: Τ.Α.Π.Α., 2007, σελ. 374

## Βιβλιογραφία

### Πρωτογενής

Στράβων. *Γεωγραφικά*, Μτφρ: Α. Παπαθεοδώρου. Αθήνα: Πάπυρος, 1975

### Ελληνόφωνη

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.

Andrewes, A. *Αρχαία Ελληνική Κοινωνία*, Μτφρ: Α. Παναγόπουλος. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1987.

Βακαλούδη, Α. Δ. *Μέθοδοι Διδακτικής και Αξιολόγησης στο Σύγχρονο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Σταμούλη, 2012.

Βερτουδάκης, Β. Π. *EPIGRAMMATA CRETICA. Λογοτεχνικοί τόποι και μύθοι της Κρήτης στο Αρχαίο ελληνικό επίγραμμα*. Ηράκλειο: Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, 2000.

Barton, K. C. & Levstik L. S. *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Μτφρ: Α. Θεοδωρακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008.

Δάλκος, Γ. *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2000.

Δετοράκης, Θ. *Ιστορία της Κρήτης*. Αθήνα: Θ. Δετοράκης, 1986.

Δημητριάδης, Σ. Ν. *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα, 2014.

Δημοπούλου- Ρεθεμνιωτάκη, Ν. *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου*. Αθήνα: Τ.Α.Π.Α., 2007.

Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων, *Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Ι.Φ. Κωστόπουλου, 2009

Ζώνιου, Χ. «Το εφαρμοσμένο θέατρο στη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση: το κοινωνικό θέατρο», στο *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, επιμ. Α. Τσιάρας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Ναύπλιο, 2007, σελ. 71-81.

Πleris, K. «Μία περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης» στο: *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους*, επιμ. K. Πleris. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009, σελ. 21-37.

Joyce, B. et al. *Διδακτική Μεθοδολογία, διδακτικά μοντέλα*, επιμ. K. Κασωτάκη Αθήνα: Ίων, 2009.

Κάνιαρη, A. *Το μουσείο ως χώρος της Ιστορίας της Τέχνης: εκθέσεις, συλλογές και η τέχνη από τον 19<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρης, 2013.

Καρράς, K. Γ. *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα: ιστορία, μεταβάσεις, προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 2014.

Κόκκινος, Γ. *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg, 2012.

Κοντογιάννη, A. *Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1996

Λεμπέση, A. «Η Κρητών Πολιτεία» στο: *Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός*, επιμ. N. Παναγιωτάκης. Κρήτη: Σύνδεσμος Τοπικών Ενώσεων Δήμων και Κοινοτήτων Κρήτης, 1987-88: 131-172

Λεοντσίνης, Γ. *Διδακτική της ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1996.

Λεοντσίνης, Γ. *Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα Διδακτικής της Ιστορίας και του Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 2003.

Lane Fox, R. *Ο κλασικός κόσμος: μία επική ιστορία από τον Όμηρο στον Ανδριανό*, Μτφρ: Δ. Στεφανάκης και Ο. Παπακώστα. Αθήνα: Ωκεανίδα, 2006.

Μανδαλάκη, A. I. *Κοινωνία και Οικονομία στην Κρήτη κατά την αρχαϊκή και κλασική εποχή*. Ηράκλειο: Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, 2004.

Μητροπούλου, B. & Στογιαννίδης, A. *Θεωρίες Μάθησης και Αγωγής*, Θεσσαλονίκη: Ostracon, 2015.

- Μουδατσάκης, Τ. *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη: το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1994.
- Μπαμπινιώτης, Γ. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας, 2008.
- Μπασέτας, Κ. Χ. *Γνωστικές – Πραξιακές θεωρίες μάθησης και σχολική πρακτική. Οι θεωρίες των Aebli και Wygotski*. Αθήνα: Ατραπός, 2009.
- Mezirow, J. «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού» στο: *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, επιμ. J. Mezirow, Μτφρ: Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007: 43-71.
- Παναγόπουλος, Α. *Αριστοτέλης και Κρήτη*. Αθήνα: Α. Παναγόπουλος, 1987.
- Παναγόπουλος, Α. *Πλάτων και Κρήτη*. Αθήνα: Α. Παναγόπουλος, 1981.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Pavis, P. *Λεξικό του θεάτρου*, Μτφρ: Α. Στρομπούλη. Αθήνα: Gutenberg, 2006.
- Σέξτου, Π. *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του θεατρο-παιδαγωγού (Μέθοδος-Εφαρμογές-Ιδέες)*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2007.
- Στραταριδάκη-Κυλάφη, Α. *Η Ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές*. Ρέθυμνο, 2006.
- Schunk, D. H. *Θεωρίες Μάθησης. Μία εκπαιδευτική θεώρηση*, Μτφρ. Ε. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009.
- Φραγκούλης, Α. *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής*. Αθήνα: Πατάκης, 2001.
- Χανιώτης, Α. «Κλασική και Ελληνιστική Κρήτη» στο: *Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός*, επιμ. Ν. Παναγιωτάκης. Κρήτη: Σύνδεσμος Τοπικών Ενώσεων Δήμων και Κοινοτήτων Κρήτης, 1987-88:173-284

## **Ξενόγλωσση**

- Ambroce, T. & Paine, C. *Museum Basics*. London, 1993.

Becker, C. "Everyman his own historian". *The American historical review*, Vol. 37, No. 2 (1932): 223-229.

Davaras, C. *Guide to Cretan antiquities*. New Jersey: Noyes Press, 1976.

Donald, J. G. "The measurement of learning in the museum". *Canadian Journal of Education*, Vol. 16, No. 3 (1991): 371-382.

Foreman-Peck L. & Travers, K. "What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums". *Educational Action Research*, Vol. 21, No. 1 (2013): 28-41.

Fox, R. "Constructivism Examined". *Oxford Review of Education*, Vol. 27, No. 1 (2001): 23-35.

Freiberg, H. J. (Επιμ.). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn & Bacon, 1999.

Garoian, C. R. "Performing the Museum". *Studies in Art Education*, Vol. 42, No. 3 (2001): 234-248.

Gehrke, H. J. "Gewalt und Gesetz. Die soziale und politische Ordnung Kretas in der Archaischen und Klassischen Zeit". *Klio*, Vol. 79, No. 1 (1997): 23-68.

Grant, S.G. "Teachers and tests: Exploring teachers' perceptions of changes in the New York state testing program". *Educational Policy Analysis Archive*, Vol. 8, No. 14 (2000): 1-28.

Hooper-Greenhill E. et al, "Measuring the outcomes and impact of learning in museums, archives and libraries", Research Centre for Museums and Galleries, 2003, <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP%20end%20of%20project%20paper.pdf>. Ανάκτηση: 6-7-2019.

Hooper-Greenhill, E. *Museums and their Visitors*. London: Routledge, 1999.

Hooper-Greenhill, E. "The power of museum pedagogy" στο: *Museum philosophy for the twenty-first century*, Ed. H. Genoways. Lanham: AltaMira Press, 2006: 235-246.

Illeris, K. "Towards a contemporary and comprehensive theory of Learning". *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No.4 (2003): 396-406.

Illeris, K. *How we learn*. London: Routledge, 1999.

Illeris, K. "What Do We Actually Mean by Experiential Learning"? *Human Resource Development Review*, Vol. 6, No. 1 (2007): 84-95.

Kain, J. D. "Teacher-Centered versus Student-Centered: Balancing Constraint and Theory in the Composition Classroom". *Pedagogy*, Vol. 3, No.1 (2003):104-108.

Karras, R. W. "Teaching History through Argumentation". *The History Teacher*, Vol. 26, No. 4 (1993):419-438.

Kegan, R. "What "form" transforms? A constructive developmental approach to transformative learning" στο: *Learning as transformation, Critical perspectives on a theory in progress*, επιμ. J. Mezirow. San Francisco: Jossey-Bass Press, 2000: 35-69.

Kelly, T. M. *Teaching History in the Digital Age*. Michigan: University of Michigan Press, 2013.

Kennedy, M. D. "The Art of the Tale: Story-Telling and History Teaching". *The History Teacher*, Vol. 31, No. 3 (1998): 319-330.

Kool, R. "Behavioral or cognitive effectiveness: Which will it be?" στο *Musee et education: modeles didactiques d' utilization des musees*, Ed. G. Racette. Montreal: Societe des musees quebecois, 1986: 80-83.

Lee, J. K. et al. "Social Studies and History Teachers' Uses of Non-Digital and Digital Historical Resources". *Social Studies Research and Practice*, Vol. 1, No. 3 (2006): 291-311.

Lorence, J. T. "Collaboration in History Teaching: Status, Problems, and Opportunities". *The History Teacher*, Vol. 33, No. 1 (1999):79-89.

Oakden, E, & Sturt, M. "The development of the knowledge of time in children". *Journal of Psychology*, Vol. 12, No. 4 (1922): 309-336.

Maloy, R. W. & LaRoche, I. "Student-Centered Teaching Methods in the History Classroom: Ideas, Issues and Insights for New Teachers". *Social Studies Research and Practice*, Vol. 5, No. 2 (2010): 46-61.

Mascolo, F. M. "Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation". *Pedagogy and the Human Sciences*, Vol. 1, No.1 (2009): 3-27.

Mayer, M. M. "Looking outside the frame: Demythifying Museum Education". *Art Education*, Vol. 65, No. 4 (2012): 15-18.

Percy, W. A. *Pederasty and Pedagogy in Archaic Greece*. Urbana: University of Illinois Press, 1996.

Perlman, P. "One Hundred-Citied Crete and the Cretan ΠΟΛΙΤΕΙΑ". *Classical Philology*, Vol.87, No. 3 (1992): 193-205.

Roberts, L. C. *From knowledge to narrative: Educators and the Changing museum*. Washington: Smithsonian Institution Press, 1997.

Robison, W. B. "Stimulation, Not Simulation: An Alternate Approach to History Teaching Games". *The History Teacher*, Vol. 46, No. 4 (2013): 577-588.

Rogers, R. C. & Freiberg J. H. (Επιμ.). *Freedom to learn*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

Rohfl, G. "How to Make Field Trips Fun, Educational, and Memorable: Balancing Self-directed Inquiry with Structured Learning". *The History Teacher*, Vol. 48, No. 3 (2015): 517-528.

Schwartz, J. P. "Object Lessons: Teaching Multiliteracies through the Museum". *College English*, Vol. 71, No. 1 (2008): 27-47.

Shemilt, D. «Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom» στο: *Learning History*, Ed. A. K. Dickinson, P. J. Lee, P. J. Rogers. London: Heinman Educational Books, 1984: 39-84.



Shemilt, D. «The Gods of the Copybook Headings: Why don't we learn from the Past?» στο: *The Future of the Past: Why History Education Matters*, Ed. L. Perikleous & D. Shemilt. Nicosia: AHDR, 2011: 69-127.

Simon, R. I. *The touch of the Past*. Gordonsville: Palgrave USA, 2005.

Sims, A. "Teaching History/Teaching about Teaching History: A Statement of Personal Strategy". *The History Teacher*, Vol. 30, No. 2 (1997): 217-221.

Sotiropoulou-Zormpala, M. "Aesthetic Teaching: Seeking a Balance between Teaching Arts and Teaching through the Arts". *Arts Education Policy Review* Vol. 113 (2012): 123–128.

Stockley, D. "Empathetic Reconstruction in History and History Teaching". *History and Theory*, Vol. 22, No. 4 (1983): 50-65.

Strataridaki, A. "Orphans at Cretan *Syssitia*". *Greek, Roman and Byzantine Studies*, Vol. 49, No. 3 (2009): 335-342.

Tarn, W. W. και Griffith, G. T. *Hellenistic Civilization*, London: Arnold, 1952.

Van der Heyden, A. A. M. *Atlas of the classical world*. London: Nelson, 1959.

Wiersma, A. "A Study of the Teaching Methods of High School History Teachers". *The Social Studies*, Vol. 99, No. 3 (2008): 111-116.

Willetts, R. F. *Ancient Crete: a social history*. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.

Willetts, R. F. *Aristocratic Society in Ancient Crete*. London: Routledge and Kegan Paul, 1955.

Willetts, R. F. *The civilization of Ancient Crete*. Amsterdam: A. M. Hakkert, 1991.