Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

ΠΜΣ: Τέχνη και Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

Η σχέση των γυναικών με τη χλωρίδα κατά την Εποχή του Χαλκού: μια μελέτη φυτών και ανθέων στις απεικονίσεις μουσειακών εκθεμάτων του Αρχαιολογικού Μουσείου Ηρακλείου και του Μουσείου Προϊστορικής Θήρας. Θεωρητική και διδακτική προσέγγιση.

Εμμανουέλα Ανδριανάκη (ΑΜ 648)

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Άννα Στραταριδάκη-Κυλάφη, Επιβλέπουσα

Ανδρέας Φουντουλάκης, Μέλος

Μαρία Κρέζα, Μέλος

Ηράκλειο, Μάιος 2023

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες ... **2**
Εισαγωγή ... **3**
Α' Μέρος Θεωρητικό ... **5**
Κεφάλαιο 1ο: Εκπαιδευτική θεωρία Κονστρουκτιβισμού ... **5**
1.1. Θεωρητικές καταβολές Κονστρουκτιβισμού ... **7**
1.2. Κονστρουκτιβιστική διδασκαλία και ο ρόλος του δασκάλου ... **8**
1.3. Κονστρουκτιβιστικό μουσείο ... **9**
Κεφάλαιο 2ο: Διδακτική της Ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ... **11**
2.1. Μέσα διδασκαλίας της ιστορίας σε περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης ... **13**
2.1.1. Χρονογραμμή ... 14
2.1.2. Μάθηση βασισμένη στα αντικείμενα (*learning from objects*)˙ μια τυπολογική διάκριση ... 16
2.1.3. Αφηγηματικές ιστορίες ... 20
2.2. Μουσειοπαιδαγωγική ... **21**
2.2.1. Μέθοδοι μάθησης σε μη τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, το παράδειγμα του μουσείου ... 22
Κεφάλαιο 3ο: Ιστορικό αφήγημα: Η σχέση της γυναικείας ταυτότητας με τη χλωρίδα κατά την Εποχή του Χαλκού, το παράδειγμα του κρόκου και της παπαρούνας ... **28**
Β' Μέρος: Διδακτική προσέγγιση ... **45**
Κεφάλαιο 4ο: Διδακτική αξιοποίηση ιστορικού αφηγήματος ... **45**
4.1. Διδακτική πρόταση: «Κρόκος και Παπαρούνα: Τα αγαπημένα φυτά των Μινωιτών» ... **47**
ΗΜΕΡΑ ΠΡΩΤΗ: *Το πιθάρι ευαισθητοποίησης* ... 47
ΗΜΕΡΑ ΔΕΥΤΕΡΗ: *Αφηγηματική ιστορία με δαχτυλόκουκλες: «Όταν η Παπαρουνα συνάντησε τον Κρόκο»* ... 48
ΗΜΕΡΑ ΤΡΙΤΗ: *Φυτική βαφή υφάσματος* ... 52
ΗΜΕΡΑ ΤΕΤΑΡΤΗ: *Θεατρικό παιχνίδι* ... 54
ΗΜΕΡΑ ΠΕΜΠΤΗ: *Χέρια που δίνουν* ... 56
ΗΜΕΡΑ ΕΚΤΗ: *Κατασκευή διαδήματος* ... 57
ΗΜΕΡΑ ΕΒΔΟΜΗ: *Ερευνητικά μυστήρια στο Μουσείο - Επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλειου* ... 59
ΗΜΕΡΑ ΟΓΔΟΗ: *Παρουσίαση και επεξεργασία δεδομένων* ... 60
ΗΜΕΡΑ ΕΝΑΤΗ: *Έκθεση* ... 61
Επίλογος ... **62**
Βιβλιογραφία ... **64**
Κατάλογος και πηγές εικόνων ... **70**
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ... **72**

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Άννα Στραταριδάκη-Κυλάφη για την άψογη επικοινωνία και την καθοδήγηση που μου προσέφερε.
Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τον σύντροφό μου Κώστα για την υπομονή, την συμπαράσταση και την κατανόηση που έδειξαν καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.
Τέλος, ευχαριστώ τις πέντε νέες μου φίλες - συμφοιτήτριες, Άρτεμη, Ελεάννα, Κάλλια, Μαρία και Παρί για την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και την αγάπη τους από την αρχή μέχρι σήμερα.

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ γυναικών και χλωρίδας κατά την Εποχή του Χαλκού. Ποικίλα μουσειακά εκθέματα γίνονται το μέσο ανίχνευσης της σχέσης αυτής, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν την παιδευτική τους αξία ως προς Διδακτική της Ιστορίας και της Μουσειακής Αγωγής. Η εργασία διερευνά τις πρακτικές, μέσω των οποίων, δύναται να επιτευχθεί μια καλύτερη και πιο ελκυστική, στους διδασκόμενους, κατανόηση και «στέρεη οικοδόμηση» της γνώσης του παρελθόντος.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία δομείται από δύο μέρη. Το πρώτο, θεωρητικό, μέρος της παρούσας εργασίας αφορά στην προσέγγιση της ιστορίας και των μουσειακών εκθεμάτων σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης και χωρίζεται σε τρία επιμέρους κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο μελετά την θεωρία του κονστρουκτιβισμού ως το θεωρητικό μοντέλο μάθησης για την προσέγγιση του παρελθόντος. Ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία μάθησης, βασίζεται στην εμπειρία της διδακτικής διαδικασίας που όπου και αν λαμβάνει χώρα, είτε στο μουσείο, είτε στο σχολείο, ορίζεται ως μαθητοκεντρική, αφού εκκινεί από το άτομο-φορέα εμπειριών, με στόχο να το οδηγήσει στην ανακάλυψη και την οικοδόμηση των γνώσεών του γύρω από το διδακτικό αντικείμενο, εν προκειμένω το παρελθόν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, μελετώνται τα μεθοδολογικά εργαλεία, που μπορεί να αξιοποιήσει το σχολείο καθώς και οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι, που δύναται να υιοθετούν τα περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης (μουσεία), προκειμένου να προβούν στην κονστρουκτιβιστική Διδακτική της Ιστορίας. Η Διδακτική της Ιστορίας και η Μουσειακή Αγωγή με μέσο τα τεκμήρια, έργα τέχνης ή μη, και με τους εκπαιδευτικούς και τους μουσειοπαιδαγωγούς σε ρόλο βοηθητικό, μπορούν να συνδομήσουν με τους διδασκόμενους μια στέρεη και εμπλουτισμένη αφήγηση του παρελθόντος.

Το τρίτο κεφάλαιο επιχειρεί ένα ιστορικό αφήγημα ανάπλασης του παρελθόντος, μέσα από το οποίο, όπως φανερώνεται και από τον τίτλο της εργασίας, μελετάται η σχέση των γυναικών με την χλωρίδα κατά την Εποχή του Χαλκού. Με κεντρικούς άξονες μια επιλογή υλικών τεκμηρίων (μουσειακών εκθεμάτων από το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου και το Προϊστορικό Μουσείο Θήρας) από την εποχή του Χαλκού (3.000-1.200 π.Χ.) και την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, γίνεται μια προσπάθεια σκιαγράφησης των τρόπων με τους οποίους το γυναικείο φύλο συνδέεται με δύο είδη φυτών, τον κρόκο και την παπαρούνα ήδη από τα μινωικά χρόνια.

Το δεύτερο και πρακτικό μέρος της εργασίας, αποτελεί την κονστρουκτιβιστική διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού αφηγήματος. Ενώνοντας τους άξονες του πρώτου μέρους, την κονστρουκτιβιστική εκπαιδευτική θεωρία, με τις μεθόδους Διδακτικής της Ιστορίας, της

Μουσειοπαιδαγωγικής, τα υλικά τεκμήρια και τις πληροφορίες του ιστορικού αφηγήματος, γίνεται ένας σχεδιασμός μιας διδακτικής πρότασης εννέα ημερών με ομάδα στόχου μαθητές προσχολικής ηλικίας.

Α' Μέρος Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1ο: Εκπαιδευτική θεωρία Κονστρουκτιβισμού

Οι εκπαιδευτικές θεωρίες συνιστούν ενός είδους πυξίδα κατανόησης του τρόπου οργάνωσης και εφαρμογής των εκπαιδευτικών λειτουργιών, τόσο σε περιβάλλοντα τυπικής, όσο και σε περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης (Φιλιππουπολίτη, 2015). Η ύπαρξη (και η ταξινόμηση) των εκπαιδευτικών θεωριών οφείλεται στον «διάλογο» μεταξύ των θεωριών γνώσης και των θεωριών μάθησης[1]. Επομένως, οι εκπαιδευτικές θεωρίες αφορούν, τόσο τους τρόπους προσέγγισης και αντιμετώπισης της γνώσης, όσο και της μάθησης. Η εφαρμογή τους διαμορφώνει τις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται καθώς και τα ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται στα τυπικά και στα μη τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης (Hein, 2006). Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίον αντιμετωπίζουν τη γνώση (επιστημολογικές θέσεις), οι εκπαιδευτικές θεωρίες δομούνται γύρω από δύο κυρίαρχες απόψεις: είτε υποστηρίζουν ότι η γνώση υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκείμενο μάθησης, είτε ότι η γνώση οικοδομείται ατομικά ή υπό την επίδραση του κοινωνικού στοιχείου (Hein, 2006). Αντίστοιχα και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η μάθηση, οι εκπαιδευτικές θεωρίες χωρίζονται σε ένα συνεχές δύο πόλων: αυτόν της παθητικής (σωρευτικής) και αυτόν της ενεργητικής μάθησης (Hein, 2006). Έτσι, στον ένα πόλο το μυαλό θεωρείται ο παθητικός δέκτης που απορροφά, ταξινομεί και μαθαίνει σωρευτικά τις πληροφορίες, ενώ στον αντίθετο πόλο υποστηρίζεται πως η μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση του νου με τον εξωτερικό κόσμο (Hein, 2006). Σύμφωνα με τα παραπάνω, έχουν διαμορφωθεί, από τη μια, οι εκπαιδευτικές θεωρίες του διδακτισμού και του συμπεριφορισμού[2] και από την άλλη, οι θεωρίες της ανακάλυψης και του κονστρουκτιβισμού, αποτυπώνοντας ταυτόχρονα και το χρονικό διαμόρφωσης των παιδαγωγικών μεθόδων[3].

---

[1] Ο George E. Hein απεικονίζει τις εκπαιδευτικές θεωρίες σε ένα σχήμα τεσσάρων τεταρτημορίων που τέμνεται κάθετα από τον άξονα των θεωριών γνώσης και οριζόντια από τις θεωρίες μάθησης. Ο κάθετος άξονας (θεωριών γνώσης) έχει στο πάνω μέρος του τη γνώση που υφίσταται ανεξάρτητα του υποκειμένου ενώ στο κάτω τη γνώση που δομείται ατομικά. Στο αριστερό, οριζόντιο τμήμα (θεωριών μαθησης) τοποθετεί τη σωρευτική-παθητική μάθηση (διδακτισμός, συμπεριφορισμός) και στο δεξί την ενεργητική (ανακάλυψη, κονστρουκτιβισμός) (Hein, 2006).

[2] Οι θεωρίες του διδακτισμού και του συμπεριφορισμού υποστηρίζουν, στα πρότυπα των παραδοσιακών επιστημολογικών θεωριών γνώσης, δηλαδή πως η μάθηση συνιστά μια παθητική διαδικασία συσσώρευσης αντικειμενικών δεδομένων, χωρίς να αξιοποιεί την ενεργό και κριτική συμμετοχή των μαθητευομένων αντιμετωπίζοντας τους ως «κενά δοχεία» που παθητικά και «μυστηριωδώς» απορροφούν τις πληροφορίες (Νάκου, 2001· Φιλιππουπολίτη, 2015)

[3] Για δεκαετίες, οι τάσεις της παιδαγωγικής βασίζονταν στην διδακτέα ύλη και τις παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές μεθόδους, ενώ η μάθηση ερμηνευόταν ως αποτέλεσμα της παθητικής σχέσης ερέθισμα-αντίδραση μεταξύ πομπού-δασκάλου και δέκτη-μαθητή αντίστοιχα. Η σύγχρονη παιδαγωγική μετατόπισε το ενδιαφέρον της στην μαθησιακή διαδικασία και επινόησε εναλλακτικές ενεργητικές μεθόδους διδακτικών τακτικών βασισμένων στα νοητικά, ψυχικά, σωματικά, κοινωνικά και πολιτισμικά γνωρίσματα των μαθητών (Νάκου, 2001).

Στη διαφοροποίηση του τρόπου θεώρησης της μάθησης συνέβαλαν οι δύο πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, η θεωρία της ανακάλυψης και η θεωρία του κονστρουκτιβισμού (constructivism)[4]. Οι δύο αυτές θεωρίες βασίζονται στη θέση της δεύτερης επιστημολογικής θέσης που θέτει στο επίκεντρο το σκεπτόμενο υποκείμενο, έτσι και οι παιδαγωγικές θεωρίες της ανακάλυψης και του κονστρουκτιβισμού κρίνουν τη μάθηση ως διαδικασία που δομείται από την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων (Νάκου, 2001).

Συγκεκριμένα η εκπαιδευτική θεωρία του κονστρουκτιβισμού, απορρίπτει τις διδακτικές και συμπεριφορικές αντιλήψεις περί ουδετερότητας και αντικειμενικότητας της γνώσης της πραγματικότητας και θέτει το ιδεολογικό, το πολιτικό και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο κέντρο της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου (Νάκου, 2001). Ο κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει πως η γνώση ως κοινωνικό κατασκεύασμα, δημιουργείται μέσα από μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητευόμενου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Οικονόμου, 2003). Εξάλλου, ο όρος κονστρουκτιβισμός προέρχεται από την λατινική λέξη «construere» που σημαίνει δομώ μαζί (Μπασέτας, 2009: 37).

Η εκπαίδευση κατά τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, δίνει έμφαση στην διαδικασία της μάθησης η οποία δομείται ατομικά, ενεργητικά και κοινωνικά από τα σκεπτόμενα υποκείμενα, τους μαθητές. Οι κονστρουκτιβιστικές εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις εμπλουτίζουν και διευκολύνουν την μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής σκέψης και ερμηνείας των διδακτικών αντικειμένων και λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητευόμενων. Όσον αφορά την αξιολόγηση των συμπερασμάτων των μαθητών δεν χαρακτηρίζεται ως απόλυτη, αλλά διαλλακτική που λαμβάνει υπόψη την εξατομικευμένη, κάθε φορά, διαδικασία προσέγγισης και ερμηνείας (Νάκου, 2001).

Είναι δύσκολο να περιγραφεί εν συντομία ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία μάθησης, κάθε όμως προσέγγισή της αξιώνει την προσωπική εμπειρία του ατόμου, αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο, ως βασικές συνιστώσες της κατανόησης των πληροφοριών, της οικοδόμησης και της κατάκτησης της γνώσης, συνεπώς και της μάθησης. Η κονστρουκτιβιστική εκπαιδευτική θεωρία μπορεί να βρει εφαρμογή σε κάθε πλαίσιο τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης, επομένως σχολείο και μουσείο μπορούν να σχεδιάσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μουσειακής εκπαίδευσης/επίσκεψης αντίστοιχα, με όρους κονστρουκτιβιστικούς, θέτοντας στο επίκεντρο μαθητή και θεατή-επισκέπτη, μαζί με τις φέρουσες κοινωνικές καταβολές και εμπειρίες του (Νάκου, 2001).

[4] Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού εναλλακτικά απαντάται και ως θεωρία του *δομισμού*, αλλά και ως θεωρία του *εποικοδομητισμού* (Φιλιππουπολίτη, 2015). Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο όρος *κονστρουκτιβισμός*.

1.1. Θεωρητικές καταβολές Κονστρουκτιβισμού

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού βασίζεται σε γνωστικές και παιδαγωγικές θεωρίες που διαχρονικά μελετούν τις βιωματικές εκφάνσεις της μάθησης (Νάκου, 2001). Κύριος εκπρόσωπος των βιωματικών γνωστικών θεωριών είναι ο ρώσος αναπτυξιακός ψυχολόγος Lev Vygotsky (1896-1934). Οι ιδέες του έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τάσεων γύρω από την εξατομικευμένη και κοινωνική διάσταση της μάθησης, αλλά και την σπουδαιότητα της εκπαίδευσης ως προς την διανοητική ανάπτυξη των ατόμων η οποία νοείται ως φυσική, αλλά και κοινωνική πολιτισμική διαδικασία (Νάκου, 2001). Για τον λόγο αυτό η θεωρία του απαντάται ως κοινωνικός (ή διαλεκτικός) κονστρουκτιβισμός. Η προσέγγιση του Ρώσου ψυχολόγου θεωρεί ότι η σκέψη κάθε ατόμου δομείται εξατομικευμένα με βάση την κοινωνική του αλληλεπίδραση, συνιστώντας μια ταυτόχρονη εξωτερική και εσωτερική «συνεργατική», διαλεκτική διεργασία. Οι (εσωτερικές) διανοητικές λειτουργίες δεν παραμελούνται, αλλά ως κεντρικό σημείο στην εξελικτική διανοητική λειτουργία του ατόμου, νοούνται οι (εξωτερικοί) κοινωνικοί παράγοντες που περιβάλλουν το άτομο (Μπασέτας, 2009). Το υποκείμενο κατασκευάζει τη γνώση του με ενεργό τρόπο, ενώ ο δάσκαλος έχει έμμεσο-υποστηρικτικό ρόλο. Μέσα από το έργο τού Vygotsky αναδεικνύεται η σημασία που έχει «η υποβοηθούμενη ανακάλυψη και η επίλυση προβλημάτων, η αλληλεπιδραστική διδασκαλία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών»(Ντολιοπούλου (2006), όπως αναφέρεται στο Φιλιππουπολίτη, 2015, σ. 35).

Οι ιδέες του γνωστικού ψυχολόγου Jean Piaget (1896-1980) διαμόρφωσαν και τον λεγόμενο γνωστικό (ή ψυχολογικό) κονστρουκτιβισμό. Σύμφωνα με αυτόν, η γνώση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπιδραστικής σχέσης αισθητηριακής εμπειρίας και λογικής (Δάλκος, 2000). Η γνώση για τον Piaget δεν υπάρχει a priori, αλλά συνιστά ενεργητική κατασκευή στο μυαλό του ανθρώπου από τη σχέση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του (Δάλκος, 2000). Ο Piaget διαχωρίζει τη γνώση σε τρία είδη: την φυσική, την λογικο-μαθηματική και την κοινωνική και θέτει τους βιολογικούς αλλά και τους κοινωνικούς παράγοντες ως αυτούς που τις επηρεάζουν και τις διαμορφώνουν (Δάλκος, 2000). Η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης για τον ίδιο είναι μια διαρκής και επαναλαμβανόμενη ανακάλυψη και οικοδόμηση (Δάλκος, 2000). Για τον γνωστικό κονστρουκτιβισμό εξέχοντα ρόλο παίζουν τα διαδραστικά, βιωματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αλλά και ο περιφερειακός ρόλος του εκπαιδευτή ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία της μάθησης, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα κίνητρα του ατόμου και στη δεξιότητα της ερμηνείας και της επεξεργασίας των διδακτικών δεδομένων του μαθητή (Φιλιππουπολίτη, 2015).

1.2. Κονστρουκτιβιστική διδασκαλία και ο ρόλος του δασκάλου

Κάθε μια από τις απόψεις στις οποίες βασίστηκε ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία μάθησης, που συνοπτικά περιγράφηκαν, σχετίζεται άμεσα με την δομική μάθηση και το ενεργητικό σχολείο, την τυπική, δηλαδή, εκπαίδευση. Το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο θέτει στο κέντρο τον μαθητή και εκμαιεύει από αυτόν την ερμηνεία του κόσμου. Με άξονες τις προσωπικές τους κεκτημένες εμπειρίες, το γνωστικό τους υπόβαθρο και εν γένει τον πολιτισμό που κάθε ένας φέρει, το δυναμικό κονστρουκτιβιστικό μοντέλο βοηθά τους μαθητές να οικοδομήσουν και να κατανοήσουν ενεργητικά τα νέα αντικείμενα μάθησης (Μπασέτας, 2009). Μέσα από την επικοινωνία, τη διαρκή συναλλαγή με τους άλλους, αλλά και με τη συμβολή των πρότερων βιωμένων εμπειριών τους, κατακτούν τη γνώση και αναστοχάζονται πάνω σε αυτή (Κορομπίλη & Τόγια, 2015· Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου, 2015).

Η κονστρουκτιβιστική διδασκαλία δρα σε ένα ενεργητικό, μαθητοκεντρικό και συνεργατικό περιβάλλον, όπου κάθε μαθητής είναι υπεύθυνος για την δική του μάθηση (Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου, 2015). Στο περιβάλλον αυτό, ο παιδαγωγός έχει ρόλο καθοδηγητικό, οργανωτικό, σχεδιαστικό και μάλλον περιφερειακό ως προς το περιεχόμενο και την έκβαση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Κορομπίλη & Τόγια, 2015· Φιλιππουπολίτη, 2015). Ο εκπαιδευτικός με στόχο να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (Φιλιππουπολίτη, 2015), λαμβάνει ως δεδομένο ότι κάθε μαθητευόμενος προσπαθεί να κατανοήσει αυτό που διδάσκεται, κάνοντάς το να ταιριάζει με τις εμπειρίες του. Για τον Dewey, η εμπειρία έχει παιδευτική αξία (Hein, 2006). Για αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώνει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο ώστε, καθημερινή ζωή (εμπειρία-βίωμα) και νέα γνώση να διέπονται από συνοχή, διαρκή ροή και διάλογο (Φιλιππουπολίτη, 2015). Έτσι, οφείλει να ανιχνεύει τα προσωπικά και τα πνευματικά ενδιαφέροντα των μαθητών, τα γνωστικά και τα εμπειρικά τους υπόβαθρα και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του, εντοπίζοντας πάντα τη συνάφεια του διδασκόμενου θέματος με τα ενδιαφέροντά και το επίπεδο γνώσεων των μαθητών (Κορομπίλη & Τόγια, 2015). Μέσα από πληθώρα εργαλείων (βλ. υποκεφάλαιο 2.1.) δραστηριοτήτων και πηγών, άμεσα συνυφασμένων με την πραγματική ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ο κονστρουκτιβιστής παιδαγωγός δίνει τα κίνητρα στους μαθητευόμενους να αναζητήσουν και να οικοδομήσουν το νόημα και την εικόνα της πραγματικότητας μέσω συνεργασίας και πειραματισμού (Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου, 2015).

1.3. Κονστρουκτιβιστικό μουσείο

Σύμφωνα με τον ορισμό του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων ICOM (*International Council of Museums*) (2022), σε ελεύθερη μετάφραση, «Το μουσείο είναι ένας μόνιμος, μη κερδοσκοπικός, οργανισμός στην υπηρεσία της κοινωνίας, ο οποίος ερευνά, συλλέγει, συντηρεί, ερμηνεύει και εκθέτει τεκμήρια υλικής και άυλης κληρονομιάς. Ανοικτά και προσβάσιμα στο κοινό, χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προάγουν την ποικιλομορφία και την αειφορία. Λειτουργούν και επικοινωνούν με επαγγελματική δεοντολογία και με τη συμμετοχή των κοινοτήτων, προσφέροντας ποικίλες εμπειρίες με σκοπό την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, τον αναστοχασμό και την διάδοση της γνώσης»[5].

Έτσι, και σύμφωνα με τον αναθεωρημένο ορισμό για τα μουσεία, γίνεται αντιληπτό πως συνιστούν χαρακτηριστικά περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχουν μαθησιακές εμπειρίες συνδεδεμένες με την ψυχαγωγία, τη συμμετοχή και την ενεργό εμπλοκή του κοινού στην ερμηνεία των εκθεμάτων (Νικονάνου, 2015˙ Φιλιπποπολίτη, 2015). Στη βάση αυτού του ορισμού, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού έρχεται να προσθέσει μεθόδους και τρόπους διαχείρισης και οργάνωσης της πληροφορίας που ένα μουσείο παρέχει και επικοινωνεί. Στις μέρες μας ολοένα και περισσότερα μουσεία υιοθετούν το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο προκειμένου να οργανώσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρουν στους επισκέπτες (Andre et al. 2016). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων είναι βασισμένα στις θεωρίες των Dewey, Piaget, Vygotsky και Gardner (θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης) και υποστηρίζουν πως τόσο η γνώση όσο και η μάθηση, όντας κοινωνικά διαμεσολαβημένες διαδικασίες, διαμορφώνονται από το ενεργό υποκείμενο, εν προκειμένω τον θεατή, καθώς αυτός επιλέγει, οργανώνει και ερμηνεύει τις εμπειρίες και δομεί τα νοήματα (Andre et al. 2016˙ Νικονάνου, 2021).

Η θεωρία του Vygotsky υπογράμμισε την αξία της «σκαλωσιάς» κατά τη μάθηση -ως λεκτική και μη λεκτική καθοδήγηση που παρέχεται από ενήλικες στα παιδιά- προκειμένου να τα ενθαρρύνουν να προχωρήσουν προς την κατανόηση και την ανεξάρτητη μάθηση (Andre et al. 2016). Στη βάση αυτής της σκέψης και τα κονστρουκτιβιστικά μουσεία διαμορφώνουν τις εκθέσεις τους χωρίς γραμμική ακολουθία, παρέχοντας έτσι, την ευκαιρία θέασής τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες και ταυτόχρονα ενθαρρύνοντας διαφορετικές πτυχές ερμηνείας και περιήγησης στο χώρο (Φιλιππουπολίτη, 2015). Τα εκθέματα οργανώνονται με τρόπο που ευνοεί τη διάδραση μεταξύ επισκεπτών και εκθεμάτων, ώστε οι

[5] Η πρόταση για την αναθεώρηση του ορισμού του μουσείου από την Διαρκή Επιτροπή για τον ορισμό του Μουσείου ICOM Define, εγκρίθηκε στην Πράγα (24/08/2022), έπειτα από τη Έκτακτη Γενική Συνέλευση του ICOM, με ποσοστό 92,41% . (https://icom-greece.mini.icom.museum/%CE%BD%CE%AD%CE%BF%CF%82-%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85/)

πρώτοι να καταφέρνουν συνδέσεις με προσωπικές και καθημερινές τους εμπειρίες και να πειραματίζονται με συσχετισμούς, ώστε να οδηγηθούν σε ποικιλία αναγνώσεων και ερμηνειών (Ράπτου, 2006). Η διαδραστικότητα αυτή μεταξύ εκθεμάτων και επισκεπτών ορίζεται από την Witcomb (2012, όπως αναφέρεται στο Φιλιππουπολίτη, 2015, σ. 35) ως «διαλογική» (dialogically interactive), καθώς οι επιμελητές των εκθέσεων δεν προσβλέπουν στην παρουσίαση μιας μόνο θεώρησης της πραγματικότητας, αλλά στην ουσιαστική επικοινωνία με τον επισκέπτη.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι μουσειοπαιδαγωγοί σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που συνιστούν εναλλακτικά, βιωματικά, πολυτροπικά και ευχάριστα μέσα όχι μόνο απόκτησης γνώσεων, αλλά και ψυχαγωγίας, δημιουργικότητας, έμπνευσης, συμμετοχής, ανάπτυξης δεξιοτήτων, απόψεων και αξιών, με σκοπό την ατομική και κοινωνική δραστηριοποίηση και εξέλιξη (Νικονάνου, 2015) (βλ. υποκεφάλαιο 2.2.). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των κονστρουκτιβιστικών μουσείων, βασίζονται στην ενεργοποίηση των μαθητών-θεατών, στην συνεργατική και πειραματική επίλυση προβλημάτων ή την κατανόηση καταστάσεων και κατ' επέκταση στην στέρεη κατασκευή των γνώσεων και εμπειριών (Μπασέτας, 2009). Σέβονται τις ατομικές ιδιαιτερότητες των επισκεπτών σχετικά με τους τρόπους αντίληψης της πραγματικότητας και τα νοήματα που διαμορφώνουν, με τη νοημοσύνη και με τις εμπειρίες τους και στοχεύουν σε μια αξέχαστη συνάντηση επισκέπτη και μουσειακού εκθέματος (Νικονάνου, 2015).

Κεφάλαιο 2ο: Διδακτική της Ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα μέσα της διδακτικής του μαθήματος της ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τόσο σε περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης (σχολείο), όσο και σε χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης (μουσείο), προκειμένου να γίνει κατανοητό το θεωρητικό πλαίσιο κάτω από το οποίο δομείται το δεύτερο και πρακτικό μέρος της εργασίας. Σε αυτό το σημείο θεωρείται σκόπιμη η ερμηνεία και η διάκριση μεταξύ των όρων «τυπική» και «μη τυπική εκπαίδευση». Σύμφωνα με τους Coombs & Ahmed (1974), τυπική εκπαίδευση ορίζεται το θεσμοθετημένο, χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, που εκτείνεται από την πρώτη σχολική εκπαίδευση έως τις ανώτερες σπουδές του πανεπιστημίου. Για τους ίδιους, η μη τυπική εκπαίδευση αφορά κάθε οργανωμένη, συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα, που υλοποιείται εκτός του πλαισίου του τυπικού συστήματος, προκειμένου να παράσχει επιλεγμένους τύπους μάθησης σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, ενήλικους αλλά και παιδιά (Coombs & Ahmed, 1974).

Ιστορία είναι το σύνολο γνώσεων για το παρελθόν, γνώσεις που προκύπτουν από τα διασωθέντα υλικά (εικονικές μαρτυρίες: τοιχογραφίες, φωτογραφίες, μωσαϊκά, αντικείμενα, κτίρια, αρχαιολογικά ευρήματα κλπ.) και άυλα τεκμήρια (προφορικές μαρτυρίες). Οι ιστορικοί αφού συλλέξουν τα τεκμήρια, τα ελέγχουν, τα ερμηνεύουν και τα παρουσιάζουν. Η γνώση για το παρελθόν που θα παραχθεί, συνεπώς η ιστορία που θα καταγραφεί, αποτελεί πρακτική αμιγώς αποσπασματική, δεδομένης και της ατελούς μορφής των τεκμηρίων, με αποτέλεσμα να βρίσκεται υπό διαρκή αμφισβήτηση, μελέτη και αναθεώρηση, με τους ιστορικούς να προσπαθούν συνεχώς να καταλάβουν και να ερμηνεύσουν με αντικειμενικότητα το συγκείμενο (context), προεκτείνοντας το με τις δικές τους προσλαμβάνουσες και προϋπάρχουσες γνώσεις (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Οι ιστορικοί θέτουν ερωτήματα για να κατακτήσουν την ιστορική γνώση και να αποτρέψουν «την αβεβαιότητα του μέλλοντος» (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006, 19). Την συγκεκριμένη τακτική θέτουν σαν στόχο τα Αναλυτικά Προγράμματα, όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας, με προπάτορα την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Μεγάλης Βρετανίας. Η ιστορία προσεγγίζεται ως γνωστικός κλάδος με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων όμοιων με εκείνων των επαγγελματιών ιστορικών: τα παιδιά να μάθουν με βιωματικό τρόπο να αυτενεργούν μαθαίνοντας να «διατυπώνουν ιστορικού τύπου ερωτήσεις και να συνθέτουν με κριτική σκέψη διάφορες πληροφορίες ή να μοιράζονται με άλλους τις νέες γνώσεις που αποκτούν» (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006, σ. 19).

Για τα ελληνικά δεδομένα μέχρι και το 2014, η Ιστορία ως γνωστικός κλάδος, δεν αυτονομείται στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο,* αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο της διαθεματικότητας του προγράμματος δραστηριοτήτων «Παιδί και Περιβάλλον»[6]. Στο «ΝΕΟ

[6] Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/13-3-2003), Δ.Ε.Π.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο.

ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»[7] για την πρώτη σχολική Ηλικία του 2014, η Ιστορία εντάσσεται για πρώτη φορά σε ξεχωριστή μαθησιακή περιοχή με τίτλο «Κοινωνικές Επιστήμες», ενώ σύμφωνα και με το πιο πρόσφατο ΦΕΚ 5961/17-12-2021 του *Νέου Αναλυτικού Προγράμματος* που ακόμα τίθεται σε πιλοτική εφαρμογή, η Ιστορία φαίνεται να αποκτά πιο ξεκάθαρη και αυτόνομη θέση στην προσχολική εκπαίδευση αφού πλέον εντάσσεται στο Β' Θεματικό Πεδίο και Θεματική ενότητα: «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία/ Κοινωνικές Επιστήμες».

Τη θέση των O'Hara & O'Hara (2001) παραθέτει η Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006) προκειμένου να επισημάνει την αξία της διδακτικής της ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση. Έτσι, σύμφωνα με τους παραπάνω, η ιστορία αποτελεί το μέσο, με τη βοήθεια του οποίου, τα παιδιά σχηματίζουν μια εικόνα του παρόντος μέσα από τα παραδείγματα του παρελθόντος, ώστε να προετοιμαστούν για το μέλλον (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Δίνει την ευκαιρία ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων χρήσιμων όχι μόνο για τα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και για την ενήλικη ζωή, προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών για το ιστορικό παρελθόν προσφέροντας ενδιαφέροντα περιεχόμενα και τέλος διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αφού τους αποκαλύπτει την πολιτιστική κληρονομιά, τις αξίες, τις στάσεις και τις ενέργειες των προγόνων (O'Hara & O'Hara, 2001, όπως αναφέρεται στο Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

Για χρόνια και λόγω της πιαζετιανής θεωρίας πως η μάθηση πάντα όφειλε να ξεκινά από το παιδί, και τις εμπειρίες που αυτό φέρει (Skjæveland, 2017), η ιστορία θεωρούνταν γνωστικό πεδίο που δύσκολα μπορούσε να κατακτηθεί από παιδιά προσχολικής ηλικίας λόγω των δύσκολων αφηρημένων εννοιών με τις οποίες ασχολείται και την ύπαρξη αυτών εκτός των άμεσων εμπειριών των παιδιών (αίτιο, αποτέλεσμα, χρόνος) ή αμελούνταν εν όψει κατάκτησης άλλων «πιο βασικών» γνώσεων όπως της γραφής και της αριθμητικής (Cooper, 2002). Ωστόσο, οι Dixon και Hales (2014, σ. 7 όπως αναφέρεται στο Skjæveland, 2017, σ. 9) τονίζουν πως δεν πρέπει να υπάρχει όριο ηλικίας στην εκμάθηση της ιστορίας αφού υποστηρίζουν πως «στόχος της ιστορίας είναι να νοηματοδοτήσει τον κόσμο, κάτι με το οποίο ασχολούμαστε όλοι, από τους πολύ μικρούς μέχρι τους μεγάλους». Σύμφωνα με την Cooper (2002), τα παιδιά ήδη από πολύ πριν ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση, μπορούν μέσα από διάφορα πλαίσια να έχουν μια έμμεση επίγνωση του παρελθόντος, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ίδια «μια εμβρυϊκή ικανότητα ιστορικής σκέψης» (Cooper 2002, σ. 109). Τα μικρά παιδιά ασχολούνται με το παρελθόν ως μια διάσταση του κοινωνικού και του φυσικού περιβάλλοντος που τα περιτριγυρίζει. Ακούν και ασυνείδητα ακόμη, στα χρόνια της προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο του χρόνου (παλιό-καινούριο, χθές-σήμερα κ.λπ.), κάνουν ερωτήσεις σχετικά με τη σειρά και τις αιτίες γεγονότων, έρχονται

[7] Με κωδικό ΟΠΣ: 295450, Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ., Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων

αντιμέτωπα με διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος μέσα από παραμύθια, ταινίες, οικογενειακές ιστορίες κλπ και συναντούν ιστορικές πηγές (παλιές φωτογραφίες, άγαλμα κλπ) (Cooper, 2002), θέτοντας τις βάσεις για την καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

Ο Jerome Bruner ήταν ο θεωρητικός εκείνος που τόνισε τη δυνατότητα που έχουν τα μικρά παιδιά να προσεγγίζουν την ιστορική σκέψη (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Ο ίδιος υποστήριζε πως κάθε γνωστικός κλάδος στηρίζεται σε συγκεκριμένες διαδικασίες σκέψης και έννοιες, η εκμάθηση των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί από τα μικρά παιδιά, δεδομένου ότι αυτές θα προσεγγιστούν σταδιακά, αρχικά στην απλούστερη μορφή τους και μετέπειτα με έναν όλο και πιο σύνθετο, περίπλοκο τρόπο (Cooper, 2001). Κάθε διδακτικό θέμα, ανεξαρτήτως δυσκολίας, μπορεί να κατανοηθεί από τους μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας και αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκονται, αφού η διδασκαλία στηρίζεται στην αναδιοργάνωση των υπαρχουσών γνώσεων από νέες (Νάκου, 2001˙ Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Σύμφωνα με την Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), το σπειροειδές πρόγραμμα (spiral curriculum) του Bruner, βασιζόμενο σε αυτή την αναδιοργάνωση των πρότερων γνώσεων, οργανώνει μια «σκόπιμη και προσεκτική αλληλουχία της μάθησης, ώστε τα παιδιά να μπορούν να προσθέτουν στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του τις νέες γνώσεις που αποκτούν και να προετοιμάζονται για νέα μάθηση» (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006, σ. 57). Ο εκπαιδευτικός για τον Bruner οφείλει να εμπλουτίζει τη διδασκαλία του με δραστηριότητες που αφορούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε με «σπειροειδείς» δράσεις να εκκινεί «από το απλό και το συγκεκριμένο» και να κατευθύνεται προς «το σύνθετο και αφηρημένο» (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006, σ. 57-58) «ξεκλειδώνοντας» την πληροφορία (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006, σ. 98). Στηριζόμενος στη βιωματική ή ενεργητική προσέγγιση της μάθησης, το υποκείμενο-μαθητής αφήνεται να πειραματιστεί και αυτόνομα να εξερευνήσει τη γνώση, μόνο του να επιλέξει τα δεδομένα που θα επεξεργαστεί και να επιλύσει κατά μόνας τα προβλήματα που θα ανακύψουν στην διαδικασία αυτή (Φιλιππουπολίτη, 2015).

2.1. Μέσα διδασκαλίας της ιστορίας σε περιβάλλοντα τυπικής εκπαίδευσης

Η διδακτική του μαθήματος της ιστορίας αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή στοιχείων από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Το συγκεκριμένο μάθημα απαιτεί την κατανόηση χρονικών και ιστορικών εννοιών για την ευρύτερη κατάκτηση της ιστορικής σκέψης. Δεδομένου όμως ότι οι έννοιες του χρόνου, του τόπου και του πολιτισμού είναι αρκετά αφηρημένες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, υιοθετούνται εναλλακτικά εκπαιδευτικά μέσα για την κατανόησή και την σπειροειδή, με βάση τον Bruner, μάθησή τους (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Μέσω των εκπαιδευτικών μεθόδων που αναλύονται παρακάτω, τα μικρά παιδιά γνωρίζουν το παρελθόν με ελκυστικό τρόπο, κατανοούν αξίες παρελθοντικών κοινωνιών, μαθαίνουν τον τρόπο που οι πράξεις του παρελθόντος επηρέασαν την έκβαση του παρόντος,

εξοικειώνονται με την έννοια της χρονολόγησης, ξεκινούν να αντιλαμβάνονται την έννοια της προέλευσης και της αυθεντικότητας, τη σημασία των υλικών και άυλων τεκμηρίων καθώς και την προσωρινή, ευμετάβλητη και υποκειμενική φύση των ιστορικών ερμηνειών (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

2.1.1. Χρονογραμμή

Η έννοια του χρόνου δεν είναι μονοδιάστατη και η Ιστορία αποτελεί το πεδίο που την μελετά αξιοποιώντας όλες της τις πτυχές. Μέσα στην ευρύτερη έννοια του χρόνου περιλαμβάνονται ο ωρολογιακός, ο εποχιακός, ο προσωπικός ο ιστορικός ακόμη και ο φανταστικός χρόνος (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Η μελέτη της Ιστορίας, και κατ' επέκτασιν η κατάκτηση της ιστορικής σκέψης, συνδέεται άμεσα με τον ιστορικό χρόνο και με τους τρόπους με τους οποίους αυτός μετριέται. Σύμφωνα με την Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006, σ. 49) βασικές έννοιες της ιστορικής σκέψης είναι οι ακόλουθες: «χρονολόγηση, χρονική διαδοχή, αλλαγή και συνέχεια, αίτιο και αποτέλεσμα, αξιολόγηση των τεκμηρίων και έκφραση προβληματισμού γι' αυτά καθώς και η ενσυναίσθηση» για τους ανθρώπους του παρελθόντος.

Όσον αφορά την πρόσληψη των χρονικών εννοιών από τα μικρά παιδιά, ο ψυχολόγος Jean Piaget ήταν ο πρώτος που υποστήριξε πως αυτά δεν έχουν την ικανότητα να τοποθετούν γεγονότα σε χρονική ακολουθία και να αναπτύσσουν αφηγήσεις γι αυτά καθώς δεν είναι σε θέση να σκεφτούν αφηρημένα (Πίνη, 2011˙ Skjæveland, 2017˙ Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Για τον ίδιο, ο χρόνος συνιστά μια γνωστική δομή, είναι αντικειμενικά καθορισμένος και μετρήσιμος και τα παιδιά δύνανται να τον κατανοήσουν μόνο όταν έχουν κατανοηθεί οι έννοιες του χώρου και του αριθμού (Πίνη, 2011). Ωστόσο, η αδυναμία κάποιου να ερμηνεύσει μια χρονική έννοια, σύμφωνα με τον ορισμό του Piaget, δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να συλλάβει τον ιστορικό χρόνο, δεδομένου ότι συνιστά μια πολιτιστική κατασκευή με διαφορετικές όψεις (Skjæveland, 2017). Όπως σημειώνουν οι Barton και Levstik (1996), δεν υπάρχει εμπειρική έρευνα που να αποδεικνύει τη σύνδεση μεταξύ της εκμάθησης του ωρολογιακού χρόνου, του εποχικού χρόνου και της ικανότητας εκμάθησης ιστορίας- του ιστορικού χρόνου. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο και να αποκτήσουν μια ιδέα της χρονολογίας ακόμα κι αν δεν αντιλαμβάνονται τον χρόνο ως μετρήσιμη μονάδα (Skjæveland, 2017). Ο Skjæveland παραθέτει την άποψη του Lippitz (1983) πως «ο χρόνος δεν είναι πρωτίστως μια γνωστική δομή, αλλά μάλλον μια δομή του κόσμου που ζούμε (*lifeworld*)[8]. Ο χρόνος είναι ενσωματωμένος στις βιωμένες εμπειρίες με τέτοιο

[8] Όρος που προέρχεται από τη φαινομενολογική σκέψη του E. Husserl. Η έννοια *lifeworld* απαντά και στον ελληνικό όρο «*βιοκοσμος*», έννοια που καταδεικνύει «τον κόσμο των εκδηλωμένων ανθρώπινων δραστηριοτήτων και συμπεριφορών, ως ορατών φαινομένων» που γίνονται αντιληπτά από τις αισθήσεις (Ναγόπουλος, 2017, σ. 218).

τρόπο ώστε να μην αναγνωρίζεται ρητά ως τέτοιος (γραμμικός, μετρήσιμος). Τα παιδιά καθώς και οι ενήλικες ζουν σε αυτόν και μαζί του» (Skjæveland, 2017, σ. 11). Έτσι, το επιχείρημα ότι τα παιδιά πρέπει να αντιλαμβάνονται έννοιες του χρόνου και της χρονολόγησης για να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο, δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένο ωρολογιακό ή εποχιακό χρόνο· μάλλον, αναφέρεται στην αίσθηση του χρόνου ως κίνησης, ροής, εξέλιξης και στη διαδοχή των γεγονότων (Skjæveland, 2017).

Η γραμμή του χρόνου ή χρονογραμμή, αποτελεί ένα εξαιρετικό μεθοδολογικό εργαλείο κατανόησης του ιστορικού χρόνου. Όπως λέει και η λέξη, η γραμμη του χρόνου, αφορά σε μια οριζόντια γραμμή στην οποία ο χρόνος μετρά από τα αριστερα προς στα δεξιά, από το παρελθόν στο παρόν-μέλλον. Είναι ένα γραφικό βοήθημα - διδακτική δραστηριότητα που σκοπό έχει να ενθαρρύνει τους μαθητές να διαχειρίζονται την αφηρημένη έννοια του χρόνου και το πέρασμά του με έναν πιο συγκεκριμένο και απτό τρόπο (Alleman & Brophy, 2003˙ Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Η αναπαράσταση της χρονογραμμής όταν απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να περιλαμβάνει απλές, κατανοητές λέξεις όπως «πριν», «τώρα», «μετά», να στηρίζεται στη χρονική ακολουθία προσωπικών γεγονότων (ενσωματώνοντας στην πορεία του χρόνου εμπειρίες των ίδιων των παιδιών, την ηλικία τους) ή/και να ακολουθεί την εξέλιξη του διδακτικού θέματος (π.χ. μέσα μεταφοράς, ένδυσης κοκ) (Πίνη, 2011˙ Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Μπορεί να εμπλουτιστεί σε περιεχόμενο (πέραν των χρονολογιών, λέξεων) και με οπτικά ερεθίσματα (εικόνες/φωτογραφιών τεκμηρίων ή γεγονότων) αποκτώντας, έτσι, διαδραστικό χαρακτήρα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός με βοήθημα τη γραμμή του χρόνου, ενθαρρύνει τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα πλουσιότερο δίκτυο κατανόησης, από αυτό που θα ανέπτυσσαν αν περιορίζονταν μόνο στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και των ασκήσεων δεξιοτήτων χρονικής αλληλουχίας των (ιστορικών) γεγονότων (Alleman & Brophy, 2003). Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προσφέρει στους μικρούς μαθητές την ιδέα πως η ιστορία είναι «ζωντανή», μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να κάνουν προβολή στο μέλλον και να σκεφτούν με ποιόν τρόπο μπορούν να συμβάλλουν στο διδασκόμενο θέμα (π.χ. αν η χρονογραμμή αφορά στην εξέλιξη των μεταφορών, τι θα μπορούσαν τα ίδια τα παιδιά να εφεύρουν ώστε να έφερνε επανάσταση στη βιομηχανία των μέσων μεταφορών) ενισχύοντας παράλληλα την φαντασία τους. Η πρακτική αυτή, διευκολύνει τα μικρά παιδιά να αντιληφθούν τον ρόλο τους μέσα στην ροή της ιστορίας (Alleman & Brophy, 2003). Η χρονογραμμή αποτελεί την πλούσια διδακτική βάση κατανόησης του παρελθόντος χρόνου και της εξέλιξής του (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Όπως αναφέρει και ο Wilschut (2012, στο Skjæveland, 2017, σ. 11) οι έννοιες του ιστορικού χρόνου αναπτύσσονται «μέσα από μια διαδικασία μάθησης, όχι μέσα από μια διαδικασία ανάπτυξης». Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η χρήση του βοηθητικού μέσου της χρονογραμμής για την διδακτική του ιστορικού χρόνου, δεδομένου ότι στοχεύει στην προοδευτική κατανόηση του χρόνου απο τα νήπια, οφείλει να γίνεται συστηματικά και να

υπάρχει πάντα αναρτημένη στην τάξη προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανατρέχει σε κάθε διδασκαλία του ώστε είτε να επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις χρονικές έννοιες, είτε να τους επαναφέρει στη σκέψη το χρόνο τον οποίο πραγματεύεται το διδακτικό του θέμα (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Συνεπώς η χρονογραμμή μπορει να χρησιμοποιηθεί ως μέσο παράλληλα με τις ακόλουθες μεθόδους.

2.1.2. Μάθηση βασισμένη στα αντικείμενα (*learning from objects*)˙ μια τυπολογική διάκριση

Σύμφωνα με τις Σαμσαρέλου και Βέμη (2008, σ. 389) «η βασισμένη σε αντικείμενα μάθηση είναι μια διδακτική στρατηγική που βασίζεται στην ιδέα, ότι κάποιος μπορεί να μάθει από τα αντικείμενα, εξερευνώντας τα ίδια και το γενικό πλαίσιο αναφοράς στο οποίο αποκτούν νόημα». Η επαφή μας με τα αντικείμενα νοείται ως άλλο ταξίδι για την Morrissey καθώς, όπως υποστηρίζει αυτά μας οδηγούν από το οικείο και το γνωστό σε μυστικούς ή μακρινούς τόπους αμφισβήτησης, ερμηνείας και αλλαγής (Morrissey, 2002). Τα τεχνουργήματα (artifacts) όπως αναφέρει είναι ζωντανά, αφού το καθένα έχει φωνή, θυμίζοντάς μας την ανθρώπινη υπόσταση που έχει στη φύση της την επιβίωση, την δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα, την κοινωνικότητα και την τελετουργία (Morrissey, 2002). Συνεπώς, η αξιοποίηση των υλικών τεκμηρίων από την διδακτική διαδικασία συνιστά πρώτης τάξεως μέσα προσέγγισης και μελέτης των πρώιμων ιστορικών εννοιών, προωθώντας ταυτόχρονα το μαθητοκεντρικό κονστρουκτιβιστικό μοντέλο (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Τα τεκμήρια του υλικού πολιτισμού είναι οι εικόνες, τα αντικείμενα, τα κτίρια, οι πληροφορίες και οι μαρτυρίες που διασώζονται από το παρελθόν και αποτελούν την βάση μελέτης των ιστορικών οι οποίοι από το παρόν προσεγγίζουν το παρελθόν και ερμηνεύουν το τελευταίο (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Το ιστορικό αυτό υλικό τίθεται στην ευχέρεια της σχολικής διδασκαλίας και γίνεται η αφορμή και το μέσο προσέγγισης του παρελθόντος από τους μαθητές. Τα τεκμήρια συνιστούν την υλική μαρτυρία με βάση την οποία οι μαθητές οπτικοποιούν, τροφοδοτούν και οικοδομούν την γνώση τους για το παρελθόν και ενισχύουν την ιστορική τους μνήμη. Μάλιστα αν αυτά ενταχθούν από τον διδάσκοντα στο ιστορικό τους πλαίσιο, τότε η αλληλουχία του χρόνου, τα πλαίσια πληροφοριών και οι ιστορικές έννοιες μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτά από τα παιδιά (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Η βασισμένη στα αντικείμενα μάθηση είναι ολιστική, αφού όχι μόνο αποκαλύπτει πληροφορίες για το διδακτικό θέμα στο οποίο εντάσσεται (π.χ. πολιτισμό, ιστορία, τέχνη κ.λπ), αλλά ακόμα ενεργοποιεί τις αισθήσεις, τα συναισθηματα, τις μνήμες και τις εμπειρίες των μαθητών (Καλεσοπούλου, 2002). Ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν τη γνώση μέσα από την ύλη εμπλέκοντας ταυτόχρονα αισθητηριακά, διανοητικά και συναισθηματικά (Καλεσοπούλου, 2002).

Μέσα από την επαφή με τα ιστορικά τεκμήρια-αντικείμενα οι μαθητές φέροντας τα βιώματα, τις προσλαμβάνουσες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006), αποκτούν ελευθερία

να παρατηρήσουν κριτικά, να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να διερωτηθούν, να αμφισβητήσουν και να δώσουν απαντήσεις στους προβληματισμούς τους με τελικό στόχο να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το παρελθόν (Καλεσοπούλου, 2002). Μέσα από την στηριζόμενη στα τεκμήρια, κονστρουκτιβιστική διδασκαλία της ιστορίας, καλλιεργείται η δεξιότητα της προσέγγισης, διερεύνησης και παρατήρησης των ιστορικών υλικών ή αϋλων μαρτυριών καθώς δημιουργείται διάλογος μεταξύ του αντικειμένου, και του θεατή- μαθητή (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Με τις κατάλληλες και εύστοχες ερωτήσεις του κονστρουκτιβιστή εκπαιδευτικού (τι είναι; με τι μοιάζει; από τι υλικό έχει φτιαχτεί; κλπ), όχι μόνο διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και οι μαθητές αποκτούν ποικίλες δεξιότητες (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Μέσω των αντικειμένων και των κονστρουκτιβιστικών διαλογικών πρακτικών, τα παιδιά οδηγούνται σε συγκρίσεις (π.χ. παρόντος-παρελθόντος), μαθαίνουν να ταξινομούν, κάνουν υποθέσεις, γενικεύουν και καταλήγουν σε συμπεράσματα που τονώνουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τη φαντασία τους. Παράλληλα, μέσω των διαλογικών πρακτικών τα παιδιά έρχονται πιο κοντά στην ερμηνεία των αντικειμένων και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη για αυτά (Καλεσοπούλου, 2002˙ Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

Μέσω ποιών μεθόδων όμως δύναται ένα παιδί να έρθει σε επαφή με τα αντικείμενα του παρελθόντος μέσα στη σχολική τάξη; Η επαφή με τα υλικά τεκμήρια του παρελθόντος, μέσα στην τάξη μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη μέθοδο «μουσείο στην τάξη». Με το υλικό (βιβλία, φωτογραφίες, αντικείμενα, αφίσες, μουσειοσκευή κλπ) που συλλέγεται από τις διδακτικές δραστηριότητες ιστορίας είναι δυνατόν να στηθεί ένα μικρό μουσείο μέσα στην τάξη. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία τα παιδιά ενθαρρύνονται να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τις λειτουργίες των μουσείων (συλλογή, διατήρηση, αρχειοθέτηση, τεκμηρίωση, καταγραφή, φύλαξη, ερμηνεία, έκθεση) αλλά και με τους ρόλους των επαγγελματιών που δρουν σε αυτά (έφοροι, ξεναγοί, αρχαιολόγοι, ιστορικοί) (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Ένα «μουσείο στην τάξη» θα επιτρέψει την εφαρμογή δραστηριοτήτων (ζωγραφικής, δραματοποίησης, παιχνίδια, παρακολούθηση βίντεο κ.λπ) που κινητοποιούν την ανάπτυξη ικανοτήτων εκμάθησης και ουσιαστικότερης, με βιωματικό τρόπο, κατανόησης της ιστορίας (Escribano-Miralles et al. 2021).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί άλλο ένα σπουδαίο διδακτικό εργαλείο που μπορεί να παρέχει ένα μουσείο στη σχολική τάξη, η «μουσειοσκευή» ή «μουσειοβαλίτσα»[9]. Σύμφωνα με τις Σαμσαρέλου & Βέμη, πρόκειται για «μια βαλίτσα ή ένα κουτί που μπορεί ως δανειστικό υλικό και ως μια πλήρης ενότητα να μετακινηθεί σε σχολικές τάξεις. Το περιεχόμενό της είναι αφιερωμένο σε ένα συγκεκριμένο θέμα, δηλαδή σε μια κεντρική ιδέα γύρω από την οποία αναπτύσσεται, διατρέχοντας τις επιλογές της και

[9] Πρόκειται για εκπαιδευτικό-δανειστικό υλικό των μουσείων που στοχεύει στο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ μουσείων και σχολείων (Νικονάνου, 2015) (βλ. περισσότερα για Μουσειοπαιδαγωγική και μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους στα υποκεφάλαια 2.2. και 2.2.1).

ταυτόχρονα ενοποιώντας-τες. Περιέχει αντίγραφα αντικειμένων και μερικές φορές αυθεντικά αντικείμενα, πρώτες ύλες, έντυπο, ηλεκτρονικό ή οπτικοακουστικό υλικό, παιχνίδια, προτάσεις διδακτικής επεξεργασίας του υλικού, βιβλιογραφία κ.α.» (Σαμσαρέλου & Βέμη, 2008, σ. 388). Η μουσειοσκευή, ως μετακινούμενο-φορητό δανειστικό διδακτικό μέσο εκθεμάτων και υλικών από μουσεία (Νικονάνου, 2015˙ Οικονομίδης, 2011), δύναται να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του «μουσείου στην τάξη» προκειμένου να ενισχύσει τον βιωματικό τους ρόλο (Νικονάνου, 2015). Εξάλλου, βασική αρχή της μουσειοσκευής είναι η ολιστική μάθηση μέσα από την πράξη και μέσω των αισθήσεων καθώς και η προώθηση της δημιουργικότητας σε συνδυασμό με τη διανοητική επεξεργασία των περιεχομένων της (Νικονάνου, 2015). Και οι δύο προαναφερθείσες διδακτικές πρακτικές περιλαμβάνονται, κατά τη Μουσούρη (όπως αναφέρεται στο Νικονάνου, 2015, σ. 215) «στις δραστηριότητες προσέγγισης ενός μουσείου» ιδιαίτερα χρήσιμες για σχολεία που δεν έχουν πρόσβαση σε μουσεία (Οικονομίδης, 2011), που όμως ιδανικά η εμπειρία τους ολοκληρώνεται (πριν ή μετά) με την επίσκεψη της σχολικής ομάδας στο μουσείο με το οποίο ασχολούνται (Νικονάνου, 2015· Σαμσαρέλου & Βέμη, 2008: 389). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί και ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που αξιοποιούν τις μουσειοσκευές. Σύμφωνα με τη Νικονάνου (2015), οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο των «ενορχηστρωτών», καθώς οργανώνουν τη διδασκαλία τους με γνώμονα τις κατευθυντήριες γραμμές που θέτει το εκάστοτε, βασισμένο στα αντικείμενα, μουσειοπαιδαγωγικό υλικό. Συνεπώς στα πλαίσια συνεργασίας μουσείου και σχολείου, οι εκπαιδευτικοί δρουν ως υπεύθυνοι υλοποίησης και καθοδηγητές στη γνώση που βρίσκεται μέσα στη «βαλίτσα», αλλά και έπειτα σε ενημερωμένους και οργανωμένους συνοδούς της επίσκεψης της τάξης τους στο αντίστοιχο μουσείο (Νικονάνου, 2015).

Τα τεκμήρια του υλικού πολιτισμού τόσο ως εκθέματα μουσείων, όσο και ως «οχήματα» διδασκαλίας στην τάξη (λ.χ. της ιστορίας), ανεξαρτήτως δηλαδή του τόπου παρουσίασης τους, όταν προσεγγίζονται μαθησιακά χρήζουν τυπολογικής διάκρισης (έργα τέχνης ή χρηστικά αντικείμενα) προκειμένου να διευκολύνεται η πρόσληψή τους από τους μαθητές. Η εξωτερική μορφή των αντικειμένων είναι αυτή που μπορεί να παρέχει τα στοιχεία της τυπολογικής τους προσέγγισης και κατάταξης σε έργα τέχνης, ή όχι (φυσικά αντικείμενα και χρηστικά αντικείμενα) (Νάκου, 2001).

Και οι δύο αυτοί τύποι αντικειμένων είναι ανθρώπινες κατασκευές, όμως το έργο τέχνης διαφέρει από τα φυσικά και τα χρηστικά αντικείμενα γιατί παρόλο που είναι ένα κατασκεύασμα λειτουργεί και ως σύμβολο που προϋποθέτει μια ερμηνευτική προσέγγιση (Νάκου, 2001). Αν και ένα έργο τέχνης ως πράγμα μπορεί να προσομοιάζει με κάποιο χρηστικό ή φυσικό αντικείμενο, δεν κατασκευάζεται για να χρησιμοποιηθεί, αλλά για να «προκαλέσει» μιαν αμφίδρομη, αμοιβαία ερμηνεία μεταξύ των δημιουργών και των θεατών, πρακτική που τα ορίζει και ως έργα τέχνης (Νάκου, 2001). Το έργο τέχνης παραπέμπει

στο ιστορικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό του πλαίσιο, τόσο μέσω της τεχνοτροπίας του, όσο και μέσω του δημιουργού του, ταυτόχρονα όμως συνδέεται και με το ιστορικο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των ατόμων από τους οποίους ερμηνεύεται (Νάκου, 2001). Τα έργα τέχνης συνθέτουν όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας, των συναισθημάτων, των βιωμάτων μεταφράζοντάς τα στα εικαστικά, αισθητικά τους ισοδύναμα (Νάκου, 2001). Κρίνουμε πως με τη σειρά του ο θεατής καλείται μέσω του σώματος, των εμπειριών, των αισθήσεων και της σκέψης του να τα «αποσυμβολοποιήσει», να τα μεταφράσει αποδίδοντάς τους νόημα εφευρίσκοντας τις άπειρες προεκτάσεις τους μέσω του αισθητικού τους αποτυπώματος. Συνεπώς, θεωρούμε πως η διάκριση ενός έργου τέχνης από ένα χρηστικό ή φυσικό αντικείμενο έγκειται στην προσέγγιση του· ο προβληματισμός που δημιουργεί ένα έργο τέχνης γύρω από την ερμηνεία των νοημάτων του, ο σχολιασμός των εικαστικών και των αισθητικών του παραμέτρων, ο δημιουργός και το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο είναι μόνο μερικοί άξονες προσέγγισης ενός έργου τέχνης, οι οποίοι πάντα σε συνάρτηση με τις εμπειρίες και το κοινωνικοπολισμικό συγκείμενο του θεατή, προωθούν την ερμηνεία.

Τα χρηστικά, κατασκευασμένα αντικείμενα, αντιθέτως, δεν απαιτούν την ερμηνευτική προσέγγιση του παρατηρητή, αφού η εξωτερική τους όψη παραπέμπει και στη χρήση για την οποία προορίζονται (Νάκου, 2001). Η χρήση των κατάλληλων υλικών μέσων και η επινόηση της κατάλληλης φόρμας τους είναι τα δύο κομβικά σημεία από τα οποία εξαρτάται η χρήση τους και η ερμηνεία τους ως αντικείμενα (Νάκου, 2001). Ως εκ τούτου, μέσα από τα χρηστικά αντικείμενα μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτή η σκοπιμότητα της κατασκευής τους και έτσι να συναχθεί το κοινωνικό και το πολιτισμικό τους πλαίσιο παραπέμποντας με διάφορους τρόπους στους ανθρώπους που τα επινόησαν, τα σχεδίασαν και τα κατασκεύασαν (Νάκου, 2001). Οι συνειρμοί, οι οποίοι στο έργο τέχνης προτάσσονται, στα χρηστικά αντικείμενα τίθενται ως δευτερεύοντες· η φόρμα, το υλικό και η χρησιμότητά τους ως αντικείμενα είναι οι άξονες προσέγγισης και διάκρισης τους από τα έργα τέχνης.

Κάθε τυπολογική προσέγγιση και ερμηνεία των αντικειμένων του υλικού πολιτισμού (έργων τέχνης και χρηστικών αντικειμένων) εξαρτάται άμεσα, τόσο από τα ίδια τα αντικείμενα ως κατασκευάσματα, όσο και από τους παρατηρητές τους και το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο μέσα από το οποίο τα παρατηρούν. Ωστόσο κρίνεται σκόπιμη μια τέτοια διάκριση προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν και να ερμηνεύουν αναλόγως τον υλικό πολιτισμό και τα αντικείμενα από τα οποία απαρτίζεται.

2.1.3. Αφηγηματικές ιστορίες

Σύμφωνα με τον Worth (2008) η αφήγηση ιστοριών είναι μια από τις πρωταρχικές μορφές επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους, συνεπώς και ο πιο θεμελιώδης τρόπος μάθησης (Bedford, 2001), με τον Bruner να έχει διερευνήσει εκτενώς το νόημα της αφήγησης και τους θεμελιώδεις ρόλους της στη δημιουργία και την ερμηνεία του ανθρώπινου πολιτισμού (Bedford, 2001). Οι αφηγηματικές ιστορίες έχουν αρχή, μέση και τέλος και εκπαιδεύουν χωρίς διδακτισμό, ενθαρρύνοντας τόσο τον προσωπικό προβληματισμό, τη φαντασία, όσο και τη συζήτηση. Επιτρέπουν στον ακροατή να φανταστεί έναν άλλο χρόνο και τόπο, παρελθοντικό, και να νιώσει ενσυναίσθηση για τους άλλους, διατηρώντας ζωντανή την ατομική και συλλογική μνήμη ενηλίκων και παιδιών (Bedford, 2001). Αποτελούν «μεταμορφωτικές εμπειρίες» κυρίως για τον ακροατή καθώς δεν γεμίζουν όλα τα κενά γι' αυτόν, αλλά ανοίγουν έναν χώρο στον οποίο οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι δικές του εμπειρίες και αναμνήσεις μπορούν να ρέουν και να επεκταθούν (Bedford, 2001).

Η αφήγηση μιας ιστορίας είναι μια ιδανική τακτική για την υλοποίηση της κονστρουκτιβιστικής διδασκαλίας, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν το δικό τους νόημα και να βρουν τις συνδέσεις μεταξύ του οικείου και του άγνωστου, όπου συμβαίνει η γνήσια μάθηση (Bedford, 2001). Η διδακτική αυτή πρακτική μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία ποικίλων διδακτικών θεματικών και να οργανωθεί με δομημένο και ευρηματικό τρόπο από τον εκπαιδευτικό-αφηγητή (αφηγούμενος λ.χ. τα τεκμήρια μιας μουσειοσκευής), ώστε να δίνει στους μαθητές-ακροατές το έναυσμα για την κατανόηση του παρελθόντος, να τους φέρνει κοντά με τις χρονικές έννοιες, να τους εξοικειώνει με τη ακολουθία γεγονότων, να τους παρουσιάζει τη σχέση αιτίου και αποτελέσματος, να τους διεγείρει τη φαντασία μέσω εικόνων, να τους προκαλεί προβληματισμό και να στοχεύει στις νέες μαθητοκεντρικές τους ερμηνείες (Στραταριδάκη-Κυλάφη,2006). Προς εμπλουτισμό της αφηγηματικής ιστορίας που θα προκύψει, η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να ενισχυθεί με μια δραματοποίηση[10] της,

[10] Η δραματοποίηση, κατά τον Μουδατσάκι (1994), «κινείται» σε δύο φάσεις: ξεκινά από την «οριζόντια κατάστρωση» ενός αφηγηματικού κειμένου, ενός ποιήματος, ενός έργου τέχνης, μιας φωτογραφίας ή ενός νέου της καθημερινότητας, το οποίο μετατρέπει σε διαλογικό, θεατρικό κείμενο, το οποίο, γραμμένο σε συνεργασία με τους μαθητές ή και όχι, καταλήγει στην δεύτερη φάση της «κάθετης εμψύχωσης», του νέου κειμένου, στη σκηνή του σχολείου ή της τάξης. Η δραματοποίηση δανείζεται το μοντέλο του θεάτρου ως πλήρη καλλιτεχνική δραστηριότητα και οι θεατρικοί κώδικες της υποκριτικής, της σκηνογραφίας, της μουσικής, του φωτισμού και τα λογοτεχνικά στοιχεία βρίσκουν την απόλυτη έκφρασή τους (Γραμματάς, 2012). Στόχος της δραματοποίησης είναι να προωθήσει τη γνώση, εν προκειμένω της ιστορίας, αφού προσφέρει στον μαθητή μια πολυδιάστατη εμπειρία πλούσια σε αισθητικές, καλλιτεχνικές, κοινωνικές, γνωστικές και παιδαγωγικές αξίες. Οι μαθητές, αποδεχόμενοι όλες τις θεατρικές συμβάσεις (δραματικός ρόλος, χώρος, χρόνος, συγκρούσεις), καλούνται να υποδυθούν ρόλους. Μέσα από τεχνικές όπως η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός, η παγωμένη εικόνα, η παράλληλη δράση, η ομαδική ζωγραφική κλπ. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007˙ Τσιάρας, 2020), η δράση της δραματοποίησης μπορεί να εξελιχθεί και οι μαθητές, αξιοποιώντας αυτές τις τεχνικές να εμπλουτίσουν εκφραστικά, με μέσο το σώμα, το λόγο και τη φαντασία τους, το δραματοποιημένο κείμενο-διδακτικό θέμα εν προκειμένω. Ο ρόλος του δασκάλου, στην εξέλιξη της δραματοποίησης, είναι καθοριστικός. Ως εμψυχωτής, δίνει το έναυσμα για δράση. Προτείνει το δραματοποιημένο κείμενο με διδακτικούς στόχους που θα προβληματίσουν το μαθητή, και προσπαθεί να εκμαιεύσει από τα παιδιά τον «λανθάνων θίασο» (Μουδατσάκις, 1994, σ. 98) που βρίσκεται στο κείμενό

ή με ένα θεατρικό παιχνίδι[11] (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

2.2. Μουσειοπαιδαγωγική

Η μουσειοπαιδαγωγική συνιστά ένα άλλο μέσο που η παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιήσει προκειμένου να εφαρμόσει τη διδακτική της ιστορίας, πλέον εκτός σχολείου, σε περιβάλλοντα δηλαδή μη τυπική εκπαίδευσης, όπως αυτά των μουσείων. Η διδασκαλία της ιστορίας μέσω των τεκμηρίων του υλικού πολιτισμού μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη-τυπική εκπαίδευση, ωστόσο η εφαρμογή της γίνεται και μέσα στον χώρο που διαφυλάσσονται τα αυτούσια, αυθεντικά τεκμήρια, αυτόν του μουσείου (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006) και τότε μεταφράζεται στον όρο «Μουσειακή Αγωγή»/ «Μουσειακή Εκπαίδευση»/ «Μουσειοπαιδαγωγική» (Trouli, 2020, σ. 122). Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τη Νάκου (2001, όπως αναφέρεται στο Ράπτου, 2018), η Μουσειοπαιδαγωγική εκκινεί από την Παιδαγωγική και αντικείμενα της αποτελούν η μελέτη, η αναζήτηση και η εξασφάλιση των παιδαγωγικών και μουσειολογικών αρχών που θα συντελέσουν στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση δράσεων για ποικίλες ομάδες κοινού (σχολικές ομάδες, οικογένειες) (Ράπτου, 2018).

Η δυναμική του θεσμού του μουσείου να καλλιεργεί και να εκπαιδεύει ως θεματοφύλακας της γνώσης, της επιστημονικής αλήθειας και του παρελθόντος έχει κατοχυρωθεί ήδη από τον 19ο αιώνα. Ο 20ός είναι

αυτό, την φαντασία, τα συναισθήματά και εν γένει την δημιουργική τους φύση (Deldime, 1996). Αξιοποιώντας όλο το φάσμα της δραματοποίησης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλουτίσει τις μεθόδους διδασκαλίας του/της, αφού ο βιωματικός, ο άμεσος και ο εποπτικός της χαρακτήρας μπορεί να αποτελέσει γόνιμο έδαφος, τόσο για την σχέση μαθητή-δασκάλου, όσο και την επαφή μαθητή και διδακτικών πεδίων, ενισχύοντας την αποστολή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος· η δραματοποίηση αποτελεί εμπειρία παιδευτική (Γραμματάς & Μουδατσάκις, 2008).

[11] Το θεατρικό παιχνίδι προκαλεί ευχαρίστηση, λειτουργεί με κώδικες (έχει κανόνες), απαιτεί τη δράση (Faure & Lascar, 1988: 8-9) και παρέχει βασικές τεχνικές «αφύπνισης» του σώματος, της φωνής και του λόγου σε συνάρτηση με το παιχνίδι, τη φαντασία και το συναίσθημα· «παίζω σημαίνει σχηματίζω μια ιστορία με τις αρχές της τέχνης του Θεάτρου·» (Μουδατσάκις, 1994). Πολλές φορές αυτό το παιχνίδι αποτελεί τη βάση και την προϋπόθεση ή την προθέρμανση για την δραματοποίηση (Αρτζανίδου & Καρακίτσιος, 2008˙ Μουδατσάκις, 1994). Παιχνίδια με τα μέλη του σώματος, με τη φωνή, παντομίμα και αυτοσχεδιασμός είναι οι τεχνικές που θα οριοθετήσουν και θα κατευθύνουν το παιχνίδι μεταξύ των τεσσάρων κύριων επιπέδων του: ψυχολογικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό και αισθητικό-ψυχαγωγικό (Κουρετζής, 2008). Η απουσία δραματικού κειμένου, εξασφαλίζει στα παιδιά την ελευθερία να διαμορφώνουν εκείνα την πορεία του παιχνιδιού, να παίρνουν αποφάσεις και να δίνουν λύσεις μέχρι να πάψουν να νιώθουν ευχαρίστηση, γιατί τότε το παιχνίδι σταματά. Σε γενικές γραμμές, το θεατρικό παιχνίδι δεν επιδέχεται έναν πολύ ακριβή σχεδιασμό αφού η πορεία του είναι απρόβλεπτη και επιδέχεται λαθών και επανεκκίνησης (Faure & Lascar, 1988). Με τεχνικές επηρεασμένες από αυτές του θεάτρου, το θεατρικό παιχνίδι κυλά μέσα από πρακτικές όπως τα παιχνίδια με τα αισθητήρια, με τα μέλη του σώματος και με τη φωνή, η παντομίμα (Μουδατσάκις, 1994), ο αυτοσχεδιασμός, το θέατρο σκιών και το κουκλοθέατρο (Faure & Lascar, 1988), η έκφραση και συμμετοχή σε μια κοινή δράση, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η αποστασιοποίηση κ.α. (Κουρετζής, 1991). Ο ρόλος του δασκάλου-εμψυχωτή, είναι και στην έκβαση του θεατρικού παιχνιδιού καθοριστικός. Ο δάσκαλος παύει να είναι το στερεοτυπικό μέσο διοχέτευσης της γνώσης και ως η «ψυχή του θεατρικού παιχνιδιού», προσφέρει στους μαθητές νέες δημιουργικές διεξόδους, εκπέμποντας σήματα νοήματος που διασπείρονται στην ομάδα (Κουρετζής, 1991). Εκείνος θα έχει το ρόλο του εκπαιδευτή-διαιτητή, του κριτικού παρατηρητή, του διορατικού εμψυχωτή, του διακριτικού ρυθμιστή, του οργανωτή, του εμπνευστή των διδακτικών στόχων του θεατρικού παιχνιδιού (Faure & Lascar, 1988) και εκείνος ως διαμεσολαβητής (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Τσιάρας, 2009), θα παροτρύνει τα παιδιά, θα διατηρήσει την ομαλή συνέχεια του παιχνιδιού, και θα λειτουργήσει καταλυτικά (Τσιάρας, 2009) ως προς την έξαψη της φαντασίας και της δράσης των μαθητών (Μουδατσάκις, 1994).

αυτός που «θεσμοθετεί» την δυαδική σχέση μουσείου, σχολείου σηματοδοτώντας τις απαρχές της Μουσειακής Εκπαίδευσης (Νικονάνου, 2021). Για τα ελληνικά δεδομένα των μέσων της δεκαετίας του 1990, το «Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός», το συνεταιριστικό εγχείρημα των Υπουργείου Πολιτισμού (ΥΠΠΟ) και Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), έπαιξε καθοριστικό ρόλο ως προς την αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας των μουσείων και συνεπώς της επισήμανσης της αναγκαιότητας εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός τους (Βέμη, 2006˙ Ράπτου 2006˙ Trouli, 2020). Το εν λόγω πρόγραμμα φιλοδοξούσε να ευθυγραμμίσει την ελληνική μουσειακή πραγματικότητα με αυτήν των αγγλικών και των ευρωπαϊκών μουσειακών μοντέλων, τα οποία δίνουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη μουσειακή μάθηση, και να εντάξει τα ελληνικά μουσεία σε διεθνείς οργανισμούς, όπως το *ICOM* (*International Council of Museums*, το *Διεθνές Συμβούλιο των Μουσείων*). Ωστόσο, η έλλειψη πολιτικών πρωτοβουλιών καθώς και οικονομικών και ανθρώπινων πόρων αποτέλεσαν τους κρίσιμους παράγοντες της καθυστέρησης της συστηματικής αποδοχής και υποστήριξης του εκπαιδευτικού ρόλου του μουσείου (Trouli, 2020).

Το θεωρητικό πλαίσιο της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής στηρίζεται στην εκπαιδευτική θεωρία του κονστρουκτιβισμού καθώς στο επίκεντρο τίθεται ο εαυτός, η εμπειρία του επισκέπτη («επισκεπτοκεντρικός» / ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας) και όχι τα αντικείμενα μάθησης (Νικονάνου, 2021· Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου, 2015). Παρακάτω παρουσιάζονται οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι που μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνουν, εγείρουν το τρίπτυχο συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία για να προκαλέσουν τη «συνεργασία» ψυχαγωγίας και μάθησης (Νικονάνου, 2015˙ Οικονομίδης, 2011).

2.2.1. Μέθοδοι μάθησης σε μη τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, το παράδειγμα του μουσείου

Ένα μουσείο κατατάσσεται στην κατηγορία των περιβαλλόντων μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης καθώς, σύμφωνα με τους Andre et al. (2017), η μάθηση στα μουσειακά περιβάλλοντα είναι ποιοτικά διαφορετική από τη μάθηση στα τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, στα σχολεία. Ενώ τα σχολεία βασίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση στα βιβλία και εν γένει στις έντυπες πηγές, τα μουσεία αφιερώνουν την εκπαίδευση των επισκεπτών σε «στιβαρά» υλικά τεκμήρια (αντικείμενα, εκθέματα) που μεθοδεύουν την εμπειρία (Andre et al. 2017˙ Καλεσοπούλου, 2002).

Η μουσειακή εμπειρία δομείται από διαδραστικές, συμμετοχικές και άρα βιωματικές πρακτικές (Νικονάνου, 2021: 39, 83) που γοητεύουν τους μικρούς επισκέπτες. Η άμεση επαφή με τα τεκμήρια του υλικού και του οπτικού πολιτισμού που προσφέρει το μουσείο συμβάλλει στη μάθηση ουσιαστικά, καθώς εμπλέκει ενεργά τα άτομα στην διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης, πράγμα που ενισχύει την αυτονομία τους στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Η κονστρουκτιβιστική

εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται σε ένα μουσείο δομείται από τους μουσειοπαιδαγωγούς σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Η εκπαιδευτική διαδικασία αυτή αφορά σε μια επιλογή εκθεμάτων της συλλογής του μουσείου και περιλαμβάνει δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικής παρατήρησης, διερεύνησης και προσπάθειας ερμηνείας αυτών, με αξονες την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και ευρημάτων, την αναζήτηση νοημάτων και τον αναστοχασμό (Σαββαΐδου- Καμπουροπούλου, 2015· Στραταριδάκη- Κυλάφη, 2006). Η διαδικαστική αυτή διαδοχή των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων οδηγεί στην βιωματική οικοδόμηση της (ιστορικής) σκέψης, στην τόνωση της ιστορικής μνήμης, στη γνώση και τον σεβασμό γύρω από την πολιτιστική κληρονομιά και στην ευαισθητοποίηση διατήρησής της (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

Οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι και οι πρακτικές τους, όπως αναλύονται παρακάτω, παρατηρείται πως καλύπτουν όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών θεωριών (διδακτισμού, συμπεριφορισμού, ανακάλυψης και κονστρουκτιβισμού) από τις οποίες και εφορμούν αντίστοιχα.

Η μέθοδος της αφήγησης

Η μέθοδος της αφήγησης προκύπτει ως εκπαιδευτικό μέσο από την πατροπαράδοτη ξενάγηση, όπου η ομάδα επισκεπτών κατευθύνεται στο χώρο του μουσείου από τον ξεναγό, καθώς τον ακούει να αφηγείται τις πληροφορίες για τα εκθέματα. Ο επισκέπτης χαρακτηρίζεται από μια παθητική στάση καθώς μόνο ακούει, βλέπει και κινείται χωρίς να έχει τη δυνατότητα εμπλοκής στο δομημένο σενάριο της αφήγησης, αλλά ούτε και αλληλεπίδρασης με τον ξεναγό με ρόλο φορέα γνώσεων (Νικονάνου, 2021), σαν άλλο «κενό δοχείο» προς γέμισμα με πληροφορίες (Hooper-Greenhill, 2000).

Η συγκεκριμένη μέθοδος όταν αφορά μικρά παιδιά βρίσκει εφαρμογή και σε δραστηριότητες διήγησης ιστοριών καθώς και επιδείξεις ειδικών (Νικονάνου, 2021). Οι μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες διήγησης ιστοριών, έχοντας ως κεντρικό άξονα την αφήγηση, δομούνται γύρω από την αφήγηση παραμυθιών ή ιστοριών, φανταστικών ή πραγματικών, με θεματικές σχετικές με τα εκθέματα στο μουσειακό χώρο, στο πλαίσιο του εμπλουτισμού ενός εκτενέστερου εκπαιδευτικού προγράμματος (Νικονάνου, 2015). Στόχος τους είναι όχι μόνο να ενημερώσουν την ομάδα στόχου, αλλά να προκαλέσουν τη συναισθηματική τους εμπλοκή και να τους ενθαρρύνουν να εμπλακούν πιο ενεργά στις υπόλοιπες δραστηριότητες του προγράμματος (Νικονάνου, 2021). Όσον αφορά τις επιδείξεις των ειδικών (αρχαιολόγων, συντηρητών), οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται, υλοποιούνται-εμψυχώνονται από εξειδικευμένο προσωπικό ή εξωτερικούς συνεργάτες του μουσείου, οι οποίοι επιδεικνύουν, δανειζόμενοι στοιχεία δραματοποίησης, στους επισκέπτες μία συγκεκριμένη τεχνική, όπως πηλοπλαστική, λιθοξοϊκή, κατασκευή ψηφιδωτού, κατασκευή νομισμάτων, λιθογραφία κ.ο.κ. (Νικονάνου, 2015). Στόχος αυτής της

παρουσίασης είναι η κατανόηση του τρόπου κατασκευής των μουσειακών εκθεμάτων ως τεκμηρίων του παρελθόντος, ζωντανεύοντας παρελθοντικές τεχνικές δημιουργίας τους (Νικονάνου, 2015) .

Μαιευτική, η μέθοδος της κατευθυνόμενης συζήτησης

Η συγκεκριμένη μέθοδος διαφοροποιείται από την μέθοδο της αφήγησης που αναφέρθηκε παραπάνω ως προς το επιδιωκόμενο διαλογικό, «Σωκρατικό», στοιχείο που την χαρακτηρίζει, δηλαδή την ενεργό επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ εμψυχωτή και επισκεπτών, αλλά και των επισκεπτών μεταξύ τους. Η εν λόγω μέθοδος απαντάται στις δραστηριότητες εκπαιδευτικών ξεναγήσεων-συζητήσεων εντός του μουσείου, οι οποίες λειτουργούν είτε ως μεμονωμένες δραστηριότητες είτε ως μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος (Νικονάνου, 2021). Το έναυσμα γι' αυτή την διάδραση (επισκεπτών-εμψυχωτή) δίνουν τα μουσειακά αντικείμενα εντός του χώρου του μουσείου, τα οποία επιλέγονται από τον εμψυχωτή της δραστηριότητας. Ο εμψυχωτής-μουσειοπαιδαγωγός σε ρόλο καθοδηγητή, ενθαρρύνει τον μικρό επισκέπτη να παρατηρήσει, να σκεφτεί, να εκφράσει προσωπικές απόψεις και ερμηνείες, να συζητήσει και να θέσει ερωτήματα με αφορμή τα αντικείμενα που βλέπει, γεγονός που πάντα ενέχει την πιθανότητα να ανατραπεί η προκαθορισμένη έκβαση της συζήτησης (Νικονάνου, 2021). Μέσω αυτής της προσέγγισης οι μικροί επισκέπτες εκτίθενται στη «γλώσσα της σκέψης» μέσω καθοδηγούμενης συζήτησης και ερωτήσεων (που τίθενται τόσο από τον εμψυχωτή, όσο και από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας) προκειμένου να κατανοήσουν σε βαθος το θέμα και να αποκτήσουν νέες γνώσεις, όχι μόνο μέσω των οπτικών ερεθισμάτων της μουσειακής συλλογής αλλά και μέσω του λόγου και των στοχαστικών συμπερασμάτων-ερμηνειών που θα εξάγουν (Andre et al. 2017).

Η μέθοδος της ανακάλυψης

Η συγκεκριμένη μέθοδος αφορά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες βασισμένες στην εξερεύνηση των εκθεσιακών χώρων καθώς και της συλλογής ενός μουσείου. Πρόκειται για μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία που απαιτεί και προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του επισκέπτη-μαθητή, αφού κατα τη διάρκεια της, ο ίδιος καλείται να συνδιαλλαγεί με τον χώρο, να πειραματιστεί ερμηνευτικά, να παρατηρήσει και να εξερευνήσει αποτυπώνοντας εμπειρίες τόσο συλλογικά, ως τάξη-ομάδα, όσο και ατομικά ως προσωπικότητα (Νικονάνου, 2021). Απώτερος στόχος των ανακαλυπτικών ή αποκαλυπτικών μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων «είναι να ενδυναμωθεί η αυτόβουλη ενεργητική στάση του επισκέπτη κατά την προσέγγιση των εκθεσιακών περιεχομένων, η άμεση επαφή του με τα εκθέματα και η βίωση του εκθεσιακού χώρου» (Νικονάνου, 2021, σ. 107). Οι παιγνιώδεις αυτές δραστηριότητες καλούν τον επισκέπτη-μαθητή, μόνο ή σε ομάδες, να χαράξει τη δική του πορεία μέσα στο χώρο και να προσεγγίσει τα εκθέματα. Είναι σύνηθες οι βασισμένες στην ανακάλυψη δραστηριότητες, να συνοδεύονται από έντυπο υλικό (φύλλα εργασίας), σχεδιασμένο από τους μουσειοπαιδαγωγούς-

υπεύθυνους διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που λειτουργεί σαν άλλος «χάρτης κρυμμένου θησαυρού» (Νικονάνου, 2021). Ανάλογα με την ομάδα στόχου, ο χαρακτήρας της δραστηριότητας, κατα συνέπεια και το έντυπο υλικό που τη συνοδεύει, δύνανται να τροποποιηθούν. Αν για παράδειγμα, απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, δεδομένης και της ατελούς τους γνώσης γραφής και ανάγνωσης, ο εντοπισμός εκθεμάτων γίνεται με τη χρήση φωτογραφιών ενός μουσειακού εκθέματος και η περαιτέρω επεξεργασία του να βασίζεται σε υλικές-αισθητικές δραστηριότητες (hands-on) (Νικονάνου, 2015). Μια ανακαλυπτική δραστηριότητα αποτελεί το επόμενο στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο ξεκινά από την εκπαιδευτική ξενάγηση, έπειτα η ομάδα καλείται να ψάξει και να βρει τα απαιτούμενα εκθέματα στις προθήκες, να απαντήσει σε ερωτήσεις και να συνεργαστεί με τα μέλη της ομάδας (Νικονάνου, 2015). Ο εμψυχωτής είναι παρών, αλλά έχει ρόλο λιγότερο καθοδηγητικό από τον ρόλο που έχει κατά τις δραστηριότητες των αφηγηματικών μεθόδων (ξεναγήσεις, συζητήσεις) που προαναφέρθηκαν. Βρίσκεται εκεί για να διευκολυνει και να ενθαρρύνει την ομάδα, μεθοδεύοντας μια εις βάθος επεξεργασία των δεδομένων (Νικονάνου, 202).

Βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι

Οι βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι στηρίζονται σε δύο βασικές εκπαιδευτικές αρχές, του βιώματος-εμπειρίας και της δημιουργικής έκφρασης. Για το μουσείο ως κατεξοχήν χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης, η εμπειρία παίζει πρωτεύοντα ρόλο (βιωματικής) μάθησης δεδομένων των εκτιθέμενων αντικειμένων και της συνδιαλλαγής των επισκεπτών μαζί τους μέσω των αισθήσεων, της σκέψης και της πράξης (Νικονάνου, 2015). Αναφορικά με την δημιουργική έκφραση, ατομική ή/και συλλογική, αυτή αποτελεί τον απώτερο στόχο των βιωματικών μεθόδων, καθώς μέσω της έκφρασης της δημιουργικότητας οι επισκέπτες παράγουν τις προσωπικές τους ερμηνείες (Νικονάνου, 2015). Στις βασισμένες στο βίωμα και στη δημιουργική έκφραση μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, συνεργάζονται διαθεματικά οι τέχνες (θέατρο, αισθητική αγωγή, μουσική, δημιουργική γραφή) με την προσέγγιση της ιστορίας (αν πρόκειται για δραστηριότητα π.χ. σε αρχαιολογικό μουσείο) και γενικά με τη βίωση της μουσειακής πραγματικότητας (Νικονάνου, 2015). Η προσέγγιση της γνώσης γίνεται δημιουργικά, όμως η ιδανική συνθήκη έκβασης αυτής της βιωματικής μεθοδολογικής εκπαιδευτικής πρακτικής, είναι ο συνδυασμός των πρακτικών δραστηριοτήτων, η τριβή δηλαδή με τα υλικά (*hands-on*), με τις αντίστοιχες διανοητικές διεργασίες, την θεωρητική γνώση (*minds-on*)˙ συνδυασμός που θα επιφέρει τον άμεσο διάλογο μεταξύ επισκέπτη, εκθέματος και μουσείου (Νικονάνου, 2021). Η αρχή των βιωματικών-δημιουργικών δραστηριοτήτων γίνεται από τα μουσειακά εκθέματα τα οποία τους δίνουν το έναυσμα για την αισθητηριακή και τη διανοητική επεξεργασία του «διδακτικού» θέματος και αποτελούν κομβικά στάδια (συχνά ως τελικά στάδια, αναστοχασμού) ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού, χωρίς να παρεκκλίνουν από τη μουσειοπαιδαγωγική στοχοθεσία (Νικονάνου, 2015). Ο ρόλος των εμψυχωτών κατά τη διάρκεια των

βιωματικών προσεγγίσεων δεν είναι κατευθυντικός, αλλά ενθαρρυντικός ως προς την απελευθέρωση της προσωπικής αυτοέκφρασης (Νικονάνου, 2015).

Μέσα από την παρουσίαση των μουσειοπαιδαγωγικών μεθόδων γίνεται σαφές πως το περιβάλλον του μουσείου (αρχαιολογικό ή ιστορικό) και η επαφή με το αυθεντικό υλικό που αυτό περιλαμβάνει μπορεί να αποτελέσει το πλέον κατάλληλο και προσφιλές στα παιδιά, μέσο βίωσης της ιστορίας (Πίνη, 2011˙ Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Διαμέσου της παρατήρησης, της διερεύνησης και της ερμηνείας των αυθεντικών υλικών τεκμηρίων, τα μικρά παιδιά διδάσκονται ιστορία και οδηγούνται με τρόπο βιωματικό στην κατάκτηση της ιστορικής σκέψης, του ιστορικού χρόνου και στον εμπλουτισμό των γνώσεων και των εμπειριών τους (Πίνη, 2011˙ Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006). Ωστόσο για να καταστεί ολοκληρωμένη η εμπειρία της επίσκεψης και της συμμετοχής σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, ο εκπαιδευτικός πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη στο χώρο του μουσείου έχει κάποιες υποχρεώσεις. Αναλαμβάνει τον ρόλο του ενορχηστρωτή-διοργανωτή-ρυθμιστή (Βέμη, 2006˙ Νικονάνου, 2015). Πριν την άφιξη στο μουσείο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έρθει σε επαφή με το μουσείο προκειμένου να προγραμματίσει την επίσκεψη, να ενημερώσει για τις ιδιαιτερότητες της ομάδας, να προϊδεάσει τα παιδιά για τις πληροφορίες που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν δίνοντάς τους τις βασικές πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητα του χώρου, τη συλλογή κλπ (εφαρμόζοντας ανάλογες διδακτικές τεχνικές που αναφέρθηκαν στο υποκεφάλαιο 2.1.), ενώ και μετά από την επίσκεψη, εν είδει αναστοχασμού, να συζητήσει με την ομάδα του για την βιωμένη μουσειακή εμπειρία αλλά και την αποκτημένη γνώση από αυτήν. Έχει ρόλο συνοδού ή ακόμα και εμψυχωτή μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων, όταν το μουσείο που επισκέπτεται η ομάδα του δεν διαθέτει το ανάλογο προσωπικό (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

Αξίζει να επισημανθεί πως το μουσείο έχει συμπληρωματικό ρόλο ως προς τη μάθηση των επισκεπτών, αφού δεν αντικαθιστά τον ρόλο του σχολείου, όμως τον συμπληρώνει παρέχοντας αξιομνημόνευτες εμπειρίες που αποθηκεύονται στην φαρέτρα των μαθητών (Οικονομίδης, 2011). Η σχέση σχολείου και μουσείου είναι αμοιβαία, καθώς το ένα χρειάζεται το άλλο προκειμένου να διανθίζεται εκατέρωθεν η εκπαιδευτική διαδικασία (Οικονομίδης, 2011). Η συμβολή της μουσειοπαιδαγωγικής στην σχολική-προσχολική εκπαίδευση είναι σημαντική καθώς την εμπλουτίζει, «μετατοπίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία εκτός των τειχών του σχολείου και συνδέοντάς τη με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον» (Νάκου όπως αναφέρεται στο Ράπτου, 2006, σ. 3). Από την άλλη το νηπιαγωγείο βοηθά το μουσείο εξασφαλίζοντάς του επαφή με το νέο ηλικιακά κοινό και του δίνει την ευκαιρία να «πλάσει» τους μελλοντικούς, εξοικειωμένους και ευαισθητοποιημένους, με τον μουσειακό χώρο, επισκέπτες (Οικονομίδης, 2011). Για την διασφάλιση της αμφίδρομης συνεργασίας μουσείου και σχολείου, αποτελεί κομβικής σημασίας η σχεδίαση στρατηγικών

τόσο εκ μέρους του σχολείου, όσο και εκ μέρους του μουσείου, ικανών να προωθούν από τη μια την προετοιμασία της σχολικής επίσκεψης στο μουσείο, και από την άλλη, την οικειοποίηση του μουσειακού χώρου και των εκθεμάτων του ως πηγή μάθησης ή/και ενίσχυσης των υπαρχουσών γνώσεων της ομάδας (Escribano-Mirales et al. 2021). Έτσι, τα μουσεία δεν θα θεωρούνται μόνο ως αποθετήρια υλικών τεκμηρίων ή παροχείς πόρων και δραστηριοτήτων, αλλά και ως μέσα για τη διαμόρφωση πρακτικών συνεργατικής μάθησης (Escribano-Mirales et al. 2021). Εξάλλου, δεν είναι ο στόχος τα μουσεία, η μη τυπική εκπαίδευση, να αντικαταστήσουν τα σχολεία, την τυπική, αλλά να δημιουργηθούν οι από κοινού προϋποθέσεις, μια «κοινή γλώσσα» (Vemi & Kanari, 2008), για εποικοδομητικές εκπαιδευτικές εφαρμογές μέσα από τη αλληλεπίδραση, τη δικτύωση, την επικοινωνία, την αμοιβαία επιμόρφωση[12] και τη συνεργασία (Seifert, όπως αναφέρεται στο Νικονάνου, 2015). Οι Βέμη & Κανάρη καταλήγουν σε τρια βασικά σημεία ως προς την διασφάλιση παραγωγικής σχέσης και συνεργασίας σχολείου και μουσείου, εκπαιδευτικών και μουσειοπαιδαγωγών αντίστοιχα: η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως προς την μουσειοπαιδαγωγική τους κατάρτιση με την παροχή μουσειοπαιδαγωγικών μαθημάτων σε αυτούς, η ανάγκη ανάπτυξης σταθερών διαύλων επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και μουσείου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις τρέχουσες-επικαιροποιημένες μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες και δυνατότητες και τρίτον η ανάγκη για ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των μουσειακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και του συνοδευτικού εκπαιδευτικού μουσειακού υλικού (Vemi & Kanari: 2008).

[12] Για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ μουσείου και σχολείου, πρέπει να τεθεί το κοινό έδαφος μεταξύ τους μέσω της αμφίδρομης επιμόρφωσης (Vemi & Kanari, 2008). Από τη μεριά των μουσειοπαιδαγωγών να επιμορφώνονται σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τη στοχοθεσία που αυτά θέτουν για ανάλογη γνώση με την θεματολογία της συλλογής τους και από τη μεριά των εκπαιδευτικών να ενημερώνονται ως προς τα μουσεία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μουσειακής μάθησης και του μουσείου ως χώρου και να εξοικειώνονται με τρόπους εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μουσειακού υλικού (εκθέματα, ιστορικές περίοδοι, γεωγραφικές περιοχές) (Νικονάνου, 2015˙ Οικονομίδης, 2011˙ Vemi & Kanari, 2008).

Κεφάλαιο 3ο: Ιστορικό αφήγημα: Η σχέση της γυναικείας ταυτότητας με τη χλωρίδα κατά την Εποχή του Χαλκού, το παράδειγμα του κρόκου και της παπαρούνας

Το ιστορικό αφήγημα που ακολουθεί, αποτελεί και τον πυρήνα της παρούσας εργασίας. Βασισμένο σε συγκεκριμένα μουσειακά εκθέματα από το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου και το Μουσείο Προϊστορικής Θήρας, το αφήγημα δομείται σε μία γερή θεωρητική βάση, εμπλουτισμένη από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η χρονική και γεωγραφική του εστίαση είναι η περίοδος της Εποχής του Χαλκού (περίπου 3000 – 1200 π.Χ.) στα νησιά της Κρήτης και της Θήρας (Σαντορίνη).

Η σχέση των μινωιτών με τη φύση ήταν άρρηκτη. Συνέδεαν τη φύση με όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής και του πολιτισμού τους. Για εκείνους, ο φυσικός κόσμος ταυτιζόταν με αυτό που σήμερα ερμηνεύεται ως «θρησκεία», δεδομένης και της κεντρικής φιγούρας για το μινωικό σύστημα ιδεών, της Μεγάλης Μητέρας Θεάς της φύσης που επένδυσε/έντυσε τον φυσικό κόσμο με συμβολικά ή και θρησκευτικά νοήματα (Herva, 2006). Η βαρύτητα που έδιναν οι Μινωίτες, σε όλες τις εκφάνσεις του φυσικού κόσμου αποδεικνύεται από τις πολυάριθμες απεικονίσεις της αφθονίας της φύσης μέσα από τα μοτίβα της αιγαιακής χλωρίδας και πανίδας, ανθισμένων τοπίων, χωραφιών, περιβολιών, βουνών, σπηλιών, ελών, ποταμών και θαλάσσιων περιβαλλόντων (Shaw, 1993). Για τον λόγο αυτό, πολλοί μελετητές τους χαρακτήριζαν, μάλλον με μια δόση υπερβολής, ως τους «χίπιδες του αρχαίου κόσμου» (Dewan, 2015, σ. 43)[13]. Τα νησιά της Κρήτης και Θήρας χαρακτηρίζονται από πλούσια χλωρίδα. Η ποικιλία των λουλουδιών που φύονται στις δύο περιοχές οφείλεται στη γεωμορφολογία τους, την ποιότητα του εδάφους, αλλά και στο κατάλληλο κλίμα. Λουλούδια ανθίζουν καθ' όλες τις εποχές του χρόνου: στα λιβάδια την άνοιξη, στα βουνά το καλοκαίρι και το φθινόπωρο, και κατά μήκος των ακτών το χειμώνα (Taiz & Taiz, 2017).

Η παρούσα εργασία θα εστιάσει τη μελέτη της γύρω από δύο φυτά που ως μοτίβα, διαχρονικά επαναλαμβάνονται αναπόσπαστα από τις μινωικές απεικονίσεις, τον κρόκο και την παπαρούνα. Τα δύο αυτά φυτά, αποτελούσαν, για την Εποχή του Χαλκού, όχι μόνο εμπορικά αγαθά αξιοποιήσιμα για τη βαφή υφασμάτων και την αρωματοποιία (Sarpaki, 2001), αλλά και φάρμακα που ολοκλήρωναν τις λαϊκές (εμπειρικές-βοτανικές) πρακτικές ίασης, καθώς και ταυτόχρονα ιερά σύμβολα που συνόδευαν τις μαγικο-

[13] Ο Herva (2006) τους χαρακτηρίζει ως «εραστές των λουλουδιών» (*flower lovers*) καθώς θεωρεί τη σχέση ανθρώπων-λουλουδιών, κατά τη μινωική εποχή, κοινωνική, βασισμένη στην αμοιβαιότητα και την οικειότητα και υποστηρίζει πως οι δραστηριότητες (σχετικές με τα λουλούδια και μη έμβια όντα) που συμβατικά-διαχρονικά προσδιορίζονται από τους μελετητές ως θρησκευτικές ή τελετουργικές, γίνονται καλύτερα κατανοητές στα πλαίσια της πρακτικής (βιωματικής) ενασχόλησης των μινωιτών με το φυσικό περιβάλλον. Επομένως, για τον ίδιο, η σχέση «αγάπης» μινωιτών-λουλουδιών δεν στηρίζεται σε ένα σύστημα θρησκευτικών πεποιθήσεων, αλλά αποτελεί τον τρόπο αντίληψης του περιβάλλοντος και συμβίωσης με αυτό (Herva, 2006).

θρησκευτικές τελετουργίες[14] (Dewan, 2015). Η θεραπεία κατά την Εποχή του Χαλκού ήταν ένας συνδυασμός θεουργικής[15] (τελετουργίας), αλλά και πρακτικής-λαϊκής (βοτανικής) θεραπευτικής (Arnott, 2003). Και στις δύο περιπτώσεις τα φυτά έπαιζαν καταλυτικό ρόλο, είτε ως συμβολικοί διαμεσολαβητές (ιερά σύμβολα) μεταξύ θεοτήτων-γιατρών και ανθρώπων ασθενών, είτε ως αυτούσια φάρμακα.

Η παρατήρηση πως τα συγκεκριμένα φυτά (άνθη και βότανα) απεικονίζονται σχεδόν πάντα σε συνάρτηση με γυναικεία παρουσία, οδήγησε στην ερευνητική υπόθεση πως η βοτανική φαρμακολογία και η αρωγή της στις τελετουργικές πρακτικές κατά την εποχή του Χαλκού, ήταν άμεσα συνδεδεμένες με την γυναικεία ταυτότητα. Αν και δεν έχουν διασωθεί γραπτά της εποχής για συνταγές φαρμάκων παρασκευασμένων από φυτά (Arnott, 1999) η σωζόμενη εικονογραφία παρουσιάζει αρκετά στοιχεία που μας βοηθούν να κατασκευάσουμε ένα αφήγημα για το παρελθόν που θέλει τις γυναίκες, τόσο της Κρήτης, όσο και της Θήρας, να υπερέχουν[16] σε θέματα σχετικά με βότανα και άνθη, αφού το γυναικείο φύλο είναι αυτό που απεικονίζεται σταθερά να «συμμαχεί» με συγκεκριμένα είδη αυτών.

Το πρώτο είδος φυτού που μέσα από την σωζόμενη εικονογραφία αποτυπώνεται να συνδέεται με τη γυναικεία πραγματικότητα είναι αυτό του κρόκου. Αν και δεν έχουν διασωθεί ούτε αρχαιοβοτανικά κατάλοιπα (Arnott, 1996˙ Σαρπάκη, 2001), αλλά ούτε και καταγραφές, που να πιστοποιούν την χρήση του συγκεκριμένου φυτού, μέσω των τοιχογραφιών μπορούμε να συνθέσουμε έμμεσα συμπεράσματα ως προς τις ποικίλες χρήσεις του. Ο κρόκος χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα ως βαφική ύλη υφασμάτων[17], αρωμάτων, τροφών και σώματος. Η βαφική αυτή ύλη, ποικίλων εφαρμογών, που παρέχεται από τον κρόκο επιτυγχάνεται από τους τρεις στήμονες του φυτού, οι οποίοι περιέχουν μια κίτρινη χρωστική ουσία, την κροκίνη, που ούσα υδατοδιαλυτή[18], εκκρίνει έντονο πορτοκαλί, «κροκί», χρώμα (Sarpaki, 2001).

---

[14] Με τον όρο «τελετουργία» ορίζεται εδώ μια συμβολική δραστηριότητα στα πλαίσια ενός θρησκευτικού συγκειμένου. Αποτελεί δράση της οποίας ο επικείμενος στόχος είναι η επικοινωνία, εν προκειμένω με την ανώτερη δύναμη των θεών ή της φύσης με σκοπό την επικείμενη ίαση (Graf, 1999).

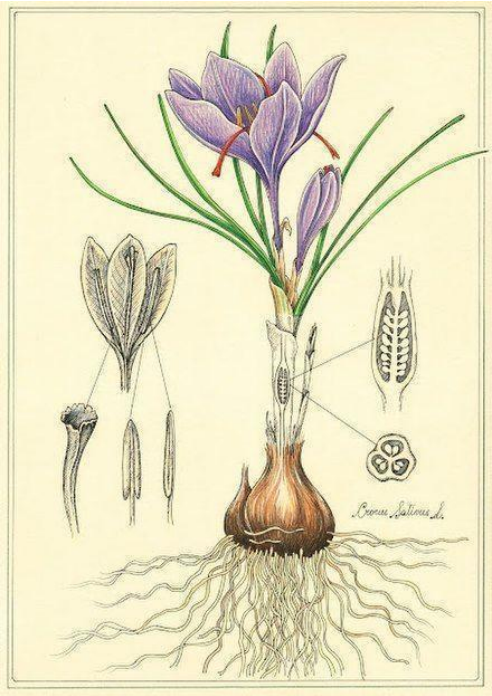
[15] Το τραύμα και η νόσος, κατά την αρχαιότητα, δεδομένης της ανικανότητας αιτιολόγησης τους, ερμηνεύονταν ως «θεϊκή τιμωρία». Έτσι, η πρώιμη ιατρική προσαρμόστηκε σε αυτή την αδυναμία, συνδυάζοντας τις μαγικο-θρησκευτικές με τις εμπειρικές πρακτικές. Η θρησκεία έπαιζε πάντα ρόλο στην ιατρική πρακτική (Warren, 1970).

[16] Οι απεικονίσεις γυναικών με φυτά και λουλούδια υπερέχουν έναντι των απεικονίσεων λουλουδιών με άνδρες, υποδηλώνοντας έναν εργασιακό-γνωστικό και έμφυλο διαχωρισμό μεταξύ ανδρών και γυναικών (Zimmerman Kuoni, 2021), με τους άνδρες να είναι υπεύθυνοι για θυσίες ζώων και τις γυναίκες να ασχολούνται με αναίμακτες θυσίες και θεραπευτικές δραστηριότητες με μέσο τα φυτά και τα λουλούδια. Αυτό το επιχείρημα τεκμηριώνεται από τις θηραϊκές τοιχογραφίες όπου οι ανδρικές φιγούρες απεικονίζονται με ζώα (π.χ. η Τοιχογραφία των Ψαράδων (Δυτική Οικία, δωμάτιο 5), η Τοιχογραφία των Πυγμάχων (Κτίριο Β. Δδωμάτιο 1, νότιος τοίχος) στο ίδιο δωμάτιο με Τοιχογραφία με Αντιλόπες (Κτίριο Β. Δδωμάτιο 1, νότιος τοίχος βόρειος και δυτικός τοίχος) (βλ. εικόνες Α-Β στο Παράρτημα), αλλά ποτέ με φυτά. Τα φυτά είναι αποκλειστικό κτήμα των γυναικών (βλ. εικ. 3-9) (Berg, 2004).

[17] Τα βαμμένα από στήμονες κρόκου υφάσματα απαντώνται στην Ελλάδα και κατά την Κλασική Εποχή (480-323 π.Χ.) όπου το φυτό ήταν η πρωτογενής βαφή που χρησιμοποιούνταν για την παραγωγή κίτρινου υφάσματος και κίτρινων χρωστικών. Ωστόσο, λόγω της χρονοβόρας διαδικασίας συλλογής και επεξεργασίας του φυτού, αποτελούσε πολυτέλεια γεγονός που εξηγεί και την ερμηνεία του κίτρινου χρώματος ως σύμβολο πλούτου και δύναμης (λόγω της ικανότητας του χρήστη να αγοράσει μια τόσο ακριβή βαφή) (Dewan, 2015).

[18] Οι στήμονες όταν έρχονται σε επαφή με το υγρό στοιχείο, δύνανται να παράξουν χρώμα 100.000 φορές περισσότερο από το σύνολο του βάρους τους (Sarpaki, 2001).

Αυτή η χρωματική πρακτική είναι γνωστή ήδη από την Εποχή του Χαλκού. Η βαφή από κρόκο έχει ιδιαίτερους δεσμούς με το Αιγαίο και συγκεκριμένα με τη Θήρα. Εκεί απαντάται μια προϊστορική βιοτεχνία κρόκου, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα υπό το φως των τοιχογραφιών που σώζονται στην πρωτεύουσα του νησιού, το Ακρωτήρι.

1. 

2.

Εικόνες 1-2: 1. Σκίτσο των μερών του φυτού του κρόκου το είδος *Crocus cartwrightianus*, http://www.blog.illustraciencia.info/2016/02/crocus-sativus-l-raffaella-di-vaio.html?spref=pi.

2. Φωτογραφία ανθέων κρόκου στο φυσικό τους περιβάλλον, https://hillviewrareplants.com.au/product/crocus-cartwrightianus/.

Μια συγκεκριμένη σκηνή (βλ. Εικόνα 3) από τον πρώτο όροφο του κτιρίου Ξεστή 3[19], απεικονίζει δύο κορίτσια σε βραχώδες τοπίο να μαζεύουν κρόκους[20]. Στις Θηραϊκές τοιχογραφίες, το είδος του κρόκου που απεικονίζεται να φύεται σε βραχώδες, ορεινό τοπίο είναι το άγριο είδος του κρόκου του καρτραϊκού (*Crocus cartwrightianus)* (βλ. Εικόνες 1-2) που ανθίζει το φθινόπωρο και από το άνθος του συλλέγονται τα τρία κόκκινα στίγματα, τα οποία έπειτα αποξηραίνονται και γίνονται το μπαχαρικό σαφράν (Σαρπάκη, 2001˙ Taiz & Taiz, 2017). Η λεπτομερέστατη απόδοση των συστάδων του κρόκου

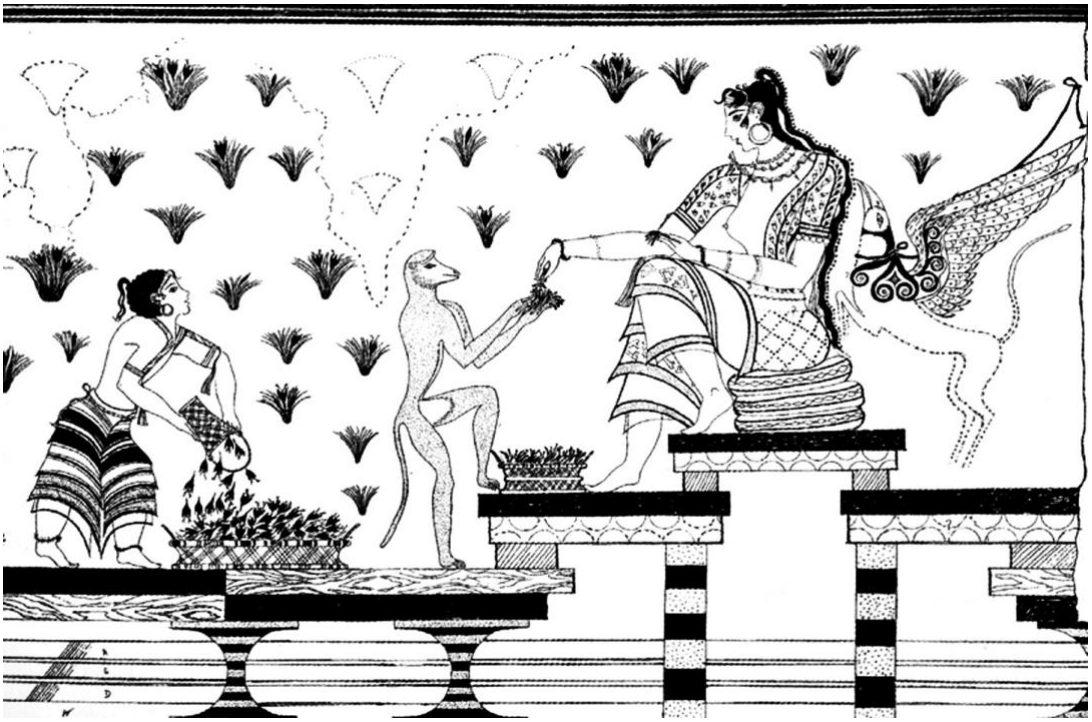
[19] Το 1967 υπό την αρχαιολογική σκαπάνη του Σπυρίδωνα Μαρινάτου, βρέθηκε θαμμένος κάτω από ηφαιστειακά υλικά ένας ολόκληρος προϊστορικός οικισμός στο Ακρωτήρι της Θήρας. Σαν μια προϊστορική Πομπηία, στον οικισμό του Ακρωτηρίου, αποκαλύφθηκε, μεταξύ άλλων, σχεδόν αυτούσιο και το κτίριο της Ξεστής 3 (Taiz & Taiz, 2017). Πρόκειται για διώροφο κτίσμα, με 15 δωμάτια και πλούσιο τοιχογραφικό διάκοσμο στο κάθε επίπεδο (Ferrence & Bendershky, 2004).

[20] Η συλλογή του κρόκου, μέχρι και σήμερα, αποτελεί μια εξαιρετικά χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία καθώς ο κρόκος φύεται σε δυσπρόσιτα μέρη και σε μεγάλο υψόμετρο. Αφού συλλέξουν τα άνθη, έπεται η αρκετά χρονοβόρα διαδικασία αφαίρεσης των τριών στημόνων (που θα γίνει το σαφράν αφού αποξηρανθεί) (Day, 2011˙Σαρπάκη, 2001). Αξίζει να σημειωθεί πως χρειάζεται γύρω στις 400 ώρες εργασίας για να συλλεχθεί 1 γραμμάριο σαφράν ή ζαφοράς (Dewan, 2015).

όπως αποτυπώνονται στη θηραϊκή τοιχογραφία των Κροκοσυλλεκτριών υποδηλώνει ότι η γυναικεία κοινότητα του προϊστορικού Ακρωτηρίου είχε γνώσεις για το φυτό του κρόκου συνεπώς και την τεχνογνωσία για την αξιοποίηση των μερών του. Έτσι, μέσω και των επιμέρους λεπτομερειών της εικόνας (π.χ. καλάθια, ενδύματα γυναικών) μπορεί κανείς να υποθέσει πως περιγράφεται μια γυναικοκρατούμενη βιοτεχνία βαφής στην οποία οι γυναίκες ήταν οι μόνες υπεύθυνες κάθε σταδίου προετοιμασίας παραγωγής του κρόκου (συλλογής και επεξεργασίας) (Dewan, 2015). Η μονάδα μέτρησης της ποσότητας των ανθέων είναι τα καλάθια, όπως αυτά που κρατούν οι συλλέκτριες, ενώ τη σειρά παραγωγής της «βιοτεχνίας» επιβλέπει η κεντρική καθιστή γυναίκα, που απεικονίζει την προσωποποίηση της εξουσίας, πιθανώς θρησκευτικής, μαζί με τους (θεϊκούς) συνοδούς της (πίθηκο και γρύπα) (βλ. Εικόνα 4). Σε αυτήν παραδίδονται τα στίγματα του κρόκου, δηλαδή το τελικό προϊόν το σαφράν, αφού πρώτα έχει γίνει η διαλογή τους από τα άνθη (Σαρπάκη, 2001).

Εικόνα 3: Λεπτομέρεια ανατολικού τοίχου, δεξί τμήμα Τοιχογραφίας Κροκοσυλλεκτριών, Ξεστή 3 (α' όροφος), Δωμάτιο 3Α, Νεοανακτορική περίοδος (1600 π.Χ.), Μουσείο Προϊστορικής Θήρας. Στο Dewan R. (2015), Bronze age flower power: the Minoan use and social significance of saffron and crocus flowers. Institute for European and Mediterranean Archaeology. *Chronica*, 5, (σ. 46).

Παρόλο που η παρουσίαση της συγκεκριμένης δραστηριότητας ίσως να απηχεί πτυχές μιας σημαντικής γυναικείας βιοτεχνίας του προϊστορικού Αιγαίου, η παράλληλη σκηνή της τοιχογραφίας στο βόρειο τοίχο του ίδιου δωματίου (βλ. Εικόνα 4), συνηγορεί και ως προς τον ρόλο που κατείχε το φυτό σε τελετουργικές πρακτικές. «Ο κρόκος συλλέγεται από ένα λιβάδι της Μεσογείου το καλοκαίρι. Το φυτό που είναι πολύτιμο λόγω των θεραπευτικών και χρωστικών του ιδιοτήτων, θεωρείται και τιμάται ως ιερό δώρο. Νεαρά κορίτσια με υπέροχες, γιορτινές ενδυμασίες μαζεύουν σε καλάθια τους στήμονες από τα άνθη. Η τοιχογραφία απεικονίζει μια εορταστική ατμόσφαιρα και συγκεκριμένα μια γιορτή στην οποία λαμβάνουν μέρος μόνο γυναίκες» (S. Marinatos, 1976, σ. 34, όπως αναφέρεται στο Day, 2005, σ. 51). Το φυτό του κρόκου, ως ιερό, κρύβει συμβολισμούς αφύπνισης και αναγέννησης της φύσης και της ζωής (Kandeler & Ullrich, 2009), έτσι κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην τελετουργία των λουλουδιών. Αυτή η τελετουργία, ως γυναικεία υπόθεση, διακρίνεται σε τέσσερα στάδια: συλλογή, προετοιμασία, περιφορά-πομπή και αφιέρωση-προσφορά (Warren, 1988). Η συγκεκριμένη άποψη περιγράφει ακριβώς την αφήγηση που ζωγραφίζεται στο σύνολο του δωματίου 3Α της Ξεστής 3. Η συγκεκριμένη τοιχογραφία αφηγείται τρεις διαφορετικές σκηνές της τελετουργίας των λουλουδιών, αυτό της συγκέντρωσης (συλλογή κρόκου) (βλ. Εικόνα 3), της πομπής (μεταφορά δώρου προς τη θεότητα) (Εικόνα 5) και το τελευταίο της προσφοράς (αφιέρωση στιγμάτων κρόκου στη θεότητα/ιέρεια) (βλ. Εικόνες 4, 6) (Day, 2003).



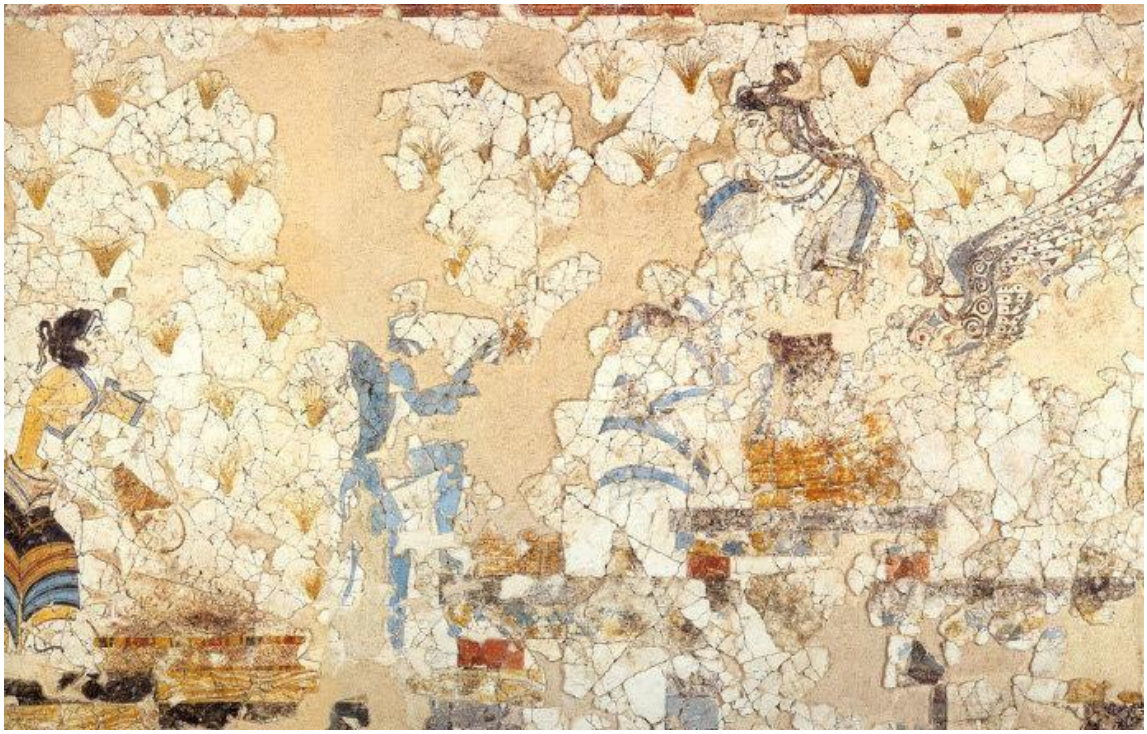
Εικόνα 4: Λεπτομέρεια βόρειου τοίχου, αριστερό τμήμα Τοιχογραφίας Κροκοσυλλεκτριών, Ξεστή 3 (α' όροφος), Δωμάτιο 3Α. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 153) Oxford University Press.

Η αφηγηματικού χαρακτήρα τοιχογραφία αποτελείται από τρεις σκηνές, ενώ το μοτίβο του κρόκου, που εμφανίζεται σε όλες, είναι αυτό που τις ενώνει και έτσι διαβάζονται ως μια ενιαία αφήγηση. Το πρώτο στάδιο της συλλογής των λουλουδιών ξεκινά από τον ανατολικό τοίχο (βλ. Εικόνα 3) όπου απεικονίζονται δύο νεαρές γυναίκες, σε ένα ανθισμένο από κρόκους βραχώδες τοπίο, οι οποίες μοιάζουν να συνομιλούν μεταξύ τους ενώ μαδούν άνθη από συστάδες κρόκων (Ferrence & Bendersky, 2004). Η δεύτερη σκηνή αφορά αυτή της πομπής-περιφοράς και παρουσιάζεται μέσα από τη ζωγραφική ενός νεαρού κοριτσιού, πίσω από τον γρύπα, που αν και έχει την πλάτη στραμμένη προς τις κροκοσυλλέκτριες συμμετέχει στη συγκομιδή μέσω του δώρου που κουβαλά προς προσφορά, αφού ζωγραφίζεται να βαδίζει προς την κεντρική καθιστή γυναικεία φιγούρα ενώ κουβαλάει στον ώμο της ένα καλάθι με άνθη κρόκου ως αφιέρωση στην καθιστή θεά (βλ. Εικόνα 3) (Dewan, 2015). Στο βόρειο τμήμα του τοίχου (βλ. Εικόνες 4, 6) η τοιχογραφία συνεχίζεται με την τρίτη και τελευταία σκηνή, αυτή της αφιέρωσης-προσφοράς. Στο κέντρο μια όμορφα ντυμένη και χτενισμένη γυναίκα, γνωστή και ως Θεά του Κρόκου ή/και Πότνια Θηρών[21] (Day, 2011˙ Rehak, 2002), κάθεται σε μια υπερυψωμένη τριμερή πλατφόρμα. Φοράει πολλά κοσμήματα και έχει μπούστο στολισμένο με άνθη κρόκου. Πίσω της βρίσκεται ένας γρύπας (μυθικό ζώο), ενώ μπροστά της ένας γαλάζιος πίθηκος[22] απεικονίζεται να ανεβαίνει το χαμηλότερο επίπεδο της πλατφόρμας και να της προσφέρει μια στοίβα στιγμάτων κρόκου από το γεμάτο άνθη καλάθι που βρίσκεται ανάμεσά τους. Λίγο πιο πίσω από τον πίθηκο, ένα νεαρό κορίτσι κοιτάζει την υπερυψωμένη καθιστή γυναίκα καθώς αδειάζει άνθη κρόκου ως άλλα αφιερώματα, από το μικρό καλάθι χειρός της, σε ένα πολύ μεγαλύτερο καλάθι στο έδαφος. Αυτή η πράξη προσφοράς των στημόνων στην θεότητα και ειδικότερα η απεικόνιση της αφής του υλικού από αυτήν, ήταν κοινή πρακτική στην Ανατολική Μεσόγειο καθώς έτσι ενισχυόταν υπερφυσικά η δραστικότητα ενός φαρμάκου. Μέσω της αφής του εγκόσμιου υλικού, εν προκειμένω του σαφράν, από τη θεότητα, θεωρήθηκε πως αυτό θα εμποτιζόταν με θεϊκές δυνάμεις και η ίαση θα επιτυγχανόταν (Dewan, 2015˙ Ferrence & Bendersky, 2004).

[21] Όρος που προσδιορίζει μια γυναικεία προσωπικότητα με υψηλή εξουσία, θα μπορούσε να είναι θεότητα, βασίλισσα, ιέρεια ή κάποιος συνδυασμός αυτών (Nikolaïdou, 2012).

[22] Οι γαλάζιοι πίθηκοι είναι εξωτικά πλάσματα η εισαγωγή των οποίων θεωρείται πως έγινε από την Αίγυπτο στην Κρήτη και από εκεί σε άλλα νησιά όπως τη Θήρα, στα πλαίσια των εκτεταμένων εμπορικών δικτύων των Μινωιτών (Rehak, 1999). Τόσο στην Κρήτη όσο και στην Αίγυπτο, οι γαλάζιοι πίθηκοι συνδέονται συχνά με τις γυναίκες και τη γυναικεία σεξουαλικότητα (Rehak, 1999), ενώ γενικά στη μινωική τέχνη το σύμβολο του πιθήκου θεωρείται ως η απεικόνιση του θεϊκού συνοδού (Dewan, 2015).

Εικόνα 5: Σκίτσο γυναικείας φιγούρας πίσω από τον γρύπα, Βόρειος τοίχος, Τοιχογραφία Κροκοσυλλεκτριών Ξεστή 3 (α' όροφος), Δωμάτιο 3Α. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 151) Oxford University Press.

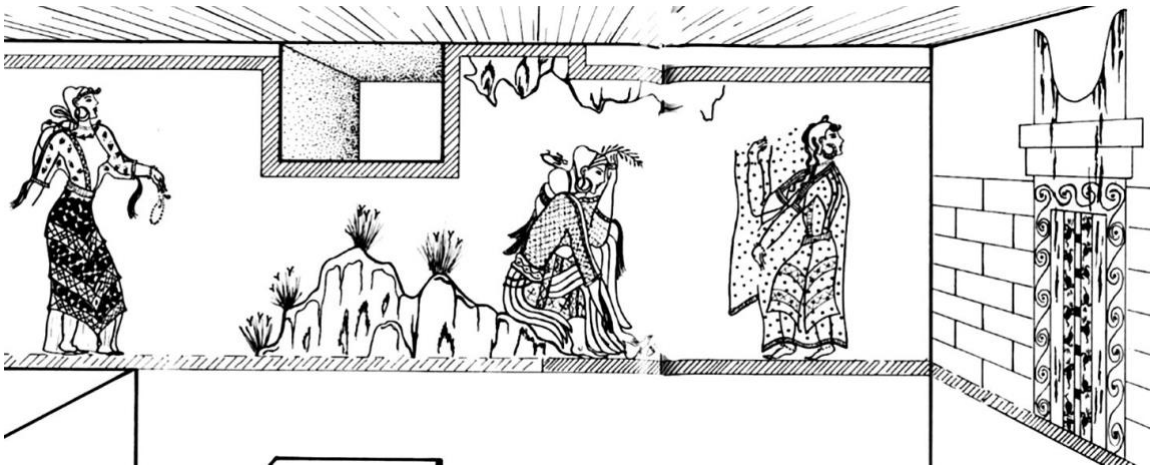


Εικόνα 6: Λεπτομέρεια βόρειου τοίχου, αριστερό τμήμα Τοιχογραφίας Κροκοσυλλεκτριών, Ξεστή 3 (α' όροφος), Δωμάτιο 3Α, Νεοανακτορική περίοδος (1600 π.Χ.), Μουσείο Προϊστορικής Θήρας. Στο Σαρπάκη, Α. (2001), 'Ο κρόκος της Ζαφοράς. Φυτό κατ'εξοχήν της Σαντορίνης', στο Ι.Μ. Δανέζης (επ.), *Σαντορίνη. Θήρα, Θηρασία, Ασπρονήσι, Ηφαίστεια* (σ. 181)

Ο κρόκος ως ένα από τα πρώτα φυτά που αναφέρονται στην *Ιλιάδα*, κατά την αρχαιότητα, αποτελούσε συστατικό πολλών φαρμακευτικών παρασκευασμάτων, που χρησιμοποιούνταν ως αναλγητικά, αντισπασμωδικά, αντιπυρετικά, διουρητικά και επουλωτικά δερματικών και οφθαλμικών παθήσεων (Σκαλτσά, 2015) καθώς είναι γνωστό για την περιεκτικότητά του σε βιταμίνες Α και Β (ριβοφλαβίνες) (Rehak, 1999). Οι φαρμακευτικές ιδιότητες του φυτού ήταν πολλές, με ένα μεγάλο

ποσοστό αυτών να αφορούν σε μαιευτικές-γυναικολογικές θεραπείες καθώς ήδη για την αρχαία Αιγυπτιακή και Μεσοποτάμια ιατρική (*Πάπυρος Ebers*, 1500 π.Χ) ο κρόκος χορηγούνταν ως το πιο σύνηθες βότανο με αναλγητικές ιδιότητες για την έμμηνο ρύση, τις ενδομήτριες κράμπες και τον τοκετό (Ferrence & Bendershky, 2004). Επίσης είναι γνωστό ως εμμηναγωγό στοιχείο, αφού ο κρόκος μπορεί να λειτουργήσει ως μια πρώιμη μορφή αντισύλληψης (Ferrence & Bendershky, 2004). Έτσι, στο προϊστορικό Αιγαίο η θεραπεία μέσω βοτάνων και ιδιαιτέρως μέσω του κρόκου, αξιοποιούνταν ευρέως στον κύκλο των αρχαίων μαιών και των γυναικών θεραπευτριών (Dewan, 2015). Το γεγονός ότι σε σκηνές σχετικές με κρόκους και σαφράν η γυναικεία παρουσία υπερτερεί έναντι της ανδρικής, υπονοεί τη γνώση των γυναικών της Εποχής του Χαλκού περί των γυναικολογικών οφελών που προσφέρει το σαφράν, και ως εκ τούτου την εκμετάλλευση των φαρμακευτικών ιδιοτήτων του φυτού για τέτοιους λόγους (Berg, 2004˙ Dewan, 2015: 48).

Ένα από τα πιο αξιοσημείωτα παραδείγματα της σχέσης γυναικών και της φαρμακευτικής χρήσης του κρόκου βρέθηκε στο ισόγειο δωμάτιο της Ξεστής 3, λεγόμενο και *άδυτο*. Η περίτεχνη εικονογραφική σκηνή γνωστή και ως Τοιχογραφία των Λατρευτριών (βλ. Εικόνες 7-8) διακοσμούσε τον τοίχο που περιέβαλε μια δεξαμενή καθαρμών[23], βρισκόμενη στο πάτωμα. Η Τοιχογραφία των Λατρευτριών αφηγείται μια σκηνή τριών γυναικών να κατευθύνονται προς το ιερό σύμβολο των κεράτων καθοσιώσεως περιβαλλόμενες από συστάδες κρόκου σε βραχώδες τοπίο. Η ύπαρξη του ιερού συμβόλου των κεράτων καθοσιώσεως μαρτυρά και τον τελετουργικό χαρακτήρα της τοιχογραφίας, η οποία χωρίζεται σε δύο σκηνές, δύο τελετουργικά στάδια των λουλουδιών.



Εικόνα 7: Σκίτσο ισογείου δωματίου, νότιος τοίχος, Ξεστή 3 (Άδυτον). Στο Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 154) Oxford University Press.

[23] Οι δεξαμενές καθαρμών εξυπηρετούσαν ταυτόχρονα πρακτικές λειτουργίες του μπάνιου για πλύσεις (εδω ίσως γυναικολογικές), αλλά και τελετουργικούς σκοπούς, ως τόποι τελετουργικού καθαρμού κοινοτικού χαρακτήρα (Graham όπως αναφέρεται στο Chapin, 2000˙ Nikolaïdou, 2012).

Εικόνα 8: Νότιος τοίχος, Τοιχογραφία Λατρευτριών, Ξεστή 3 (ισόγειο δωμάτιο-Άδυτον), Νεοανακτορική περίοδος (1600 π.Χ.), Μουσείο Προϊστορικής Θήρας. Στο Dewan R. (2015), Bronze age flower power: the Minoan use and social significance of saffron and crocus flowers. Institute for European and Mediterranean Archaeology. *Chronica*, 5, (σ. 48).

Η φιγούρα στα αριστερά φοράει διάφανο πουκάμισο διακοσμημένο με άνθη κρόκου και προτείνει με το χέρι της ένα περιδέραιο καθώς περπατά προς την αρχιτεκτονική δομή των κεράτων. Η κεντρική γυναικεία φιγούρα απεικονίζεται καθισμένη σε έναν βράχο να στηρίζει το κεφάλι της και να κοιτά το πόδι της που αιμορραγεί (Ferrence & Bendershky, 2004). Μια δεύτερη ερμηνεία που έχει δοθεί για την μεσαία φιγούρα είναι πως ενδεχομένως τα ίχνη αίματος να αφορούν σε ίχνη εμμήνου ρύσης (Chapin, 2000). Κεντρικής σημασίας είναι το άνθος κρόκου που βρίσκεται ακριβώς κάτω από την περιοχή αιμορραγίας της γυναικείας φιγούρας, σαν να υπάρχει εκεί για να προσφέρει τις αιμοστατικές, τις αντισηπτικές και τις επουλωτικές του ιδιότητες για να θεραπεύσει το τραύμα της. Η νεότερη γυναικεία φιγούρα στα δεξιά τυλίγεται μέσα σε ένα ολόσωμο πέπλο καθώς απομακρύνεται από την ιερή αρχιτεκτονική δομή των κεράτων και γυρίζει το κεφάλι της προς τα πίσω για να την κοιτάξει. Η κεντρική γυναικεία μορφή είναι και η πιο αινιγματική αφού είναι η μόνη καθιστή φιγούρα[24] μεταξύ των τριών και μοιάζει να είναι κομβικής σημασίας ως προς την ερμηνεία της τοιχογραφίας.

Για την Τοιχογραφία των Λατρευτριών (βλ. Εικόνες 7-8) έχουν δοθεί ποικίλες ερμηνείες από τους μελετητές ανά τα χρόνια. Κυρίαρχη ερμηνεία όλων είναι η απεικόνιση μιας γυναικείας τελετής μύησης, πιο συγκεκριμένα, ενός είδους διαβατήριας τελετής ενηλικίωσης, με το αίμα της γυναίκας να συμβολίζει την έμμηνο ρύση (Chapin, 2000˙ Rehak, 2002). Αυτές οι ερμηνείες οπτικοποιούνται μέσω της

[24] Η απεικόνιση καθημένων μορφών στην αιγαιακή τέχνη απηχεί μια θεϊκή κατάσταση (Nikolaïdou, 2012˙ Rehak, 2004). Εδώ, η γυναικεία μορφή, αντί να κάθεται σε κάποιον θρόνο, απεικονίζεται ανατρεπτικά να κάθεται σε βράχο σε μια ιδιαίτερη στάση πόνου, θρήνου ή στάση ανακούφισης είτε στάση σοκ από την θέαση του αίματος είτε ακόμα και σε στάση περισυλλογής και αυτογνωσίας (Rehak, 2002).

διαφορετικής ανάπτυξης του σώματος των μορφών, μέσω των κομμώσεων που είναι δηλωτικές των διαφορετικών σταδίων της νεότητας[25] καθώς και μέσω του «γυναικείου» συμβόλου του κρόκου[26] που χρησιμοποιούνταν στην αρχαιότητα ως θεραπεία για τους πόνους της περιόδου, αλλά και ως μέσο αποβολής για ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες (Nikolaïdou, 2012). Η Τοιχογραφία των Λατρευτριών ενσαρκώνει την γιορτή της γυναικείας ζωής, καθώς απεικονίζει τα στάδια της γυναικείας ανάπτυξης- τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση (Chapin, 2000), με την πρώτη γυναικεία φιγούρα στα δεξιά να δηλώνει την παιδική ηλικία, την μεσαία καθιστή φιγούρα, την εφηβική ηλικία και την αριστερή, την ωριμότητα-ενηλικίωση (Chapin, 2000)[27]· από την αθωότητα, στον πόνο και την έμμηνο ρύση που συνοδεύουν μια γυναίκα μέχρι την ωρίμανσή της (Dewan, 2015). Ο κρόκος, έτσι, ανήκει στα ιερά και θεραπευτικά φυτά του μινωικού πολιτισμού, που σαν άλλο όχημα ωθεί θεραπευτικά τη γυναίκα προς την ενηλικίωση της· τη συνοδεύει ως φάρμακο-πανάκεια στις δυσκολίες της πορείας[28] της γυναικείας πραγματικότητας που βιώνει.

Οι δύο προαναφερθείσες τοιχογραφίες δίνουν αρκετά στοιχεία για τις ποικίλες ερμηνείες περί της ταυτότητας του κτιρίου της Ξεστής 3 (βλ. Εικόνα 9) ειδικότερα με τις γυναίκες, τον κρόκο και το παράγωγό του, το σαφραν, να παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Άλλοι θέλουν τις τοιχογραφίες να περιγράφουν ένα κτίριο ως άλλο λατρευτικό κέντρο που λάμβαναν χώρα δραστηριότητες τελετουργιών γονιμότητας (Gesell, 2000, όπως αναφέρεται στο Ferrence & Bendersky, 2004). Άλλοι πως οι τοιχογραφίες ήταν το φόντο τελετουργιών μύησης (Marinatos N., 1984, όπως αναφέρεται στο Dewan, 2015). Άλλοι θεωρούν πως οι τοιχογραφίες δηλώνουν την ύπαρξη μιας προϊστορικής τοπικής βιοτεχνίας παραγωγής και επεξεργασίας κρόκου (Sarpaki, 2000, όπως αναφέρεται στο Ferrence & Bendersky, 2004· Dewan, 2015) και το κτίριο που τις στεγάζει ήταν το κέντρο της συγκεκριμένης δραστηριότητας

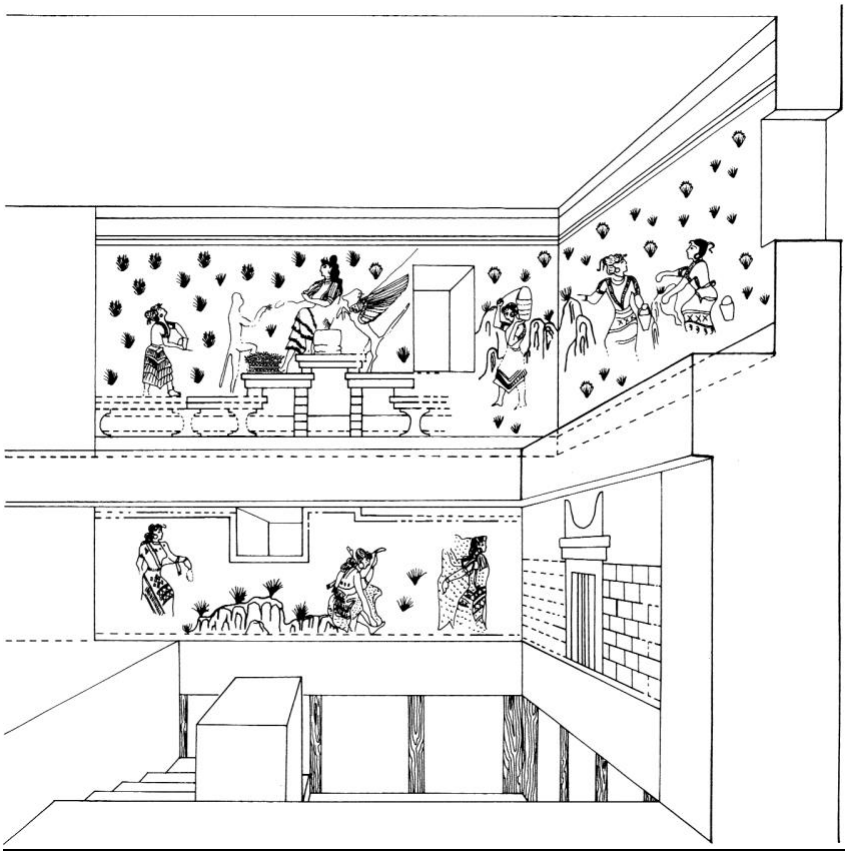
[25] Το ξυρισμένο κεφάλι με τις λίγες μπούκλες είναι ενδεικτικό της παιδικής ηλικίας, ενώ η σταδιακή αύξηση του μήκους των μαλλιών αναδεικνύει τη διαδοχή των ηλικιακών χρόνων (Rehak, 2007).

[26] Το σύμβολο του κρόκου είναι ευδιάκριτο τόσο στο φόντο, αφού το τοπίο βρίθει κρόκων, όσο και στα πολύχρωμα και περίτεχνα ενδύματά τους και στο διάκοσμο του σώματός τους (γιρλάντες ανθέων κρόκου γύρω από τον λαιμό και στους ώμους τους) (Dewan, 2015).

[27] Η συγκεκριμένη τοιχογραφία (βλ.Εικόνες 7-8) αφορά στην συμβολική περιγραφή σημαντικών στιγμών της ζωής των Μινωιτισσών (Chapin, 2000). Η στάση των μορφών όπως απεικονίζεται, προσανατολίζεται με βάση το Ιερό των Κεράτων Καθοσιώσεως (από δεξιά προς τα αριστερά) και παρουσιάζει μια ηλικιακή διαβάθμιση. Οι διαφορές ως προς την ηλικία των γυναικών διακρίνεται από την ενδυμασία, τις κομμώσεις και τη διαμόρφωση του στήθους τους (Chapin, 2000). Ως προσωπική ερμηνεία, ο βωμός των Κεράτων μοιάζει να είναι αυτός που δίνει την αφετηρία της γυναικείας ωριμότητας. Η πρώτη μορφή (δεξιά) που απομακρύνεται από τον βωμό καλυπτόμενη από ένα διάφανο πέπλο (ως άλλο πέπλο διατήρησης της παιδικής αθωότητας), είναι νεαρό κορίτσι, που μοιάζει μόλις να έχει πάρει την 'ευχή' του βωμού και κατευθύνεται προς τη βίωσή της ωριμότητας. Η κεντρική φιγούρα κάθεται σε βράχο λαβωμένη. Βιώνει την αιμορραγία της εμμήνου ρύσης και πρόκειται για νεαρή κοπέλα στην εφηβεία (15-16 ετών) (Chapin, 2000). Για τον λόγο αυτό βρίσκεται στο κέντρο της τοιχογραφίας και άρα στο κέντρο, μεταξύ της αθωότητας και της ενήλικης ζωής. Η τρίτη φιγούρα (αριστερά) κραδένει περήφανη και ώριμη πιά ένα περιδέραιο. Πρόκειται για γυναίκα που διανύει τα γόνιμά της χρόνια (17-18 ετών) (Chapin, 2000), αφού έχει περάσει και τα παιδικά αλλά και τα εφηβικά χρόνια.

[28] Ο κρόκος ως ιερό φυτό θεραπείας βοηθά τις γυναίκες σε όλους τους τύπους αιμορραγίας που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους: εμμηνόρροια, διάρρηξη παρθενικού υμένα, τοκετός (Rehak, 2002).

(διαλογής, επεξεργασίας κ.λπ), ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως το κτίριο της Ξεστής 3 φιλοξενούσε αίθουσες θεραπείας με κύριο θεραπευτικό μέσον το σαφράν (Ferrence & Bendersky, 2004). Κάθε ερμηνεία αναδεικνύει την πρωταρχική θεραπευτική αξία του κρόκου και τον γυναικείο παράγοντα στη συγκομιδή του, ιδιαιτέρως όμως η τελευταία αν κανείς αναλογιστεί και τα γυναικολογικά οφέλη του φυτού (Dewan, 2015). Οι συνεχείς συνδέσεις μεταξύ υγείας και του θεϊκού στοιχείου (με την ύπαρξη ιερών συμβόλων ή/και την προσωποποίηση των θεοτήτων) είναι αρκετές για να καταστήσουν τις τοιχογραφίες, αντανακλάσεις των πεποιθήσεων της εποχής συνυφασμένων με την γυναικεία υγεία και γονιμότητα, την σεξουαλική ανάπτυξη και τα πνευματικά πιστεύω (Dewan, 2015).



Εικόνα 9: Σκίτσο των δύο ορόφων Ξεστής 3 (Άδυτον και δωμάτιο 3Α). Στο Dewan R. (2015), Bronze age flower power: the Minoan use and social significance of saffron and crocus flowers. Institute for European and Mediterranean Archaeology. *Chronica*, 5, (σ. 49).

Μέσω των παραπάνω τοιχογραφιών περιγράφεται αδρά μια κοινωνία μέσα στην οποία οι γυναίκες ήλεγχαν, διατηρούσαν και μετέδιδαν, πιθανώς μυστικές, γνώσεις για την υγεία (Berg, 2004). Όλες τους ήταν ντυμένες με πλούσια, τελετουργικά ενδύματα (βλ. Εικόνες 3-9) στα οποία ο κρόκος απεικονίζεται, είτε ως διακοσμητικό στοιχείο είτε ως η βαφική ύλη των ενδυμάτων (Taiz & Taiz, 2017˙ Warren, 1988). Τα συγκεκριμένα ενδύματα είναι χαρακτηριστικά των διαβατηρίων τελετών ενηλικίωσης των γυναικών, καθώς τα φορούν οι γυναικείες φιγούρες που συλλέγουν και αφιερώνουν τη σοδειά του κρόκου-σαφράν

στη θεότητα (Zimmerman Kuoni, 2021). Παρόμοια ενδύματα έχουν βρεθεί ως ομοιώματα φορεμάτων και ζωνών από φαγεντιανή (βλ. Εικόνα 10) στο Θησαυροφυλάκιο του Ιερού της Κνωσού. Τα συγκεκριμένα ομοιώματα, που βρέθηκαν μεταξύ άλλων τεκμηρίων με τελετουργικά συμφραζόμενα, ξεχωρίζουν διότι είναι και αυτά διακοσμημένα με άνθη κρόκου[29] και κυματιστές γραμμές που υπονοούν τα βραχώδη τοπία[30] στα οποία φύεται ο κρόκος (Dewan, 2015˙ Rehak, 1997˙ Taiz & Taiz, 2017). Τα μοτίβα που απεικονίζονται πάνω στην επιφάνειά τους είναι ενδεικτικά των τελετουργικών ενδυμάτων που φορούσαν την Εποχή του Χαλκού οι Μινωίτισσες και κατά τη διάρκεια των πομπών των λουλουδιών[31] (Taiz & Taiz, 2017), ενώ αν τα συσχετίσουμε με τα φορέματα των γυναικών της Θήρας τότε μπορούμε να υποθέσουμε πως κυρίως οι γυναίκες, ντυμένες με τα συγκεκριμένα ενδύματα, ήταν αυτές που είχαν πρόσβαση στην ιατρική γνώση και δρούσαν ως θεραπεύτριες στη Μινωική κοινωνία (Berg, 2004).

Εικόνα 10: Σκίτσο αναθηματικών εσθήτων, Θησαυροφυλάκιο του Ιερού της Κνωσού, Νεοανακτορική περίοδος (1600 π.Χ), Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 152) Oxford University Press.

[29] Αξίζει να σημειωθεί πως στις τελετές προς τιμήν της θεάς Άρτεμης στη Βραυρώνα τα κορίτσια που συμμετείχαν σε τελετές μύησης εφηβείας για την ανάληψη ρόλων και καθηκόντων της ενήλικης ζωής, φορούσαν ενδύματα βαμμένα με σαφράν, τον λεγόμενο *κροκοτό*, καθώς το φυτό του κρόκου είχε ιδιαίτερη σημασία λόγω των καταπραϋντικών του ιδιοτήτων στους πόνους περιόδου (Rehak & Snihurowych, 1997˙ Zimmerman Kuoni, 2021).

[30] Πιθανώς η αναφορά των κυματιστών γραμμών να παραπέμπει στα Ιερά Κορυφής, γνωστά για την ιαματική τους διάσταση (Arnott, 2003· Burkert, 1993· Morris & Peatfield, 2014), αλλά και στο υψόμετρο που φύεται ενδημικά ο κρόκος (Rehak, 1997).

[31] Σύμφωνα με τα στάδια τελετουργιών λουλουδιών του Warren το συγκεκριμένο εύρημα ανήκει ταυτόχρονα και στο τρίτο στάδιο της προσφοράς, αλλά και στο τέταρτο στάδιο της πομπής. Ως αφιέρωμα, σύμφωνα με τον Evans, προσφερόταν στη θεότητα, σε μια δεύτερη ανάγνωση όμως, μπορεί να ενσωματωθεί και στο (τέταρτο) στάδιο της πομπής κι αυτό γιατί συνιστά ένα ομοίωμα φορέματος που πιθανολογείται πως φορούσαν οι γυναίκες κατά τη διάρκεια των πομπών (Taiz & Taiz, 2017).

Σημαντική ως προς την ερμηνεία των ομοιωμάτων ρούχων φαγεντιανής είναι και η θέση στην οποία βρέθηκαν, στο Θησαυροφυλάκιο του Ιερού της Κνωσού. Η θέση αυτή τονίζει την λειτουργία τους ως αναθήματα και ταυτόχρονα την υψηλή, και ενδεχομένως ιερή, αξία τόσο των ανθέων του κρόκου, όσο και των ενδυμάτων που αυτός κοσμεί (Taiz & Taiz, 2017). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στην ίδια θέση βρέθηκαν ειδώλια της θεάς των όφεων και αφιερωματικές φιγούρες νυφίτσας[32], σύμβολα που παραπέμπουν στη λατρεία μιας θεότητας που ενσαρκώνει τη γυναικεία θεραπευτική γνώση περί γονιμότητας (Zimmerman Kuoni, 2021). Τα αφιερωματικά ομοιώματα ενδυμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικά γιατί συνυφαίνουν μια σύνδεση μεταξύ γυναικών, υφασμάτων, λουλουδιών-κρόκων και του θεϊκού στοιχείου (Dewan, 2015). Αν η αφιερωματική χρήση των ομοιωμάτων είναι αληθής, τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι η αφιέρωση τους σε κάποια θεότητα-γιατρό, αφορούσε τη θεραπεία γυναικολογικών θεμάτων, αφού και η ζωγραφική του μοτίβου του κρόκου και του βραχώδους τοπίου παρατηρούμε να κορυφώνεται στην ηβική χώρα.

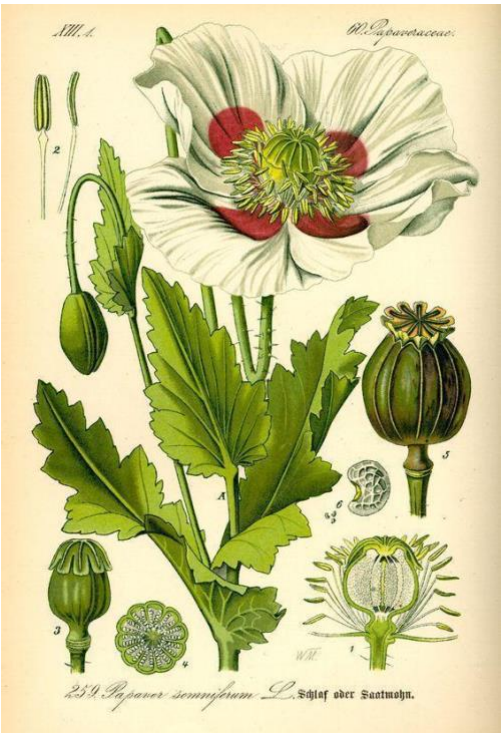
Είναι σαφές από τα εικονογραφικά στοιχεία ότι ο κρόκος και το παράγωγό του, το σαφράν, θεωρούνταν κάτι περισσότερο από απλές καλλιέργειες από τους κατοίκους του Αιγαίου της Εποχής του Χαλκού. Ως λειτουργικό συστατικό της βαφής υφασμάτων, ως αποτελεσματική ιατρική θεραπεία, αλλά και ταυτόχρονα ως ένα σημαντικό πολιτιστικό σύμβολο που χρησιμοποιούνταν σε λατρευτικές δραστηριότητες, ο κρόκος τιμώνταν ως ιερό φυτό από τους Μινωίτες. Μέσα από τις ποικίλες εικονογραφικές συσχετίσεις μεταξύ κρόκου και γυναικών, φαίνεται πως το φυτό του κρόκου και το παράγωγο του έχαιραν υψηλής εκτίμησης από τις γυναίκες της εποχής, οι οποίες αξιοποιούσαν τα φαρμακευτικά τους οφέλη και τα «αγκάλιαζαν» ως σύμβολα της γυναικείας τους ταυτότητας, αλλά και του πολιτισμού τους (Dewan, 2015).

Ένα ακόμα φυτό που ανήκει στην *materia medica*[33], την ιατρική πρώτη ύλη, των γυναικών της Εποχής του Χαλκού είναι η παπαρούνα. Στην κλασική αρχαιότητα, μέσω των γραπτών του Θεόφραστου

[32] Στην Κρήτη η νυφίτσα απαντάται και ως *καλογεννούσα, καλογυναικάρι, καλοσυντεκνάρι*, ονοματολογία που σημασιολογικά ταυτίζει το ζώο με την «καλή» μετάβαση των γυναικών στη μητρότητα, την συζυγική ζωή και τον τοκετό. Κάτω από την αποτροπαϊκή λειτουργία του συμβόλου της νυφίτσας, το συγκεκριμένο ζώο ήταν ένα φαρμακολογικό ζώο στη μαιευτική, ενώ από τα κλασικά κείμενα, μαθαίνουμε πως η νυφίτσα ήταν το χαρακτηριστικό ζώο της Ειλειθυίας, της Εκάτης και της Λητούς, όλες θεές που σχετίζονται με τον τοκετό και την γονιμότητα (Zimmerman Kuoni, 2021). Αξίζει να σημειωθεί πως δεν έχει εντοπιστεί κάποιο υλικό τεκμήριο που να μαρτυρα και οπτικά αυτή τη σχέση των θεοτήτων με το εν λόγω ζώο. Η σύνδεση μεταξύ τους προκύπτει από τα Ιερά Κορυφής αφιερωμένα σε αυτές. Συγκεκριμένα στο Ιερό Κορυφής του Πετσοφά (ανατολική Κρήτη) βρέθηκαν αναθηματικές φιγούρες νυφίτσας (Zimmerman Kuoni, 2021). «Η ανάθεσή τους είχε πιθανόν αποτρεπιτική σημασία», αναφέρει η Δημοπούλου-Ρεθεμιωτάκη (2007, σ. 97), απέτρεπαν την κακή έκβαση του τοκετού. Σήμερα εκτίθενται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου (βλ. εικόνα Γ στο Παράρτημα).

[33] Το *De materia medica* (π. 77-78 μ.Χ) (μτφρ. *Περί ιατρικής ύλης*), αποτελεί έργο του Πεδάνιου Διοσκουρίδη του φημισμένου φαρμακογνώστη-φαρμακολόγου της αρχαιότητας (Ferrence & Bendershky, 2004˙ Σκαλτσά, 2015). Εδώ η έκφραση χρησιμοποιείται για να καταστεί σαφής η φυτική «φαρέτρα» των γυναικών-θεραπευτριών της Εποχής του Χαλκού.

και του Πλίνιου, η Κρήτη υμνήθηκε ως ο πλουσιότερος τόπος σε φαρμακευτικά βότανα[34], μεταξύ των οποίων και η παπαρούνα (Zimmerman Kuoni, 2021).

11. 

12.

Εικόνες 11-12: 11. Σκίτσο των μερών του φυτού της παπαρούνας το είδος *papaver somniferum*. https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%AE%CE%BA%CF%89%CE%BD_%CE%B7_%CF%85%CF%80%CE%BD%CE%BF%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BF%CF%82.

12. Φωτογραφία του φυτού (άνθος και μπουμπούκι) στο φυσικό του περιβάλλον. https://www.opium.org/natural-opiates.html.

Λίγα ναυτικά μίλια μακριά από την Σαντορίνη, στο νησί της Κρήτης, σε «αγροτικό» ιερό κοντά στο Γάζι Μαλεβιζίου, βρέθηκε μεταξύ άλλων ειδώλιο γυναικείας μορφής με υψωμένα χέρια που χρονολογείται γύρω στο 1200 π.Χ. (Arnott, 2003· Day, 2011). Το πήλινο αυτό ειδώλιο ύψους 78 εκ. αποδίδεται στην γνωστή Θεά των Μηκώνων (βλ. εικ. 13-14) ή και «προστάτιδα της Θεραπείας» (S. Marinatos όπως αναφέρεται στο Taiz & Taiz, 2017). Η μορφή της Θεάς χαρακτηρίζεται από το κυλινδρόσχημο μακρύ ένδυμα, τα ανασηκωμένα της χέρια σε χειρονομία δέησης, χαιρετισμού ή ευλογίας, αλλά και από το διάδημα που περιθέει την κεφαλή της. Το διάδημα (βλ. Εικόνα 14) κοσμείται από τα ιερά σύμβολα των καρπών του σημαντικού για την μινωική εποχή φυτού της «μήκωνος υπνοφόρου» (*papaver somniferum*) (βλ. Εικόνες 11-12), ενός είδους παπαρούνας από την οποία παράγεται το όπιο (αφιόνι).

[34] Τα φυτά γίνονται φάρμακα όταν ελέγχονται και αναγνωρίζονται οι θεραπευτικές τους ιδιότητες και εφαρμόζονται με συνέπεια στη θεραπευτική. Επομένως, η ταυτότητα της Κρήτης ως μοναδικής αποθήκης της βοτανοθεραπείας, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας γηγενούς θεραπευτικής παράδοσης (Zimmerman Kuoni, 2021).

Εικόνα 13: Θεά των Μηκώνων, Γάζι Μαλεβιζίου, Μετανακτορική περίοδος (1200 π.Χ.), Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 173) Oxford University Press.

Στη *Θεογονία* του Ησίοδου (7ος αιώνας π.Χ.) υπάρχει η πρώτη γραπτή αναφορά στην μήκωνα την υπνοφόρο, ένα είδος παπαρούνας (Σκαλτσά, 2015). Η χρήση του φυτού χρονολογείται ήδη από τη νεολιθική εποχή (5000 π.Χ.) ενώ τεκμήρια για την χρήση του στα λατρευτικά τελετουργικά αλλά και για θεραπευτικούς σκοπούς στην Κρήτη υπάρχουν από το 2600 π.Χ. (Tsoucalas et al., 2018). Η έκφραση του προσώπου της Θεάς (κλειστά μάτια και ελαφρύ χαμόγελο) συνηγορεί στην γνώση των ευφορικών ιδιοτήτων του φυτού και συνεπώς δεν αποκλείει τη χρήση του με σκοπό την εκστατική ευφορία κατά τη διάρκεια θρησκευτικών τελετουργιών ή ακόμα και την εγκοίμηση. Η Θεά των Μηκώνων μπορεί να ερμηνευθεί ως η ενσάρκωση της μυστικιστικής έκστασης που προσέφερε το όπιο ή ως η ενσάρκωση-προσωποποίηση των ευεργετικών και θεραπευτικών ιδιοτήτων του (Behn, 1986). Κατά την Εποχή του Χαλκού το όπιο πιθανολογείται πως αξιοποιούνταν ως ιερό φυτό λόγω των υπνωτικών, των ψυχοτροπικών, των αφροδισιακών, των καταπραϋντικών και των αναλγητικών ιδιοτήτων του, καθώς έφερε συμβολισμούς γονιμότητας, ευδαιμονίας και αθανασίας (Askitopoulou et al., 2002· Behn, 1986· Warren, 1988). Το όπιο που περιέχεται στην παπαρούνα, στην Ιπποκρατική συλλογή απαντάται ως

η ουσία που ανακουφίζει τους πόνους περιόδου, για αυτόν τον λόγο νοείται ως γυναικολογικό φυτό, ενώ μέχρι και σήμερα το όπιο είναι το συστατικό των ισχυρότερων αναλγητικών όπως η μορφίνη και άλλα οπιούχα (Zimmerman Kuoni, 2021). Το σωζόμενο ειδώλιο της Θεάς των Μηκώνων και το διάδημά της με τους άρτια αποδοσμένους καρπούς της παπαρούνας (βλ. Εικόνα 14), πιθανότατα αποτελεί τεκμήριο ότι οι Μινωίτισσες γνώριζαν βαθιά την χρήση και την επεξεργασία του φυτού (Askitopoulou et al., 2002· Tsoucalas et al., 2018). Αξίζει να σημειωθεί πως τα υπολείμματα καύσης που βρέθηκαν στο ιερό υποδεικνύουν τη λήψη του οπίου μέσω εισπνοής του καπνού για ψυχοτροπικούς σκοπούς (Askitopoulou et al., 2002). Το ειδώλιο της Θεάς των Μηκώνων ως ταύτιση του ιερού φυτού της παπαρούνας με το γυναικείο φύλο, πιστοποιεί τον ρόλο των γυναικών ως θεραπευτριών στην Εποχή του Χαλκού (Zimmerman Kuoni, 2021).

Εικόνα 14: Λεπτομέρεια κεφαλής και διαδήματος του ειδωλίου της Θεάς των Μηκώνων, Γάζι Μαλεβιζίου, (1200 π.Χ.) Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 173) Oxford University Press.

Μέσα από την ιστορική αφήγηση που προηγήθηκε, η οποία διαρθρώθηκε από μουσειακά εκθέματα Υστερομινωικής περιόδου, τεκμηριώνεται η ερευνητική υπόθεση πως τα φυτά του κρόκου και της παπαρούνας αποτελούσαν δυο εξέχοντα χαρακτηριστικά της Μινωικής βιοτεχνίας, της ίασης και της θρησκείας, η διάχυτη σημασία των οποίων τα κατέστησε αναπόσπαστες πτυχές της γυναικείας ταυτότητας (Askitopoulou et al., 2002˙ Dewan, 2015). Το αφήγημα αρθρώθηκε σαν μια παρατήρηση δύο διαφορετικών ανθισμένων παρτεριών του μινωικού κήπου˙ από τη μια ανθίζει ο κρόκος (βλ. Εικόνες 1-10), από την άλλη η παπαρούνα (βλ. Εικόνες 11-14). Μοναδική προστάτιδα και φροντίστρια του κήπου

αυτού είναι η γυναίκα, η οποία σε ένα ομοκοινωνικό[35] περιβάλλον (Rehak, 2002) και με άξονα τα λουλούδια, κατασκευάζει την κοινωνική της ταυτότητα. Είναι γνώστρια των ιδιοτήτων και των χρήσεων των φυτών, γεγονός που της δίνει τη δύναμη να έχει τον έλεγχο του σώματός της (Rehak & Snihurowych, 1997)˙ ενός σώματος, τόσο ατομικού όσο και συλλογικού, άμεσα συνυφασμένου με τον κύκλο της φύσης και της ανθοφορίας της.

[35] Ως ομοκοινωνικότητα ορίζεται η συνθήκη μιας κοινωνικής ομάδας του ιδίου φύλου (Παπανικολάου, 2010).

Β' Μέρος: Διδακτική προσέγγιση

Κεφάλαιο 4ο: Διδακτική αξιοποίηση ιστορικού αφηγήματος

Το παρόν κεφάλαιο σκοπό έχει την πρόταση διδακτικής εφαρμογής του ιστορικού αφηγήματος που προηγήθηκε (Κεφάλαιο 3), με θέμα «Κρόκος και Παπαρούνα: Τα αγαπημένα φυτά των Μινωιτών». Πρόκειται για μια διδακτική πρόταση εννέα (9) ημερών που αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας και δομείται με κεντρικό άξονα τα μουσειακά τεκμήρια και τις πληροφορίες που το ιστορικό αφήγημα (βλ. Κεφάλαιο 3) πραγματεύεται. Η κάθε ημέρα διδασκαλίας σκοπό έχει να καλύψει μεμονωμένα ευρήματα ή και ομάδα αυτών, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν μια πολύπλευρη εικόνα και άποψη γύρω από αυτά, αλλά και να τα επεξεργαστούν πολυτροπικά και δημιουργικά. Όλες οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί με βάση την κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης, ως την ιδανική για την διδασκαλία ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά και με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία Διδακτικής της Ιστορίας που αναφέρθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας (βλ. Κεφάλαια 1 και 2). Η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε με τρόπο τέτοιο ώστε να προάγει την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη βιωματική μάθηση και την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών, δίνοντας έμφαση στη συνεργατική μάθηση (Α.Π.Σ 2014). Οι δραστηριότητες της διδακτικής πρότασης κλιμακώνονται από το γενικό στο ειδικό. Ξεκινούν από μια δράση ευαισθητοποίησης για να ανιχνευτεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (που αποτελεί και την αφορμή για το σύνολο του διδακτικού προγράμματος) και προχωρούν σε επιμέρους, στοχευμένες δραστηριότητες για συγκεκριμένα εκθέματα. Αντίστοιχα, η πρόταση διαμορφώνεται και θεματικά, αφού αρχικά οι δραστηριότητες αφορούν και τα δύο φυτά και τα εκθέματα στα οποία τα συναντάμε) και έπειτα εξειδικεύονται στο κάθε φυτό-έκθεμα ξεχωριστά, προκειμένου να ανακαλυφθούν οι χρήσεις τους μέχρι την επίσκεψη στο μουσείο όπου θα γίνει ο συνδυασμός τους (εκθέματος-φυτού) και θα επαληθευτούν οι γνώσεις των παιδιών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η διδακτική πρόταση, κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζεται μετά τα Χριστούγεννα ή ακόμα και κατά την αρχή της άνοιξης (λόγω της θεματολογίας της περί λουλουδιών) προκειμένου τα παιδιά να έχουν λάβει τον απαραίτητο εκπαιδευτικό χρόνο προετοιμασίας για έννοιες σχετικές με το παρελθόν. Έτσι, ήδη από την αρχή του σχολικού έτους γίνεται προετοιμασία των παιδιών με κατάλληλες δραστηριότητες όπως η χρονογραμμή, προκειμένου να έχουν κατανοήσει τον μακρινό χρόνο του μινωικού παρελθόντος στον οποίο θα «καταδυθούν» κατά την πραγμάτωση της διδακτικής πρότασης. Η συγκεκριμένη πρακτική της χρονογραμμής, εισάγει τα παιδιά στην έννοια της γραμμικότητας του χρόνου και μέσω αυτής μπορούν να αντιληφθούν το παρελθόν (με αφετηρία την χρονολογία γέννησης των παιδιών, προχωράμε στην χρονολογία γέννησης της παιδαγωγού, των γονιών ή/και άλλων μελών της οικογένειας των παιδιών καθώς βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον τους, έπειτα

στις χρονολογίες εθνικών επετείων (π.χ. 1821, 1940 κλ.π) και ορίζουμε στην χρονογραμμή σήμανση της γέννησης του Χριστού ως τον χρόνο 0 για να προχωρήσουμε σε μακρυνότερες χρονολογίες π.Χ). Η χρονογραμμή θα υπάρχει αναρτημένη σε έναν τοίχο της τάξης όπου και θα παραπέμπουμε όποτε κρίνεται σκόπιμο. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα εξοικειωθούν με τις έννοιες του χρόνου και γεγονότα του παρελθόντος. Επιπλέον και προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της διδακτικής πρότασης, συνιστάται να έχει γίνει προετοιμασία των παιδιών σχετικά με τις βασικές ερευνητικές διαδικασίες, όπως είναι η παρατήρηση και η καταγραφή πληροφοριών για αντικείμενα του παρελθόντος. Αξίζει να σημειωθεί πως για την υλοποίηση της πρότασης είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί ο ρυθμός των παιδιών. Έτσι, η διάρθρωση της διδακτικής πρότασης είναι ενδεικτική και μπορεί να μεταβληθεί ανάλογα με το δυναμικό και τους χρόνους της ομάδας (εαν π.χ. η παιδαγωγός αντιληφθεί ότι τα παιδιά κουράζονται, η δραστηριότητα ολοκληρώνεται την επόμενη μέρα).

Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα τεκμήρια του παρελθόντος μέσα από έναν παιγνιώδη και δημιουργικό-βιωματικό τρόπο. Μέσα από αυτή την εμπειρία δύνανται να κατανοήσουν βιωματικά την έννοια του παρελθόντος και πιο συγκεκριμένες πτυχές που συνδέονται με αυτό, εν προκειμένω την ενασχόληση των γυναικών με συγκεκριμένα είδη φυτών. Πριν την περιγραφή των προτεινόμενων διδακτικών δραστηριοτήτων προσέγγισης μερικών πτυχών του ιστορικού αφηγήματος που προηγήθηκε, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν οι γενικοί διδακτικοί στόχοι που τίθενται ως προς την υλοποίησή τους (τις διέπουν όλες). Ως πρώτος γενικός στόχος όλων θεωρείται η απόκτηση ιστορικής γνώσης για την Εποχή του Χαλκού, να γνωρίσουν δύο είδη φυτών που σχετίζονται με αυτή (κρόκος και παπαρούνα), να μάθουν τα μέρη τους και τις ιδιότητές τους, αλλά και να εντοπίσουν συνάφειες των φυτών με διάφορες πτυχές (θρησκεία, εμπόριο, ιατρική, ένδυση, διατροφή, γυναικεία χειραφέτηση) της Μινωικής καθημερινότητας. Δεύτερος στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης, προκειμένου οι μαθητές να προχωρήσουν σε βαθύτερα επίπεδα κατανόησης και μπορέσουν να συσχετίσουν το σήμερα, με το χθες του ιστορικού αφηγήματος.

Οι δύο αυτοί βασικοί στόχοι εμπλουτίζονται από τους στόχους του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) (μαθησιακή περιοχή: «Κοινωνικές Επιστήμες») στο οποίο αναφέρονται οι εξής: να μάθουν να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για ιστορικά γεγονότα, προβλήματα και διλήμματα ανθρώπων διαφορετικών εποχών, να προσεγγίζουν και να αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες, να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία γεγονότων και να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις. Να κατανοούν απλές έννοιες που αφορούν το χρόνο και να χρησιμοποιούν την αντίστοιχη ορολογία (τώρα, πριν από πολύ καιρό, πριν, μετά, σήμερα, αύριο, χθες, τα παλιά χρόνια κ.λπ.). Να συσχετίζουν γεγονότα, πρόσωπα, εικόνες και αντικείμενα ώστε να αναπτύξουν μια αρχική αίσθηση χρονολόγησης. Να χρησιμοποιούν μέσα και καταστάσεις που συνδέονται με την καθημερινή ζωή, να συμμετέχουν σε

συζητήσεις, να μάθουν να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία, να εξηγούν, να περιγράφουν, να ερμηνεύουν, να αναπαριστούν γεγονότα, να αναπτύσσουν τη γλώσσα και την επικοινωνία και να αξιοποιούν την τεχνολογία όπου είναι δυνατόν. Να διατυπώνουν υποθέσεις, να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας αλλά και να συνειδητοποιούν την μοναδικότητα τους. Να αρχίσουν να κατανοούν ότι μπορούμε να μάθουμε για το παρελθόν με πολλούς τρόπους και μέσα (π.χ. με προφορικές αφηγήσεις, φωτογραφίες, αντικείμενα, αφίσες, βιβλία κτίρια, έργα τέχνης, μουσεία, ψηφιακά μέσα κ.λπ.). Να διατυπώνουν ερωτήματα για το άμεσο παρελθόν και να προσπαθούν να δίνουν απαντήσεις. Να κατανοήσουν ότι κάποια πράγματα ή καταστάσεις αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου ενώ άλλα παραμένουν ίδια. Να χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους για να γνωρίζουν και να εκτιμούν το φυσικό περιβάλλον.

4.1. Διδακτική πρόταση: «Κρόκος και Παπαρούνα: Τα αγαπημένα φυτά των Μινωιτών»

ΗΜΕΡΑ ΠΡΩΤΗ: *Το πιθάρι ευαισθητοποίησης*

Αφορμή: Σύνολο εκθεμάτων Εποχής του Χαλκού του ιστορικού αφηγήματος (βλ. κεφ. 3ο).

Στόχοι: Να μάθουν να ορίζουν το παρελθόν και το παρόν. Να ανακαλύψουν πτυχές της καθημερινότητας της Εποχής του Χαλκού. Να εξοικειωθούν με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

Περιγραφή: Η παιδαγωγός φέρνει στην τάξη ένα πιθαρι σκονισμένο, σαν παλιό και το τοποθετεί στο κέντρο της αίθουσας. Μέσα το πιθάρι κρυβει αντικειμενα, ερεθίσματα (κομμάτι υφάσματος, φωτογραφίες ή καρτ ποστάλ από το Παλάτι της Κνωσού και της Ξεστής 3, βάζο με βολβούς φυτών, σαφράν, παπαρουνόσπορο, αποξηραμένα φυτά (κρόκου και παπαρούνας) σε χαρτί, χάρτινα θραύσματα από τις εικόνες των εκθεμάτων, δύο (ή περισσότερους) μεγεθυντικούς φακούς και ένα ειδώλιο της Θεάς των Μηκώνων σε μικρογραφία), η αξιοποίηση των οποίων θα βοηθήσει την παιδαγωγό να εντοπίσει πού βρίσκονται γνωστικά τα παιδιά.

Α' Φάση: Η παιδαγωγός καλεί τα παιδιά να κινηθούν προσεκτικά γύρω από το πιθάρι και να το παρατηρήσουν. Μέσα από κονστρουκτιβιστικές ερωτήσεις: Πώς λέγεται άραγε αυτό το αντικείμενο; Γιατί είναι σκονισμένο; Πόσο παλιό λέτε να είναι; Σήμερα χρησιμοποιούμε τέτοια πιθάρια; Τι βάζουμε μέσα; Στα παλιά χρόνια τι έβαζαν; Από τι υλικό είναι φτιαγμένο; Έχει άραγε κάτι αυτό μέσα; Έτσι, ξεκινάμε να ανακαλύπτουμε το εσωτερικό του, βγάζοντας ένα ένα τα αντικείμενα από το πιθάρι με σκοπό να τα επεξεργαστούμε και να διερωτηθούμε για αυτά. Βγάζοντας ένα ένα τα αντικείμενα ευαισθητοποίησης, τα παιδιά θα τα δουν μέσα από τους μεγεθυντικούς φακούς, θα τα πιάσουν, θα τα ξεσκονίσουν (με πινελάκια σαν άλλοι αρχαιολόγοι) και θα πουν τις ιδέες τους γι' αυτά. Η παιδαγωγός αν

το κρίνει απαραίτητο διευκολύνει την ανακάλυψη των αντικειμένων με κονστρουκτιβιστικές ερωτήσεις προς τα παιδιά, όπως: Είναι παλιά τα αντικείμενα αυτά; Πώς το καταλαβαίνουμε; Γιατί υπάρχει αυτό το ύφασμα; Πώς το χρησιμοποιούσαν οι Μινωίτες; Τα λουλούδια πώς τους χρησίμευαν; Μπορείτε να αναγνωρίσετε αυτά τα λουλούδια; Αυτά τα κομμάτια (θραύσματα εικόνων) απο που να προέρχονται άραγε; Εμείς σήμερα από όλα αυτά τα αντικείμενα τι χρησιμοποιούμε και πώς; Αναγνωρίζετε κάποιο από αυτά τα κτίρια; Πού βρίσκονται; Έχετε πάει σε κάποιο; κ.λπ.

Β' Φάση: Έπειτα, η παιδαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες και τους ζητά να αναζητήσουν πληροφορίες σε βιβλία (π.χ. κατάλογος του Αρχαιολογικού Μουσείου Ηρακλείου: Δημοπούλου-Ρεθεμιωτάκη, 2005) και το διαδίκτυο μέσω tablet και μέσω της εφαρμογής google lens φωτογραφίζοντας τα αντικείμενα προκειμένου να ανακαλύψουν τι είναι. Από την αναζήτηση θα προκύψει και η χρονολόγηση του ειδωλίου της Θεάς των Μηκώνων, την οποία θα τοποθετήσουμε στην χρονογραμμή της τάξης.

Γ' Φάση: Μέσα από την συζήτηση η παιδαγωγός με τη βοήθεια των παιδιών θα δημιουργήσει ένα ιστόγραμμα με φωτογραφικό υλικό και πληροφορίες γύρω από την Εποχή του Χαλκού και τα λουλούδια της και θα κλείσει την δραστηριότητα με μια ερώτηση προς τους μαθητές: «Πού φυλάσσονται όλα τα πολύτιμα παλιά αντικείμενα; Τι λέτε να πάμε μια μέρα στο μουσείο; Αλλά πρώτα πρέπει να προετοιμαστούμε καλά!».

Σχόλια: Όλα τα αντικείμενα ευαισθητοποίησης που βρίσκονται μέσα στο πιθάρι θα χρησιμοποιηθούν στις δραστηριότητες που ακολουθούν.

ΗΜΕΡΑ ΔΕΥΤΕΡΗ: *Αφηγηματική ιστορία με δαχτυλόκουκλες: «Όταν η Παπαρουνα συνάντησε τον Κρόκο»*

Αφορμή: Το σύνολο των εκθεμάτων που παρουσιάζονται στο ιστορικό αφήγημα (Θηραϊκές τοιχογραφίες, Ειδώλιο Θεάς των Μηκώνων και αναθηματική εσθήτα φαγεντιανής).

Στόχοι: Να γνωρίσουν τα φυτά και τα βότανα της Εποχής του Χαλκού. Να γνωρίσουν τα μέρη των φυτών και τις χρήσεις τους. Να μάθουν να φροντίζουν τα φυτά. Να κατανοήσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Να καλλιεργήσουν την γλωσσική τους έκφραση, αναφορικά με τη χρήση ιστορικών εννοιών και όρων. Να μάθουν να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση.

Περιγραφή:

Α' Φάση: Η παιδαγωγός ζητά από τα παιδιά να κάτσουν σε κύκλο, η ίδια βρίσκεται στο κέντρο και τους αφηγείται την παρακάτω ιστορία με τη χρήση δύο δαχτυλόκουκλων (προσωποποιήσεις των λουλουδιών-πρωταγωνιστών της ιστορίας, μια παπαρούνα και ένας κρόκος)

«Μια φορά και έναν καιρό, στα πολύ παλιά χρόνια (*η παιδαγωγός κάνει τη διαδρομή στη γραμμή του χρόνου προς τα πίσω με το δάχτυλό της*), στο νησί της Σαντορίνης έγινε ένας πολύ δυνατός σεισμός. Από τα πολλά ρίχτερ μια ραφιέρα που βρισκόταν στην κουζίνα ενός σπιτιού ταρακουνήθηκε για τα καλά και το βάζο με τους βολβούς φυτών που ήταν πάνω της έπεσε με δύναμη στο πάτωμα (*ρίχνει ένα μεταλλικό κουτί στο πάτωμα*). Οι βολβοί κατρακύλησαν στο πάτωμα. Ξαφνικά δύο από τους βολβούς ταράχτηκαν τόσο που άρχισαν να μιλούν μεταξύ τους.

-Παπαρούνα: Ποιό είσαι εσυ;

-Κρόκος: Με λένε Κρόκο, εσένα;

-Παπαρούνα: Εγώ είμαι η Παπαρούνα. Τι κάνουμε εμείς εδώ; Γιατί δεν είμαστε στη γη/χώμα;

-Κρόκος: Εγω στους βράχους μεγάλωσα, πάνω στα βουνά.

-Παπαρούνα: Εγώ στις πεδιάδες και στις βουνοπλαγιές; Πως και δεν έχουμε ξανασυναντηθεί;

-Κρόκος: Καλέ, τόσα χρόνια που είμασταν μέσα στο βάζο ανάμεσα σε τόσους πολλούς βολβούς πώς θα μπορούσαμε να γνωριστούμε. Ας το κάνουμε τώρα!

-Παπαρούνα: Σε ακούω λοιπόν, μίλησε μου για σένα.

-Κρόκος: Τα αγαπημένα μου χρώματα είναι το μωβ, το πορτοκαλί και το πράσινο! Είναι τα τρια χρώματα που εκφράζουν καλύτερα την προσωπικότητά μου, αλλά και την καθημερινότητά μου!

-Παπαρούνα: Αλήθεια; Και πώς ακριβώς γίνεται αυτό;

-Κρόκος: Λοιπόν, αρχικά να σου πω πως έχω 6 υπέροχα μωβ πέταλα. Κάθε βράδυ τα κλείνω και κάθε πρωί που ξυπνάω τα ανοίγω για να φανεί το πολύτιμό μου προσόν, οι 3 πορτοκαλί στήμονές μου. Στους στήμονες κρύβω όλες τις πολύτιμές μου ιδιότητες, εκεί αποθηκεύει ο οργανισμός μου τις βιταμίνες γι' αυτό και έχουν και τόσο ξεχωριστό χρώμα!

-Παπαρούνα: Εντάξει, καλά, αλλά δεν μου είπες ακριβώς τι είναι οι στήμονες και πως σε βοηθάνε;

-Κρόκος: Οι στήμονες παράγουν τη γύρη μου και με βοηθάνε να είμαι αποδοτικός στις τρεις δουλειές μου! Το πρωί με το που ανθίσω, πριν ξεκινήσω για την πρώτη μου δουλειά πίνω το δυναμωτικό μου τσαγάκι που το φτιάχνω από τους πορτοκαλί μου στήμονες, έχω τρεις, όπως σου είπα. Να δες (κουνάει τους στήμονες). Μετά ξεκινάω για την πρωινή μου δουλειά στο εργαστήρι υφαντικής. Εκεί πάλι με τους στήμονές μου και με νερό βάφω τα λινά και τα βαμβακερά υφάσματα. Μετά από αυτή την εξαντλητική δουλειά κάνω διάλειμμα για μεσημεριανό, που το φτιάχνω από το προηγούμενο βράδυ ένα κριθαρότο με ρεβύθια (Dalby, 2001) και σαφράν. Και μάντεψε τι είναι το σαφραν;

-Παπαρούνα: Τι είναι;

-Κρόκος: Το άλλο όνομα των στημόνων μου.

-Παπαρούνα: Ουάου!!

-Κρόκος: Ναι, ναι και ακόμα δεν σου έχω πει την απογευματινή μου δουλειά.

-Παπαρούνα: Σωστά! Τι κάνεις τα απογεύματα;

-Κρόκος: Τα απογεύματα, μετά και την μεσημεριανή μου στάση για ξεκούραση, βοηθάω τους γιατρούς, γίνομαι φάρμακο. Οι στήμονές μου εκκρίνουν πολύτιμη ουσία φαρμακευτική και μυρωδάτη.

-Παπαρούνα: Και η οικογένειά σου είναι τόσο πολυάσχολη;

-Κρόκος: Αλλοι κρόκοι από την οικογένειά μου τα πρωινά δουλεύουν σε αρωματοπωλεία, ενώ άλλοι δουλεύουν αποξηραμένοι στα καράβια γιατί ασχολούνται με το εμπόριο.

-Παπαρούνα: Πωπω Κρόκε, έχεις πολύ απαιτητική καθημερινότητα! Αλλά και οι στήμονές σου έχουν εκπληκτικό βιογραφικό! Πως τα καταφέρνεις;

-Κρόκος: Κάθε βράδυ πιάνω πάνω τα πεταλά μου για να προστατεύσω τους στημονες μου για να είναι έτοιμοι και δυνατοί κάθε πρωί που πάμε για δουλειά. Για πες κι εσυ βρε παπαρούνα, τι κάνεις στη ζωή σου; Οι σελίδες μας στο φυτολόγιο ήταν μακριά για να διαβάσω το βιογραφικό σου.

-Παπαρούνα: Λοιπόν, εγώ δεν έχω τόσο εντυπωσιακό βιογραφικό με σένα αλλά θα σου το πω. Το πατρικό μου όνομα είναι Μήκων κανονικά, αλλά με φωνάζουν και Παπαρούνα. Λατρεύω τον ύπνο γι' αυτό με φωνάζουν υπνοφόρο. Μήκων υπνοφόρος!! Η δουλειά μου είναι να βοηθάω τους γιατρούς να κάνουν τη νάρκωση των ασθενών όταν πρέπει να τους χειρουργήσουν γιατί ξέρω καλά πώς να κοιμίζω κάποιον βαθιά. Βοηθάω όμως και τους ασθενείς να μην πονούν! Για ό,τι είμαι φταίει ο παπαρουνόσπορός μου (*η παιδαγωγός δείχνει τον παπαρουνόσπορο*), τον κρύβω καλά μέσα στις κάψες μου, δηλαδή τα μπουμπούκια μου γιατί είναι πολύτιμος για την δουλειά μου.

-Κρόκος: Τώρα είναι η σειρά μου να σε ρωτήσω το αγαπημένο σου χρώμα.

-Παπαρούνα: Εμένα όπως βλέπεις τα αγαπημένα μου χρώματα είναι το πράσινο, το κόκκινο, το άσπρο, το μαύρο και το μωβ.

-Κρόκος: Παπαρούνα, πόσα χρόνια ζεις;

-Παπαρούνα: Από τα μινωικά χρόνια, δηλαδή από πολύ πολύ παλιά, 3000 χρόνια πριν!!

-Κρόκος: Μα κι εμένα η δικιά μου οικογένεια από τότε υπάρχει. Μου επιτρέπεις να στο αποδείξω;

-Παπαρούνα: Μόνο αν με αφήσεις μετά να στο αποδείξω κι εγω.

-Κρόκος: Εννοείται, λοιπόν θα σου δείξω δύο τοιχογραφίες! Δες πώς με έχει ζωγραφίσει ένας μινωίτης τεχνίτης; (*προβάλλονται στον τοίχο μέσω του προτζέκτορα οι δύο Θηραϊκές τοιχογραφίες*)

-Παπαρούνα: Ω, μα τι όμορφη εικόνα, πού βρίσκεται; Και γιατί είσαι περιτριγυρισμένος μόνο από κορίτσια;

-Κρόκος: Η τοιχογραφία αυτή ζωγραφίστηκε για ένα κτίριο στην αρχαία πόλη του Ακρωτηρίου, στη Σαντορίνη. Κατά την Εποχή του Χαλκού (*δείχνει ξανά την θέση της Εποχής στη χρονογραμμή*) οι γυναίκες ήταν αυτές που ασχολούνταν με την φροντίδα μου (*η παιδαγωγός δείχνει την τοιχογραφία των Κροκοσυλλεκτριών-Άδυτο*), αλλά και εγώ με τη δική τους. Με τους στήμονες μου φρόντιζαν τα τραύματά τους, να δες αυτή την κοπέλα (*δείχνει την κεντρική φιγούρα της τοιχογραφίας των Κροκοσυλλεκτριών-*

Άδυτο) που φροντίζει με κρόκο το τραυματισμένο της πόδι. Με τους στήμονές μου και έβαφαν τα ρούχα τους (*η παιδαγωγός δείχνει το μπαχαρικό σαφράν*). Δες τι όμορφα χρώματα είχαν τα ρούχα τους!

-Παπαρούνα: Λοιπόν, θέλεις να μάθεις κάτι τρελό; Και με μένα κυρίως οι γυναίκες ασχολούνταν και όλα ξεκίνησαν από τη θεά μας. Την Θεά των Μηκώνων (*προβολή του ειδωλίου μέσω του προτζέκτορα*). Ό,τι κι αν έκανε, όπου κι αν πήγαινε μας είχε πάντα μαζί της στο στέμμα της. Να, δες! Με εμάς τις παπαρούνες βοηθούσε όσους πόναγαν γιατί όταν είμαστε ακόμα μπουμπούκια, πριν ανθίσουμε δηλαδή, έχουμε μέσα μας χιλιάδες μικρά σποράκια που έχουν πολύ ευεργετικές ιδιότητες για την υγεία και των ανθρώπων. Να σε ρωτήσω, πού βρίσκονται αυτές οι όμορφες τοιχογραφίες;

-Κρόκος: Σήμερα οι τοιχογραφίες στις οποίες πρωταγωνιστώ βρίσκονται στο Προϊστορικό Μουσείο Θήρας, στη Σαντορίνη. Εσάς η Θεά σας πού βρίσκεται;

-Παπαρούνα: Εμάς η Θεά μας εκτίθεται σε μια προθήκη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου.

-Κρόκος: Παπαρούνα, είπαμε πολλά, αλλά τόση ώρα μια ιδέα βασανίζει το μυαλό μου, τι θα έλεγες να βρούμε δύο ωραίες γλάστρες να φυτευτούμε μέσα για να ανθίσουμε ξανά;;

-Παπαρούνα: Τέλεια ιδέα Κρόκε, φύγαμε και ας ελπίσουμε να βρέξει σύντομα για να φυτρώσουμε πιο γρήγορα!»

Β' Φάση: Μετά το πέρας της αφήγησης, η παιδαγωγός θέτει ερωτήσεις εμπέδωσης στους μαθητές όπως: Ποιος θυμάται τα ονόματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας; Που τους συναντήσαμε στις εικόνες; Μπορείτε να τους εντοπίσετε στα εκθέματα; Έχετε δει ποτέ από κοντά παπαρούνα ή κρόκο; Μοιάζει το αληθινό φυτό με το ζωγραφισμένο στα εκθέματα; Μπορείτε να μου δείξετε στα εκθέματα τα μέρη των φυτών και να τα ονοματίσετε; Ποια επαγγέλματα σχετικά με τα λουλούδια ξέρετε; Σήμερα με τα λουλούδια ασχολούνται μόνο οι γυναίκες; Στις μέρες μας οι γιατροί χρησιμοποιούν φυτα; Τα ρούχα που φοράμε πως βάφονται; Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να μάθετε από την ιστορία;

Γ' Φάση: Η παιδαγωγός απευθύνεται στα παιδιά: «Τι λέτε, πάμε να πραγματοποιήσουμε την ιδέα του Κρόκου;» Η παιδαγωγός έχει φροντίσει να φέρει στην τάξη ένα βάζο με βολβούς από τα δύο φυτά ώστε τα παιδιά να τους παρατηρήσουν. Το κάθε παιδί φυτεύει σε μικρό γλαστράκι έναν βολβό από τα δύο φυτά και βάζει ταμπελάκι με το όνομά του. Τα τοποθετούμε σε φωτεινό σημείο της τάξης ή έξω στην αυλή του σχολείου και ο κάθε μαθητής έχει την ευθύνη του φυτού που φύτεψε, ώστε να το φροντίζει και να το παρατηρεί που μεγαλώνει.

Δ' Φάση: Τέλος, απευθύνεται στα παιδιά: «Για να δούμε τι μορφή έχουν μια αληθινή παπαρούνα και ένας αληθινός κρόκος όταν φυτρώσουν; Σας θυμίζουν αυτά τα άνθη, όσα είδαμε στις τοιχογραφίες;» Η παιδαγωγός έχει φροντίσει να φέρει στην τάξη ανθισμένες παπαρούνες και κρόκους ώστε να δείξει στα παιδιά την ανθισμένη μορφή των λουλουδιών. Επιπλέον, έχει μαζί της σαφράν και παπαρουνόσπορο για να γνωρίσουν και να επεξεργαστούν τα παιδιά τα παράγωγα των λουλουδιών. Έπειτα, τους καλεί να λιώσουν με γουδί και γουδοχέρι τα άνθη των λουλουδιών, ώστε το υγρό που θα δημιουργηθεί να το

χρησιμοποιήσουν ως χρώμα. Στη συνέχεια, τους μοιράζει ακουαρέλα και πινέλα και τους ζητά να ζωγραφίσουν, όποια θέλουν από τις τοιχογραφίες που είδαν, με το υγρό χρώμα από τα άνθη του κρόκου και της παπαρούνας χρησιμοποιώντας και το σαφράν ή/και παπαρουνόσπορο για επιμέρους στοιχεία (αν επιλέξουν να τα χρησιμοποιήσουν τους υπενθυμίζουμε να το κάνουν αφού η ακουαρέλα τους έχει στεγνώσει, ώστε να μπορέσουν να βάλουν στα σημεία που επιθυμούν με πινέλο, κόλλα χειροτεχνίας για να επικολλήσουν το σαφράν και τον παπαρουνόσπορο).

ΗΜΕΡΑ ΤΡΙΤΗ: *Φυτική βαφή υφάσματος*

Αφορμή: Αναθηματική εσθήτα από φαγεντιανή

Στόχοι: Να μάθουν τη διαδικασία βαφής υφάσματος με φυτικό τρόπο. Να αντιληφθούν την έννοια της τελετουργίας της αφιέρωσης αναθημάτων. Να μάθουν τα μέρη και τις ιδιότητες των φυτών. Να τονωθεί η έννοια της ομάδας. Να εξοικειωθούν με τη χρονική ακολουθία μιας διαδικασίας. Να κόβουν υλικά και να κάνουν καρτεπικολλήσεις (κολάζ). Να εξασκήσουν τον προφορικό τους λόγο.

Περιγραφή:

Α' Φάση: Προβάλλουμε στον τοίχο της τάξης μέσω του προτζέκτορα φωτογραφίες του εκθέματος αλλά και φωτογραφίες από το αληθινό φυτό του κρόκου καθώς και από τη διαδικασία συλλογής των στημόνων και την χρήση του στη βαφή υφασμάτων. Τις παρατηρούμε και μέσω κονστρουκτιβιστικών ερωτήσεων προσπαθούμε να επαναφέρουμε στη μνήμη των παιδιών τις γνώσεις που απέκτησαν για το ειδώλιο κατά την δεύτερη δραστηριότητα (Ημέρα Δεύτερη), αλλά να εγείρουμε και νέες γνώσεις σχετικά με τις χρήσεις του φυτού. Τι μπορεί να είναι αυτό το αντικείμενο; Τι χρήση είχε; Θυμαστε πως ονομάζεται το φυτό που απεικονίζεται στο έκθεμα; Γιατί ζωγράφιζαν άνθη στα ρούχα; Με τι ρούχα πιστεύετε ντύνονταν οι Μινωίτες; Τι χρώμα άραγε είχαν τα ρούχα στη Μινωική Εποχή; Πως έβαφαν τα υφάσματά τους; Σχετίζεται με τη βαφή το φυτό του κρόκου; Πως φαντάζεστε ότι μπορεί από ένα λουλούδι να βάφεται ένα ύφασμα; Ποια μέρη του φυτού βοηθούν στη βαφή; Σας θυμίζει το έκθεμα, τα ρούχα που φοράμε εμείς σήμερα; Γιατί;

Β' Φάση: **<u>Στάδιο 1</u>- Φυτική βαφή**: Η παιδαγωγός ζητά από ένα παιδί να ρίξει καυτό νερό σε μεγάλο γυάλινο διάφανο σκεύος. Στη συνέχεια, ζητά από τα υπόλοιπα παιδιά, το καθένα με τη σειρά του, να ρίξουν λίγους στήμονες από το σαφράν μέσα στο καυτό νερό. Όλοι μαζί παρατηρούμε την απελευθέρωση του χρώματος των στημόνων στο νερό.

<u>Στάδιο 2</u>- Σχέδιο πατρόν: Η παιδαγωγός μοιράζει στα παιδιά μικρά παραλληλόγραμμα κομμάτια βαμβακερού λευκού υφάσματος (καραβόπανο). Τα καλεί να σχεδιάσουν πάνω στο ύφασμα ένα περίγραμμα ενός ρούχου που θέλουν (φόρεμα, μπλούζα, παντελόνι, φούστα) με μαύρο μαρκαδόρο υφάσματος.

<u>Στάδιο 3</u>- Σχέδιο σε ρούχο: Έπειτα, τους δίνεται η δυνατότητα να σχεδιάσουν στην επιφάνεια του πατρόν ό,τι λουλουδι θέλουν να κοσμήσει το ρούχο τους (π.χ. άνθη λουλουδιών όπως το αρχαίο αντικείμενο).

<u>Στάδιο 4</u>- Παρουσίαση υφάσματος-σχεδίου (πριν τη βαφή): Ο καθένας με τη σειρά του, παρουσιάζει αυτό που έφτιαξε στην ομάδα (πατρόν και σχέδιο ρούχου). Λέει στην ομάδα τι ρούχο σχεδίασε και πως επέλεξε να το διακοσμήσει.

<u>Στάδιο 5</u>- Βαφή υφάσματος: Η παιδαγωγός φέρνει το σκεύος με τη βαφή και επιλέγει ένα παιδί από το οποίο ζητάει να ρίξει λευκό ξύδι στο υγρό μείγμα προκειμένου να σταθεροποιηθεί καλύτερα το χρώμα στο βαμβακερό ύφασμα. Έπειτα, το κάθε παιδί με τη σειρά, βουτάει το ύφασμά του μέσα στη φυτική βαφή.

<u>Στάδιο 6</u>- Στέγνωμα: Τέλος, το κάθε παιδί μετά το μούλιασμα του υφάσματός του στη βαφή, η παιδαγωγός ζητά από τα παιδιά να στύψουν τα υφάσματά τους, για να φύγει η περιττή υγρασία, και να τα κρεμάσουν στην αυτοσχέδια απλώστρα (σχοινί από τοίχο σε τοίχο) της τάξης με δύο μανταλάκια για να στεγνώσουν.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, δύο παιδιά, με την ενθάρρυνση της παιδαγωγού, αναλαμβάνουν να φωτογραφίζουν όλα τα στάδιά της (κατασκευή βαφής, σχεδιασμός πατρόν, σχέδιο στο ύφασμα, παρουσίαση, βαφή υφάσματος, κρέμασμα υφάσματος για στέγνωμα). Μετά το πέρας της φωτογράφησης ακολουθούν και οι δύο μαθητές την ίδια διαδικασία, ωστόσο η παιδαγωγός εκτυπώνει τις φωτογραφίες που τράβηξαν.

Γ' Φάση: **Κατασκευή ομαδικού κολάζ**- Η παιδαγωγός μοιράζει στα παιδιά τις φωτογραφίες της διαδικασίας φυτικής βαφής υφάσματος που προηγήθηκε και τους ζητά να τις κόψουν. Στη συνέχεια, τους καλεί να συνεργαστούν με σκοπό να βάλουν-κολλήσουν τις φωτογραφίες στη σειρά (με αρίθμηση) πάνω σε χαρτόνι μεγάλου μεγέθους ή σε χαρτί του μέτρου, με βάση την διαδικασία που προηγήθηκε. Τέλος, τους ζητά να σκεφτούν και να γράψουν, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, μια λεζάντα για το κάθε στάδιο-φωτογραφία. Τέλος, τοποθετούν το κολάζ που κατασκεύασαν στον τοίχο της τάξης.

Σχόλια: Αξίζει να σημειωθεί πως η σωστή διαδικασία θα ήταν πρώτα η βαφή υφάσματος, η οποία απαιτεί την παραμονή του υφάσματος στη βαφή για τουλάχιστον μια ώρα και έπειτα να ακολουθήσει ο σχεδιασμός του πατρόν κ.λπ. Καθώς όμως θέλουμε να κερδίσουμε εκπαιδευτικό χρονο η διαδικασία γίνεται αντιστρόφως (πρώτα σχεδιασμός πατρόν και έπειτα βαφή) και επιταχύνεται (το ύφασμα μένει λιγότερη ώρα στη βαφή).

Πηγή συνταγής φυτικής βαφής με κρόκο: https://www.slofoodgroup.com/blogs/recipes-stories/how-to-dye-with-saffron

ΗΜΕΡΑ ΤΕΤΑΡΤΗ: *Θεατρικό παιχνίδι*

Αφορμή: Τοιχογραφία με τις Κροκοσυλλέκτριες και τοιχογραφία από το Άδυτον, Ξεστή 3

Στόχοι: Να γνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα είδη τέχνης (π.χ. τοιχογραφία). Να αντιληφθούν την έννοια της τελετουργίας της αφιέρωσης αναθημάτων-λουλουδιών. Να καλλιεργήσουν την φαντασία και τη δημιουργικότητα τους. Να εκφραστούν ελεύθερα μέσω του σώματός τους. Να εξοικειωθούν με τις έννοιες του χώρου και του χρόνου. Να μάθουν να επιλύουν προβλήματα. Να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού. Να έρθουν σε επαφή με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

Μεθοδολογία: Το παρακάτω σενάριο θεατρικού παιχνιδιού οργανώνεται ως προς τα πέντε στάδια του Μουδατσάκι (1994). Το πρώτο, είναι το στάδιο της προθέρμανσης της ομάδας-τάξης, όπου με παιχνίδι των αισθητηρίων ή με το σώμα ο δάσκαλος-εμψυχωτής θα δημιουργήσει μια πρώτη εμπειρία σχετικά με το θέμα του θεατρικού παιχνιδιού. Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η σύνθεση του σεναρίου, το οποίο θα αποτελέσει τη βάση του θεατρικού παιχνιδιού. Η ροή του παιχνιδιού μπορεί να αναδιαμορφώσει το σενάριο, αν δεν είναι ήδη διαμορφωμένο από τον δάσκαλο-εμψυχωτή, και θα πρέπει να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και να εξάπτει τη φαντασία των παιδιών. Στο τρίτο στάδιο γίνεται η εύρεση αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση· δάσκαλος και παιδιά επιστρατεύουν τη φαντασία τους, αυτοσχεδιάζουν και αναπροσαρμόζουν τη λειτουργία διαφόρων υλικών που ήδη υπάρχουν στην τάξη για ανάγκες της ενσάρκωσης του σεναρίου. Στο τέταρτο στάδιο της εκτέλεσης-δράσης του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά δρουν, πειραματίζονται με την έκφρασή τους, συνθέτουν και επινοούν εμπειρίες. Κατά το τελευταίο στάδιο γίνεται η αξιολόγηση των πεπραγμένων. Με μέσο τον διάλογο τα παιδιά θα συζητήσουν για το παιχνίδι και την έκβασή του, θα κρίνουν και θα διορθώσουν (Μουδατσάκις, 1994).

Περιγραφή: Πριν το θεατρικό παιχνίδι η παιδαγωγός προβάλλει μέσω του προτζέκτορα τις φωτογραφίες από την τοιχογραφία των Κροκοσυλλεκτριών και την τοιχογραφία από το Άδυτο της Ξεστής 3. Μέσω κονστρουκτιβιστικών ερωτήσεων, προσπαθεί να αντλήσει τις ιδέες των παιδιών γύρω από τα δύο υλικά τεκμήρια και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν το παρελθόν. Τους ζητά να παρατηρήσουν τις εικόνες και τους ρωτά: Τι βλέπετε; Γιατί βρίσκονται μόνο γυναίκες στις εικόνες; Με τι ασχολούνται αυτές οι γυναίκες; Τι είναι αυτό το λουλούδι πού βρίσκεται παντού γύρω τους; Τι κάνουν με αυτό; Πού βρίσκονται; Πώς νιώθουν; Πότε πιστεύετε φτιάχτηκαν αυτές οι τοιχογραφίες; Γιατί λείπουν κομμάτια; Από τι είναι φτιαγμένες; Γιατί ονομάζονται τοιχογραφίες; Ξέρετε πού βρέθηκαν οι τοιχογραφίες; Έπειτα η παιδαγωγός εξηγεί στα παιδιά πως οι τοιχογραφίες εκτίθενται σε ένα άλλο μουσείο στη Σαντορίνη (Μουσείο Προϊστορικής Θήρας-Μ.Π.Θ.), αντίστοιχο με το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου (Α.Μ.Η.) που επισκέφτηκαν την πρώτη ημέρα. Για να γίνει πιο κατανοητή η απόσταση Κρήτης και Σαντορίνης, αλλά και των δύο μουσείων, η παιδαγωγός προτρέπει τα παιδιά να πλοηγηθούν στο Google Maps

(συνδέοντας τον υπολογιστή με τον προτζέκτορα). Έτσι, με αφετηρία το Α.Μ.Η. ξεκινούν την διαδικτυακή τους πλοήγηση κατευθυνόμενοι προς το νησί της Σαντορίνης και πιο συγκεκριμένα το Μ.Π.Θ.. Έτσι, μπορούν να δουν την κάτοψη του Α.Μ.Η., να κατανοήσουν την απόσταση που χωρίζει-ενώνει τα δύο νησιά μέσω της θάλασσας, να παρατηρήσουν τη γεωμορφία του νησιού της Σαντορίνης και έπειτα να εστιάσουν στην κάτοψη του Μουσείου Προϊστορικής Θήρας, ώστε να αντιληφθούν ότι τα δύο εκθέματα βρίσκονται εκεί. Είναι μακριά το ένα νησί από το άλλο;

Α' Στάδιο: Η παιδαγωγός λέει στα παιδιά: «Φανταστείτε ότι είστε Μινωίτες και Μινωίτισσες και σας έχει πάρει ο ύπνος κάτω από ένα δέντρο στους πρόποδες του Προφήτη Ηλία (υψηλότερο βουνό Σαντορίνης που έχει αναφερθεί νωρίτερα)», τα παιδιά ξαπλώνουν στο πάτωμα της τάξης, παίρνουν δυο-τρεις βαθιές ανάσες, νιώθουν τον φρέσκο αέρα να τους φυσά, ακούνε τα νυχτοπούλια και τα φύλλα που θροΐζουν. Η ώρα περνά και αρχίζει να ξημερώνει. Η παιδαγωγός δίνει το σήμα του ξυπνήματος μέσω του ταμπουρίνου, με αργό ρυθμό. Σιγά-σιγά τα παιδιά ξυπνούν, τεντώνουν το σώμα τους και στέκονται όρθια. (Όσο τα παιδιά έχουν κλειστά τα μάτια, η παιδαγωγός, χωρίς να την καταλάβουν, τοποθετεί ένα μικρό καλάθι δίπλα από κάθε παιδί).

Β' Στάδιο: «Καλημέρα κροκοσυλλέκτες και κροκοσυλλέκτριες! Η δουλειά αρχίζει, πρέπει να περιπλανηθείτε με προσοχή στο βουνό και να μαζέψετε στα καλάθια σας όσα περισσότερα άνθη κρόκου μπορείτε». Τα παιδιά ξεκινούν να περιπλανώνται μέσα στην τάξη-βουνό. Η παιδαγωγός ήδη πριν την δραστηριότητα και χωρίς οι μαθητές να το γνωρίζουν έχει κρύψει σε διάφορα σημεία της τάξης, εμφανή ή/και όχι, ψηλά και χαμηλά, μωβ και πορτοκαλί στοιχεια (μωβ χαρτόνι κομμένο σε σχήμα λουλουδιού με τρύπα στο κέντρο και κύκλοι κομμένοι από χαρτί υγείας βαμμένοι πορτοκαλί). Επίσης έχει μετακινήσει όσα τραπεζάκια δεν χρειάζονται για τη δραστηριότητα, ώστε να διαμορφώσει την τάξη ως άλλο βουνό, με εμπόδια (στεφάνια, στρώματα, μπάλες, σχοινιά, κώνοι, δοκούς, πλατφόρμες ισορροπίας και ότι άλλο είναι διαθέσιμο) τα οποία τα παιδιά πρέπει να συναντήσουν και να ξεπεράσουν για να μαζέψουν κρόκους. Με τον ρυθμό του ταμπουρίνου, τα παιδιά αναχωρούν για την εύρεση και τη συλλογή των κρόκων. Η κίνηση τους είναι αυτοσχεδιαστική, συναντούν εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσουν, πηδούν, μπαίνουν σε σπηλιές και βγαίνουν από αυτές, βουτούν σε λίμνες, τρέχουν, σκύβουν, σκαρφαλώνουν, τεντώνονται, περπατούν σε κατηφόρες, σε ανηφόρες. Οποιος βρει πρώτος ενα μωβ ή/και πορτοκαλί στοιχείο το βαζει στο καλάθι του και συνεχίζει την πορεία του. Όταν τα παιδιά βρουν τους κρόκους, το ταμπουρίνο σταματά.

Γ' Στάδιο: Η παιδαγωγός καθ'ολη τη διάρκεια της αναζήτησης του κρόκου, βρίσκεται στην έδρα της, δίνει τα σήματα με το ταμπουρίνο, επιβλέπει τη συγκομιδή και περιμένει να δει την ποσότητα της σοδειάς. Η παιδαγωγός ζητά από τους μικρούς κροκοσυλλέκτες να μπουν στη σειρά και ένας-ένας να αραδιάσει στην έδρα της θεάς-παιδαγωγού, την ποσότητα που μάζεψε.

Δ' Στάδιο: Η θεά όμως έχει ένα πρόβλημα, ξέχασε τα γυαλιά της και δεν βλέπει καλά ώστε να μετρήσει τη σοδειά. Ζητά από τους κροκοσυλλέκτες να τη βοηθήσουν. Για να γίνει η δουλειά όμως πιο σωστά τους χωρίζει σε δύο ομάδες και τους καλεί να μετρήσουν όλοι μαζί το σύνολο όσων μάζεψαν. Έπειτα, η μια ομάδα αναλαμβάνει να ξεχωρίσει τα πέταλα (μωβ χάρτινα λουλούδια) από τους στήμονες (πορτοκαλί χάρτινοι κύκλοι) και η άλλη τους στήμονες από τα πέταλα. Όταν τελειώσει η διαλογή, η Θεά-παιδαγωγός κάνει την τελική επίβλεψη και τους αναθέτει την τελευταία τους αποστολή: «Αγαπημένοι μου κροκοσυλλέκτες, η δουλειά σας πρέπει να επιβραβευτεί. Η σοδειά αυτή που μαζέψατε σήμερα είναι δώρο για όλους σας. Γι αυτό σας ζητώ να συνεργαστείτε και όλοι μαζί να φτιάξετε μια γιρλάντα με τους κρόκους που μαζέψατε για να στολίσει το εργαστηριο του κρόκου-την τάξη μας! Αυτή γιρλάντα θα γίνει σύμβολο συνεργασίας!» Τους δίνει σχοινί και τους καλεί να περάσουν με όποια σειρά επιθυμούν τα χάρτινα λουλούδια (πέταλα κρόκου) και τους πορτοκαλί κύκλους (στήμονες). Όταν η γιρλάντα ολοκληρωθεί, η παιδαγωγός την κρεμάει στο σημείο της τάξης που οι μαθητές θα επιλέξουν.

Ε' Στάδιο: Η παιδαγωγός δίνει στα παιδιά χαρτί του μέτρου, μαρκαδόρους και μολύβια και τους ζητά να ζωγραφίσει ο καθένας ότι του άρεσε από την εμπειρία του θεατρικού παιχνιδιού που βίωσε, ώστε να φτιάξουν ομαδικά τη δική τους τοιχογραφία. Όταν ολοκληρώσουν την ομαδική τους δημιουργία με τη βοήθεια της παιδαγωγού, η τοιχογραφία θα κολληθεί στον τοίχο της τάξης.

ΗΜΕΡΑ ΠΕΜΠΤΗ: *Χέρια που δίνουν*

Αφορμή: Τοιχογραφία των Κροκοσυλλεκτριών, Ξεστή 3

Στόχοι: Να κατανοήσουν την έννοια της προσφοράς, του δώρου. Να αντιληφθούν την έννοια της τελετουργίας. Να εξοικειωθούν με ήθη και έθιμα του παρελθόντος. Να γνωρίζουν και να ονομάζουν. Να μπορούν να σχεδιάζουν διάφορα είδη γραμμών και περιγραμμάτων και να συνθέτουν διάφορα σχήματα και μορφές.

Περιγραφή:

Α' Φάση: Η παιδαγωγός προβάλλει μέσω του προτζέκτορα αρχικά όλη την τοιχογραφία των Κροκοσυλλεκτριών και έπειτα εστιάζει στην κίνηση των χεριών του γαλάζιου πιθήκου και της καθιστής θεάς, προβάλλοντας μόνο αυτό το στιγμιότυπο από την τοιχογραφία. Γίνεται συζήτηση για την έννοια της προσφοράς μέσω κονστρουκτιβιστικών ερωτήσεων που θέτει η παιδαγωγός όπως: Τι παρατηρείτε στην εικόνα; Τι κάνει ο πίθηκος; Πώς μπορεί νιώθει; Γιατί πιστεύετε δίνει λουλούδια ο πίθηκος στην καθιστή φιγούρα; Μήπως γιορτάζει; Οι άνθρωποι στα παλιά χρόνια αντάλλαζαν δώρα; Πήγαιναν σε γιορτές; Ποιά από τις φιγούρες σας μοιάζει να πηγαίνει σε γιορτή; Ποιά δίνει δώρο; Εσείς δίνετε δώρα στους αγαπημένους σας ανθρώπους; Πότε κάνουμε δώρο σε κάποιον/κάποια; Τι δώρα προσφέρετε; Τα λουλούδια είναι δώρα; Τι άλλο μπορεί να είναι ένα δώρο; Πώς νιώθετε εσείς όταν προσφέρετε ένα δώρο;

Πώς νιώθει εκείνος/εκείνη που το λαμβάνει; Σε τι μορφή μπορεί να είναι ένα λουλούδι/φυτό όταν το προσφέρουμε; Ποιά κίνηση κάνουμε με το σώμα μας όταν προσφέρουμε ένα δώρο σε κάποιον/α; Θέλετε να μας την δείξετε; (παντομίμα)

Β' Φάση: Εφόσον το σχολείο διαθέτει κήπο, η ομάδα βγαίνει στην αυλή για παρατήρηση λουλουδιών-φυτών. Έπειτα, η παιδαγωγός καλεί τα παιδιά να κόψουν μόνο ένα λουλούδι, μπουμπούκι ή/και φύλλο που ξεχώρισαν. Αν δεν υπάρχει η δυνατότητα του σχολικού κήπου, αναθέτουμε στα παιδια, από την προηγούμενη μέρα, να φέρουν μαζί τους λουλούδια που θα βρουν με τους γονείς τους από τον δικό τους κήπο ή από κάποιον περίπατο που θα πάνε.

Γ' Φάση: Επιστροφή της ομάδας στην τάξη με τα συλλεχθέντα λουλούδια. Η παιδαγωγός μοιράζει χρωματιστά χαρτόνια σε όλα τα παιδιά και τα καλεί να φτιάξουν ευχετήριες κάρτες. Τους ζητά να διπλώσουν στη μέση το χαρτόνι που τους έχει δοθεί ώστε να δημιουργήσουν μια κάρτα. Έπειτα τους ζητά να σχεδιάσουν πάνω σε άλλο χρώμα χαρτόνι, με μολύβι ή με μαρκαδόρο την παλάμη μέχρι τον καρπό τους. Στη συνέχεια την κόβουν με προσοχή και η εκπαιδευτικός τους ζητά να κολλήσουν στο εξώφυλλο την παλάμη και τον αντίχειρα, χωρίς να κολλήσουν τα τέσσερα δάχτυλα: δείκτης/μέσος/παράμεσος/μικρός. Επόμενο βήμα είναι να κολλήσουν το λουλούδι που έκοψαν στο εσωτερικό των τεσσάρων δακτύλων και έπειτα τα κολλάνε προς την παλάμη ώστε αυτά να κλείσουν και η παλάμη να φαίνεται σαν να κρατά-προσφέρει ένα λουλούδι. Στο εσωτερικό της κάρτας γράφουν ένα μήνυμα (με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, αν την χρειάζονται) για το άτομο στο οποίο θα προσφέρουν την κάρτα-δώρο τους.

ΗΜΕΡΑ ΕΚΤΗ: *Κατασκευή διαδήματος*

Αφορμή: Ειδώλιο Θεάς των Μηκώνων (βλ. εικ. 13-14)

Διδακτικοί στόχοι: Να μάθουν για την Θεά των Μηκώνων και τη θρησκευτική-τελετουργική χρήση των λουλουδιών στη Εποχή του Χαλκού. Να εξοικειωθούν με τις χρονικές έννοιες. Να καλλιεργήσουν την φαντασία και τη δημιουργικότητα τους. Να γνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα είδη τέχνης (π.χ. κεραμική).

Περιγραφή:

Α' Φάση: Η δραστηριότητα ξεκινά με την παιδαγωγό να απευθύνεται στους μαθητές: «Θυμάστε αυτό το βιβλίο; Ε, λοιπόν εκεί καθώς το ξεφύλλιζα συνάντησα άλλη μια Θεά που μου έκανε εντύπωση». Προβάλλουμε στην τάξη, μέσω του προτζέκτορα, ευκρινές οπτικό υλικό (φωτογραφίες) του ειδωλίου της Θεάς των Μηκώνων. Φροντίζουμε να έχουμε εξασφαλίσει φωτογραφίες από όλες τις όψεις του ειδωλίου για να έχουν πλήρη εικόνα τα παιδιά και τους δίνουμε τον κατάλογο του μουσείου ώστε να δουν το ειδώλιο και από εκεί. Όταν όλα τα παιδιά έχουν δει το ειδώλιο από τον κατάλογο, σβήνουμε το φως της

τάξης και καλούμε τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά τις εικόνες στον τοίχο προβολής. Έπειτα ακολουθεί μια κονστρουκτιβιστική συζήτηση γύρω από το αρχαίο αντικείμενο που προβλήθηκε. Η συζήτηση ξεκινά από ερωτήσεις που θέτει η παιδαγωγός στους μαθητές, όπως οι παρακάτω: Τι πιστεύετε ότι είναι αυτό το αντικείμενο; Από τι υλικό έχει φτιαχτεί; Ποιός το έφτιαξε και πότε; (όταν τεθεί το ερώτημα της χρονολογίας, αν έχουν κατανοήσει τις χρονικές έννοιες και αντιλαμβάνονται την παλαιότητα της Εποχής τα καλούμε να δείξουν τη θέση του εκθέματος στην χρονογραμμή, αλλιώς υπενθυμίζουμε εμείς τη θέση του αντικειμένου στη γραμμή του χρόνου) Πού πιστεύτε ότι βρέθηκε; Ποιά χρήση νομίζετε ότι μπορεί να είχε; Γιατί έχει υψωμένα τα χέρια; Τι μπορεί να νιώθει το ειδώλιο; Τι ιδιαίτερο παρατηρείτε στο κεφάλι του ειδωλίου; Πως ονομάζεται αυτό που υπάρχει στο κεφάλι του; Σας θυμίζει κάποιο φυτό; Ποιό θα μπορούσε να είναι αυτό και γιατί; Ποιά μέρη του φυτού βλέπουμε; Γιατί μπορεί να θεωρούνται ιερά φυτά οι παπαρούνες; Αξίζει να σημειωθεί πως η ροή αλλά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων δύνανται να μεταβληθούν καθώς εξαρτώνται άμεσα από τις απαντήσεις που θα δώσουν τα παιδιά.

Β' Φάση: Πάμε να ζωντανέψουμε το ειδώλιο! Μετά το πέρας της συζήτησης και αφού οι μαθητές θα έχουν λάβει την απαιτούμενη γνώση για το ειδώλιο της Θεάς των Μηκώνων, η παιδαγωγός τους καλεί να φανταστούν: «Αν μπορούσατε να γίνετε κι εσείς σήμερα «κεραμικοί» θεοί και θεές, με τι στοιχεία θα διακοσμούσατε το διάδημά σας;». Έπειτα, μοιράζει σε όλους είτε στέκες είτε λωρίδες χαρτόνι (σαν κορδέλες μαλλιών), ανακυκλώσιμα υλικά, χάντρες, χαρτόνια, σύρμα πίπας χειροτεχνίας σε διάφορα χρώματα και μαρκαδόρους και τους ζητά να φτιάξουν το διάδημα τους κατασκευάζοντας από τα υλικά χειροτεχνίας, φυτά ή αγαπημένα αντικείμενα για να το στολίσουν. Η παιδαγωγός βοηθά όποιο παιδί το χρειαστεί καθόλη τη διαδικασία και φροντίζει εκείνη ώστε να κολληθούν τα επιμέρους στοιχεία στις στέκες με σιλικόνη (λόγω της επικινδυνότητας της χρήσης του εν λόγω υλικού).

Γ' Φάση: Μόλις τα παιδιά ολοκληρώσουν τις κατασκευές τους τα καλούμε να φορέσει το καθένα το δικό του διάδημα και να σταθεί όρθιο σε στάση δέησης (με υψωμένα τα χέρια) όπως και το ειδώλιο. Η παιδαγωγός τα τραβάει φωτογραφίες (το καθένα χωριστά). Στη συνέχεια ζητά από ένα άτομο τη φορά να αναπαραστήσει τη Θεά και τα υπόλοιπα, βγάζοντας τα διαδήματα, να αναπαραστήσουν με το σώμα τους, τους πιστούς που κάνουν προσφορά στη θεότητα (θυμίζοντάς τους την προηγούμενη δραστηριότητα σχετικά με την έννοια της προσφοράς: *Χέρια που δίνουν*). Η εικόνα παγώνει και η παιδαγωγός τραβάει αυτή τη φορά ομαδική φωτογραφία, αυτή της παράστασης. Η εναλλαγή των παιδιών σε θεούς-θεές και πιστους-πιστές συνεχίζεται μέχρι όλα τα παιδιά να έχουν περάσει από όλους τους ρόλους και η δασκάλα να έχει τραβήξει τις αντίστοιχες φωτογραφίες.

Εναλλακτική επέκταση δραστηριότητας: Τέλος, όταν όλα τα παιδιά έχουν κατασκευάσει τα διαδηματά τους, τους ζητάμε να τα φορέσουν και να σκεφτούν μια δική τους χαρακτηριστική στάση με το σώμα τους, όπως αντίστοιχα η Θεά των Μηκώνων είχε υψωμένα τα χέρια. Το καθένα με τη σειρά του βγαίνει μπροστά στην ομάδα, αναπαριστά με το σώμα του (παντομίμα) τη στάση που σκέφτηκε και

αυτοπαρουσιάζεται ως θεά ή θεός. Μιλά στην ομάδα για το τι κατασκεύασε πάνω στο διάδημά του, τη στάση του σώματός του, γιατι την επέλεξε και περιγράφει πως νιώθει όταν το φορα, ποιές είναι μαγικές-θεϊκές του ιδιότητες που του δίνει. Τέλος, μπορεί το κάθε παιδί να δώσει ένα όνομα στην προσωπική του θεότητα. Η παιδαγωγός τραβάει φωτογραφία το κάθε παιδί με το διάδημα και τη χαρακτηριστική του στάση, με σκοπό οι φωτογραφίες αυτές να στολίσουν κάποιο τοίχο της τάξης. (**Στόχοι δραστηριότητας επέκτασης**: ενδυναμωση της φαντασίας και της ελευθερης εκφρασης, της δημιουργικότητας, του αυτοσχεδιασμού και του προφορικού λόγου).

ΗΜΕΡΑ ΕΒΔΟΜΗ: *Ερευνητικά μυστήρια στο Μουσείο - Επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλειου*

Αφορμή: Ειδώλιο Θεάς των Μηκώνων, αναθηματική εσθήτα φαγεντιανής.

Στόχοι: Να εξοικειωθούν με βασικές ερευνητικές διαδικασίες (παρατήρηση, καταγραφή). Να εξοικειωθούν με αντικείμενα του παρελθόντος. Να μάθουν να περιηγούνται σε μουσείο. Να μάθουν να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού. Να μάθουν να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για ιστορικά γεγονότα.

Περιγραφή: Επισκεπτόμαστε με την τάξη το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου. Η ομάδα συγκεντρώνεται στην είσοδο του μουσείου όπου και η παιδαγωγός αποκαλύπτει την «αποστολή» των παιδιών η οποία βρίσκεται σε έναν φάκελο. Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο μέσα στον οποίο η παιδαγωγός ανοίγει τον φάκελο με το ζητούμενο. Δύο νέοι φάκελοι βρίσκονται μέσα στον μεγαλύτερο, ένας κόκκινος και ένα μωβ. Έτσι, η παιδαγωγός χωρίζει τυχαία τα παιδιά σε δύο «ερευνητικές» ομάδες (κόκκινη και μωβ) και αναθέτει στην κάθε μία να ανοίξει το φάκελό της. «Ωπ! Τι σας θυμίζουν αυτά τα κομμάτια;» (*ερώτηση της* παιδαγωγού *με σκοπό να θυμηθούν την πρώτη δραστηριότητα με το πιθάρι όπου τα χάρτινα αυτά θραύσματα υπήρχαν μέσα*). Μέσα στους φακέλους θα βρουν εκτυπωμένη την φωτογραφία των εκθεμάτων σε κομμάτια (ο κάθε υποφάκελος αφορά διαφορετικό έκθεμα: κόκκινος-Θεά Μηκώνων και Μωβ-αναθηματική εσθήτα), έναν χάρτη μιας διαδρομής (έναν για κάθε αίθουσα-έκθεμα) και έναν μεγεθυντικό φακό. Πρώτη αποστολή τους να βάλουν στη σωστή σειρά τα χάρτινα κομμάτια με σκοπό να σχηματίσουν εκ νέου το έκθεμα της εικόνας και να χρησιμοποιήσουν τον μεγεθυντικό φακό ώστε να την παρατηρήσουν. Μόλις ολοκληρώσουν την πρώτη τους αποστολή (παζλ), παρατηρήσουν τους χάρτες και η παιδαγωγός τους υπενθυμίσει τους κανόνες της επίσκεψης (να είναι ήσυχοι, να κινούνται ήρεμα στο χώρο, να ακολουθούν μόνο την ομάδα τους κλπ), μπαίνουν στο μουσείο. Δεύτερη αποστολή τους είναι να ακολουθήσουν τον χάρτη και τη σωστή διαδρομή που τους οδηγεί στην αίθουσα που βρίσκεται το αντίστοιχο αντικείμενο (ο χάρτης δεν προσδιορίζει την προθήκη, μόνο την αίθουσα όπου υπάρχει το έκθεμα) και έπειτα να περιηγηθούν σε αυτή, να την παρατηρήσουν προσεκτικά και σιωπηλά ώστε να

καταφέρουν να βρουν το ακριβές έκθεμα (τους δίνεται και η επιλογή χρήσης του μεγεθυντικού φακού). Τελευταία αποστολή να καταγράψουν τα εκθέματα. Μοιράζονται κόλλες-χαρτί Α4, μολύβια και μαρκαδόροι και η παιδαγωγός ζητά από τα παιδιά να αποτυπώσουν εικαστικά αυτό που βλέπουν. Μόλις ολοκληρώσουν την εικαστική καταγραφή, τους δίνει φωτογραφικές μηχανές (κινητά ή tablet) και τους καλεί να φωτογραφίσουν ο καθένας σύμφωνα με τη δική του οπτική γωνία, τα εκθέματα. Τέλος, ο κάθε ένας με τη σειρά του παίρνει το μαγνητοφωνάκι και διατυπώνει την άποψή του για το έκθεμα που παρατήρησε: Τι τον εντυπωσίασε, τι ιδιαίτερο παρατήρησε, απο τι υλικό είναι φτιαγμένο, πότε χρονολογείται, τι χρήση φαντάζεται ότι αυτό είχε, ποιο φυτό αντιστοιχεί σε ποιο έκθεμα και ποια μέρη των φυτών έχουν αποτυπωθεί στα εκθέματα.

Σχόλια: Τα χάρτινα κομμάτια και οι μεγεθυντικοί φακοί προκύπτουν από την πρώτη δραστηριότητα ευαισθητοποίησης με το πιθάρι (βλ. Ημέρα Πρώτη). Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως για την καλύτερη διεξαγωγή-εκβαση της επίσκεψης της ομάδας στο μουσείο κρίνουμε πως είναι απαραίτητο να συντονίζεται από δύο παιδαγωγούς ή από έναν παιδαγωγό και έναν/μια μουσειοπαιδαγωγό.

ΗΜΕΡΑ ΟΓΔΟΗ: *Παρουσίαση και επεξεργασία δεδομένων*

Αφορμή: Ειδώλιο Θεάς των Μηκώνων και αναθηματική εσθήτα φαγεντιανής

Στόχοι: Να εξοικειωθούν με βασικές ερευνητικές διαδικασίες (π.χ. παρουσίαση δεδομένων). Να καλλιεργήσουν την γλωσσική τους έκφραση, αναφορικά με τη χρήση ιστορικών εννοιών και όρων. Να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού. Να πειραματιστούν με την τέχνη της κεραμικής.

Περιγραφή: Τη επόμενη ημέρα φέρνουμε στην τάξη τα δεδομένα που συλλέξαμε (εικαστικές καταγραφές, φωτογραφικές καταγραφές και ηχητικές καταγραφές, παζλ, μεγεθυντικούς φακούς, χάρτες και αποξηραμένα λουλούδια σε χαρτί). Η κάθε ομάδα, με τον τρόπο που είχε χωριστεί κατά την επίσκεψη στο μουσείο, ανα χρώμα και ανά προθήκη-αντικείμενο, παρουσιάζει στην άλλη ομάδα τα δεδομένα της. Τα υπόλοιπα παιδιά ακούνε τα ηχητικά, παρατηρούν τις ζωγραφιές και τις φωτογραφίες, θέτουν ερωτήσεις. Η παιδαγωγός έχει εκτυπώσει σε μικρό μέγεθος μια φωτογραφία από το κάθε έκθεμα και με τη βοήθεια των παιδιών την αναρτά στην κατάλληλη χρονική θέση στην χρονογραμμή που υπάρχει ήδη στον τοίχο της τάξης. Η παιδαγωγός ακούει τη συζήτηση και με κοντστρουκτιβιστικού τύπου ερωτήσεις (όπως: Τελικά τι είναι αυτές οι «κεραίες» που έχει στο κεφάλι του το ειδώλιο; Έχουν μέσα κάτι; Γιατί γελάει η θεά; Τι χρήση μπορεί είχε το αντικείμενο αυτό; Το φόρεμα γιατί έχει «κοκκαλώσει»; Ήταν φόρεμα κάποιας γυναίκας της Μινωικής εποχής; Μήπως ήταν σαν τα ρούχα της Μινωικής εποχής; Γιατί να έχει πάνω του ζωγραφισμένους κρόκους; κ.λπ.), παρεμβαίνει για να την διευκολύνει.

Α' Φάση: Τα μέλη της κάθε ομάδας πρέπει να συνεργαστούν ώστε να κατασκευάσουν μια ταμπέλα (χαρτόνι μεγέθους Α3) για το έκθεμα-φυτό που έχουν αναλάβει ταξινομώντας τα δεδομένα τους. Κολούν

το παζλ και τον χάρτη, γράφουν ή/και ζωγραφίζουν πάνω στην ταμπέλα-χαρτόνι τους, τις βασικές πληροφορίες γύρω από το έκθεμα που έχουν αναλάβει και το φυτό που αυτό απεικονίζει.

Β' Φάση: Η παιδαγωγός δίνει ένα κομμάτι πηλού στο κάθε παιδί και τους ζητά να ανακατασκευάσουν με όποιον τρόπο μπορούν, όποιο θέλουν από τα δύο εκθέματα που είδαν στο μουσείο.

ΗΜΕΡΑ ΕΝΑΤΗ: *Έκθεση*

Αφορμή: Όλα τα εκθέματα που γνωρίσαμε κατά τη διδακτική πρόταση

Στόχοι: Να εξοικειωθούν με αντικείμενα του παρελθόντος. Να παρουσιάζουν τις γνώσεις τους για την Εποχή του Χαλκού. Να έρθουν σε επαφή με μουσειακές πρακτικές (π.χ. παρουσίαση εκθεμάτων, διοργάνωση έκθεσης). Να εξασκήσουν τον προφορικό τους λόγο. Να τονωθεί η έννοια της ομάδας.

Περιγραφή: Η διδακτική πρόταση κλείνει με τη διοργάνωση μιας έκθεσης. Η παιδαγωγός έχει ήδη αποφασίσει με τα παιδιά για την διεξαγωγή της και τα παιδιά με μια πρόσκληση, το έχουν επικοινωνήσει στους γονείς τους ώστε να παρευρεθούν στην έκθεση. Την τελευταία μέρα της διδακτικής πρότασης, όλη η ομάδα από κοινού αποφασίζει την θέση της τάξης στην οποία θα μπουν οι χειροτεχνίες και οι φωτογραφίες της εβδομάδας που πέρασε (πιθάρι και αντικείμενα ευαισθητοποίησης, βάζο με βολβούς, γλαστράκια, ακουαρέλες, ομαδικό κολάζ και φωτογραφίες σταδίων βαφής υφάσματος, γιρλάντα λουλουδιών, ομαδική τοιχογραφία σε χαρτί του μέτρου, διαδήματα και φωτογραφίες προσφοράς, ηχητικές- ζωγραφικές- φωτογραφικές καταγραφές, ταμπέλες πληροφοριών-δεδομένων και κεραμικά ειδώλια).

Η παιδαγωγός μπορεί να προτείνει στην ομάδα, να οργανώσει την έκθεση βάσει χρονικής διαδοχής, δηλαδή αφετηρία της να είναι και τα αποτελέσματα της πρώτης ημέρας της διδακτικής πρότασης κοκ. Επιπλέον, μπορεί να προτείνει στην ομάδα να ομαδοποιήσει τα εκθέματα-χειροτεχνίες βάσει φυτού και δραστηριότητας και να ζητήσει από τα παιδιά να δώσουν σε κάθε ομάδα δραστηριοτήτων έναν τίτλο, ο οποίος θα μπεί στο κάτω μέρος των εκθεμάτων-χειροτεχνιών (για την διευκόλυνση των επισκεπτών).

Όλη η ομάδα βοηθά στο στήσιμο της έκθεσης και με τη καθοδήγηση της παιδαγωγού τα παιδιά τοποθετούν τα έργα στα κατάλληλα σημεία. Η τάξη γίνεται το μουσείο των γνώσεων που τα παιδιά απέκτησαν και οι μαθητές γίνονται οι επιμελητές και οι ξεναγοί της έκθεσης κοινοποιώντας τις γνώσεις τους στους γονείς τους. Στο τέλος, τα παιδιά θα δώσουν στους γονείς τους τις κάρτες που κατασκεύασαν την πέμπτη ημέρα της διδακτικής πρότασης (*Χέρια που δίνουν*) σαν αναμνηστικό και ευχαριστήριο δώρο της επίσκεψής τους στην τάξη.

Επίλογος

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τους τρόπους συσχέτισης των γυναικών της Εποχής του Χαλκού με την χλωρίδα μέσα από μια σειρά μουσειακών εκθεμάτων-τεκμηρίων. Τα τελευταία αποδείχθηκαν υλικό πλούσιο σε παιδευτική αξία ως προς την διδασκαλία της Ιστορίας και της κατανόησης του παρελθόντος. Τόσο μέσα από το θεωρητικό, όσο και μέσα από το πρακτικό μέρος της εργασίας έγινε σαφές πως τα μουσειακά εκθέματα-υλικά τεκμήρια, αν αξιοποιηθούν ορθά, έχουν τη δύναμη να «μεταμορφώνουν» τη διδακτική διαδικασία σε βιωματικό ταξίδι στο παρελθόν, με άλλα λόγια μπορούν να ενισχύουν την ανακάλυψη του χθες, την κατανόηση του σήμερα και τον στοχασμό για το αύριο.

Η προσέγγιση της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης που προτάθηκε τεκμηριώθηκε ως ένα κατάλληλο μοντέλο διδακτικής προσέγγισης της ιστορίας, του παρελθόντος. Όπως απέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο κρονστρουκτιβισμός επιτυγχάνει καλύτερη και πιο ελκυστική, στους διδασκόμενους, κατανόηση και «στέρεη οικοδόμηση» της γνώσης του παρελθόντος, αφού απορρίπτει τη στείρα αποστήθιση πληροφοριών, χρονολογιων και γεγονότων, έναντι μίας νέας θέασης του παρελθόντος, μέσα από την προσωπική εμπλοκή με την ιστορική γνώση, την εξερεύνησή της, την κριτική της επεξεργασία και τον πειραματισμό. Οι θεσμοί του σχολείου και του μουσείου, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε πως δύνανται να αποτελέσουν τα «φυτώρια» παραγωγής της γνώσης για το παρελθόν, που αλληλοσυμπληρώνονται και μέσα από τις κατάλληλες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, ωθούν μαθητές και επισκέπτες-θεατές στην ουσιαστική κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού.

Μέσα από το ιστορικό αφήγημα που παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, επιχειρήθηκε μια ανάπλαση του παρελθόντος, δομημένη στη βάση των μουσειακών εκθεμάτων, κοινό θέμα των οποίων ήταν η χρήση φυτών και λουλουδιών κατά την αρχαιότητα. Έτσι, επιχειρήθηκε η δόμηση του, με «θεμέλιο» την ερευνητική υπόθεση η οποία τεκμηριώθηκε γύρω από τον ισχυρισμό πως η βοτανική φαρμακολογία και η αρωγή της στις τελετουργικές πρακτικές κατά την εποχή του Χαλκού, ήταν άμεσα συνδεδεμένες με την γυναικεία ταυτότητα. Η μελέτη της βιβλιογραφίας γύρω από τις καθημερινές και τις τελετουργικές πρακτικές του παρελθόντος επιβεβαίωσε την ερευνητική υπόθεση η οποία λειτούργησε και ως πυλώνας της διδακτικής πρότασης που σχεδιάστηκε για το τελευταίο πρακτικό μέρος της εργασίας.

Οι διδακτικές δραστηριότητες του προγράμματος που παρουσιάστηκαν στο δεύτερο, πρακτικό μέρος της εργασίας δομήθηκαν στη βάση του ιστορικού αφηγήματος, των μουσειακών εκθεμάτων που αυτό

παρουσιάζει και του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου μάθησης. Σε πιο ειδικό πλαίσιο και με βάση το παράδειγμα των φυτών-συμβόλων (κρόκου και παπαρούνας) της γυναικείας ταυτότητας στην Εποχή του Χαλκού, έγινε μια προσπάθεια σχεδιασμού μιας πρότασης ενός διδακτικού προγράμματος, το οποίο ανοίγει με μια δραστηριότητα ευαισθητοποίησης για την Εποχή του Χαλκού και κλείνει μια κοινοποίηση των γνώσεων που οι μαθητές απέκτησαν κατά τη διάρκειά του. Σχεδιάστηκαν ποικίλες, απλές δραστηριότητες που από το γενικό προχωρούν στο ειδικό, με γνώμονα να ευαισθητοποιήσουν και να προσκαλέσουν τους μαθητές προσχολικής ηλικίας να εμπλακούν άμεσα, διαθεματικά, δημιουργικά και βιωματικά στη διδασκαλία του φυσικού και του πολιτισμικού περιβάλλοντος, παρακινώντας τους να εξοικειωθούν με τα μουσειακά εκθέματα ως υλικά τεκμήρια αυτού˙ να προβάλουν σε αυτά δικές τους εμπειρίες και ιδέες, να χρησιμοποιήσουν και να εξασκήσουν τη φαντασία τους, να επενδύσουν σε αυτά την δημιουργικότητά τους και να σχηματίσουν μια σφαιρική άποψη γύρω από το παρελθόν, φέρνοντάς το πιο κοντά στο παρόν για να το διατηρήσουν ακέραιο για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Μεταίχμιο.

Alleman J. & Brophy J. (2003) History Is Alive: Teaching Young Children about Changes over Time, *The Social Studies*, 94(3), 107-110.

Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*, 20, 47-76.

Αρτζανίδου, Ε. & Καρακίτσιος, Α. (2008). *5 βήματα για δράση. Από τη λογοτεχνία στη δραματοποίηση*. Διάπλαση.

Arnott, R. (1996). Healing and medicine in the Aegean Bronze Age. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 89, 265-270.

Arnott, R. (1997). Surgical Practice in the Prehistoric Aegean. *Medizinhistorisches Journal*, 32, 3/4 , 249-278.

Arnott, R. (1999). Φυτικά Φάρμακα. Στο I. Tzedakis & H. Martlew (επίμ.). *Μινωιτών και Μυκηναίων Γεύσεις*. 264-265. Καπόν.

Arnott, R. (2003). Minoan Medicine: Cult and Rationality. *Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου που έγινε στις 8-10 Νοεμβρίου με θέμα "Λαϊκή Ιατρική"*. 41-48. Ιστορική - Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνης.

Askitopoulou, H., Ramoutsaki, I. A., & Konsolaki, E. (2002). Archaeological evidence on the use of opium in the Minoan world. In *International Congress Series*, 1242, 23-29.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Μεταίχμιο.

Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American educational research journal*, 33(2), 419-454.

Bedford, L. (2001). Storytelling: The real work of museums. *Curator: the museum journal*, 44(1), 27-34.

Behn, C. P. (1986). The use of opium in the Bronze Age in the Eastern Mediterranean. *Listy filologické/Folia philologic*a, 4, 193-197.

Berg, I. (2004). Performing religion: practitioners and cult places in Minoan Crete. Στο *Belief in the Past: The Proceedings of the 2002 Manchester Conference on Archaeology and Religion.* 20-35. Archaeopress.

Burkert, W. (1993). *Αρχαία ελληνική θρησκεία. Αρχαϊκή και κλασσική εποχή.* (μτφρ. Ν. Π. Μπεζαντάκος). Καρδαμίτσα.

Γραμματάς, Θ., & Μουδατσάκις, Τ. (2008). Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο. *Για την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (13), Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Γραμματάς, Θ. (2012). Η Σχολική Θεατρική Παράσταση. Οδηγός για Εκπαιδευτικούς. Διάδραση.

Chapin, A. P. (2000). Maidenhood and Marriage: The Reproductive Lives of the Girls and Women from Xeste 3, Thera. *Aegean Archaeology*, 4, 7-25.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help.* Johns Hopkins University Press.

Cooper, H. (2013). *History in the early years.* Routledge.

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο.* Εκδόσεις Καστανιώτη.

Dalby, A. (2001). *Σειρήνεια Δείπνα. Ιστορία της διατροφής και της γαστρονομίας στην Ελλάδα.* (μτφρ. Ε. Πατρικίου). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Day, J. (2005). Adventures in fields of flowers: Research on contemporary saffron cultivation and it's application to the Bronze Age Aegean. Στο C. Briault, J. Green, A. Kaldelis, and A. Stellatou (επίμ.), *SOMA 2003 - Symposium of Mediterranean Archaeology.* (BAR-IS 1391). 49-52. Archaeopress.

Day, J. (2011). Crocuses in context: a diachronic survey of the crocus motif in the Aegean Bronze Age. *Hesperia*, 80(3), 337-379.

Day, J. (2013). Botany meets archaeology: people and plants in the past. *Journal of Experimental Botany*, 64(18), 5805-5816.

Δ.Ε.Π.Π.Σ & Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/.

Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία.* (μτφρ., εισαγωγή Θόδωρος Γραμματάς). τυπωθήτω.

Dewan, R. (2015). Bronze age flower power: the Minoan use and social significance of saffron and crocus flowers. Institute for European and Mediterranean Archaeology. *Chronica*, 5, 42-55.

Δημοπούλου-Ρεθεμιωτάκη, Ν. (2005). *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου.* Ίδρυμα Ι.Σ. Λάτση.

Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F. J., & Miralles-Martínez, P. (2021). The Use of Activities and Resources in Archaeological Museums for the Teaching of History in Formal Education. *Sustainability*, 13(8), 4095.

Faure, G. & Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο.* (μτφρ. Αγνή Στρούμπουλη). Gutenberg.

Ferrence, S. C., & Bendersky, G. (2004). Therapy with saffron and the goddess at Thera. *Perspectives in Biology and Medicine*, 47(2), 199-226.

Graf, F. (1999). Ritual. Στο Hornblower, S. & Spawforth, A. (επιμ.). *The Oxford Classical dictionary*. (3η έκδ., σσ.1318-1320). Oxford University Press.

Hein, G. E. (2006). Museum Education,[w:] *A Companion to the Museum Study*, red. S. Macdonald.

Herva, V. P. (2006). Flower lovers, after all? Rethinking religion and human-environment relations in Minoan Crete. *World Archaeology*, 38(4), 586-598.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture.* Routledge.

Καλεσοπούλου, Δ. (2002). Μάθηση μέσω των αντικειμένων: τα χαρακτηριστικά της και η εφαρμογή της στο χώρο του μουσείου και του σχολείου. *Περιοδικό Ανοιχτό Σχολείο*, 82, 12-18.

Kandeler, R., & Ullrich, W. R. (2009). Symbolism of plants: Examples from European-Mediterranean culture presented with biology and history of art: JANUARY: Crocus. *Journal of experimental botany*, 60 (1), 6-8.

Κορομπίλη, Σ., & Τόγια, Α. (2015). *Πληροφοριακός γραμματισμός*.[Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/2701.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Καστανιώτη.

Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι, Η δραματοποίηση. Ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων.* Καρδαμίτσα.

Morris, C., & Peatfield, A. (2014). Health and Healing on Cretan Bronze Age Peak Sanctuaries. Στο D. Michaelidis (επιμ.) *Medicine and Healing in the Ancient Mediterranean World.* 54–63. Oxbow Books.

Morrissey, K. A. (2002). Pathways among objects and museum. *Perspectives on object-centered learning in museums*, 258-272.

Μπασέτας, Κ. Χ. (2009). *Γνωστικές-πραξιακές θεωρίες μάθησης και σχολική πρακτική. Οι θεωρίες των Aebli Wygotsky.* Εκδόσεις Ατραπός.

Ναγόπουλος, (2017). Κοινωνική φαινομενολογία και ποιοτική έρευνα: γνωσιακές δομές και υποκειμενικότητα. 215-230. Στο Μ. Πουρκός (επίμ.) *Το Σώμα ως Τόπος Πληροφορίας Μάθησης και Γνώσης. Νέες Προοπτικές στην Επιστημολογία & Μεθοδολογία της Ποιοτικής έρευνας*. Δίσιγμα.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς και ο πολιτισμός: από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικου πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής.* Εκδόσεις Νήσος.

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., Γιαννούτσου, Ν. (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. [ηλεκτρ. βιβλ]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/843.

Νικονάνου, Ν. (2021). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη.* Εκδόσεις Πατάκη.

Nikolaïdou, M. (2012). Looking for Minoan and Mycenaean women: paths of feminist scholarship towards the Aegean Bronze Age. Στο S. L. James & S. Dillon (επίμ.) *A Companion to Women in the Ancient World*, 38-53. Blackwell Publishing.

Οικονομίδης, Β. (2011). Μουσείο και Νηπιαγωγείο: διαδρομές τεμνόμενες ή ασύμπτωτές, Στο Ε. Γαβριλάκη (επιμ.) *Η Άνοιξη των Μουσείων, Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή*. [Πρακτικά Συνεδρίου], Ρέθυμνο, 8-10 Μαΐου 2009, ΚΕ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου, Ρέθυμνο: Εκδόσεις Καλαϊτζάκης, 3-18.

Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα.* Εκδόσεις Κριτική.

Παπανικολάου, Δ. (2010). Το μυστικό της ελληνικότητας, *The Athens Review of books*, 5, 35-37.

Πίνη, Ε. (2011). Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της έννοιας του ιστορικού χρόνου για παιδιά προσχολικής ηλικίας και μαθητές Δημοτικού. Στο Ε. Γαβριλάκη (επιμ.) *Η Άνοιξη των Μουσείων, Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή*. [Πρακτικά Συνεδρίου], Ρέθυμνο, 8-10 Μαϊου 2009, ΚΕ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρία Ρεθύμνου, Ρέθυμνο: Εδόσεις Καλαϊτζάκης, 291-298.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» - Αναθεωρημένη Έκδοση.

Ράπτου, Θ. (2006, 25-26 Νοεμβρίου). Συνεργασία Μουσείου και Σχολείου: Ο ρόλος των Μουσειοπαιδαγωγών. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων: *Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Πειραιάς.

Ράπτου, Θ. (2018). Ρώτα με και θα σου πω: Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής στο Μουσείο. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα».

Rehak, P., & Snihurowych, R. R. (1997). Is Female to Male as Nature Is to Culture? Medicine,Myth and Matriarchy in the Thera Frescoes. *American Philological Association, Abstracts of Papers Presented at the One Hundred Twenty-Ninth Annual Meeting*.

Rehak, P. (1997).The role of religious painting in the function of the Minoan villa: the case of Ayia Triadha. Στο R. Hägg (επίμ.), *The Function of the 'Minoan Villa'* (Swedish Institute in Athens) 40, 163-17.

Rehak, P. (1999). The Aegean Landscape and the Body: A New Interpretation of the Thera Frescoes, Στο N.L. Wicker and B. Arnold (επίμ.), *From the Ground Up: Beyond Gender Theory in Archaeology. Proceedings of the Fifth Gender and Archaeology Conference*, University of Wisconsin-Milwaukee, October 1998 (British Archaeological Reports - International Series 812), 11-22.

Rehak, P. (2002). Imag (in) ing a Women's World in Prehistoric Greece: The Frescoes from Xeste 3 at Akrotiri. Στο N. Sorkin Rabinowitz & L. Auanger (επιμ.) *Among Women, From the Homosocial to the Homoerotic in the Ancient World*. 34-58. University of Texas Press.

Rehak, P. (2004). Crocus Costumes in Aegean Art. *Hesperia Supplements*, 33, ΧΑΡΙΣ: Essays in Honor of Sara A. Immerwahr, 85-100.

Rehak, P. (2007). Children's Work: Girls as Acolytes in Aegean Ritual and Cult. *Hesperia Supplements*, 41, Constructions of Childhood in Ancient Greece and Italy, 05-225.

Σαββαϊδου-Καμπουροπούλου, Μ. (2015). Ε*κπαίδευση, τέχνη και δημιουργικότητα σε σύγχρονα μουσειακά περιβάλλοντα- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* Διάδρασις.

Σαμσαρέλου, Ε. & Βέμη, Β. (2006). Μια μουσειοσκευή για το νεολιθικο πολιτισμό: εκπαιδευτικό υλικό για την προσχολική ηλικία. Στο Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου, Μ. Παπρούση (επίμ.) *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού*. 387-407.

Σαρπάκη, Α. (2001). ‘Ο κρόκος της Ζαφοράς. Φυτό κατ’εξοχήν της Σαντορίνης’, στο Ι.Μ. Δανέζης (επ.), *Σαντορίνη. Θήρα, Θηρασία, Ασπρονήσι, Ηφαίστεια*, 177-182.

Sarpaki, A. (2001). Condiments, perfume and dye plants in Linear B: A look at the textual and the archaeobotanical evidence. Στο *Manufacture and measurement: counting, measuring and recording craft items in early aegean societies*, 195–265.

Shaw, M. C. (1993). The Aegean Garden. *American journal of archaeology*, 97(4), 661-685.

Σκαλτσά, Ε., (2015). *Ιστορία της φαρμακευτικής*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5095

Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary issues in early childhood*, 18(1), 8-22.

Στραταριδάκη-Κυλάφη, Α. (2006). *Η ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές*.

Τσιάρας, Α. (2020). *Θεωρία και πράξη της διδακτικής της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Παπαζήση.

Taiz, L., & Taiz, L. (2017). *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. Oxford University Press.

Trouli, S. (2020). Museum education in Greece: histories, ideas and the realities behind the words we use. *ICOM Education*, 29, 115.

Tsoucalas, G., Markatos, K., Korres, D., & Karamanou, M. (2018). Diagoras of Cyprus (3rd century BC)–an eminent oculist and opposer to the use of opium. *Arch Balk Med Union*, 53, 179-83.

Vemi, V., & Kanari, H. (2008). School teachers and museum education: A key factor in expanding the inclusive character of museums. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 1(3), 1.

Warren, P. (1970). Some aspects of medicine in the Greek Bronze Age. *Medical history*, 14(4), 364-377.

Warren, P. (1988). *Minoan Religion as Ritual Action*. Gothenburg University

Worth, S. E. (2008). Storytelling and narrative knowing: An examination of the epistemic benefits of well-told stories. *Journal of Aesthetic Education*, 42(3), 42-56.

Φιλιππουπολίτη, Α., (2015). Εκπαιδευτικές Θεωρίες και Μουσειακή Μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.) *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα.* [ηλεκτρ. βιβλ.] 27-49. http://hdl.handle.net/11419/713.

Zimmermann Kuoni, S. (2021). The Obstetric Connection: Midwives and Weasels within and beyond Minoan Crete. *Religions*, 12(12), 1056.

Κατάλογος και πηγές εικόνων

Εικόνα 1: Σκίτσο των μερών του φυτού του κρόκου το είδος *Crocus cartwrightianus.* http://www.blog.illustraciencia.info/2016/02/crocus-sativus-l-raffaella-di-vaio.html?spref=pi

Εικόνα 2: Φωτογραφία ανθέων κρόκου στο φυσικό τους περιβάλλον. https://hillviewrareplants.com.au/product/crocus-cartwrightianus/

Εικόνα 3: Λεπτομέρεια ανατολικού τοίχου, δεξί τμήμα Τοιχογραφίας Κροκοσυλλεκτριών, Ξεστή 3 (α' όροφος), Δωμάτιο 3Α, Νεοανακτορική περίοδος (1600 π.Χ.), Μουσείο Προϊστορικής Θήρας. Στο Dewan R. (2015), Bronze age flower power: the Minoan use and social significance of saffron and crocus flowers. Institute for European and Mediterranean Archaeology. *Chronica*, 5, (σ. 46).

Εικόνα 4: Λεπτομέρεια βόρειου τοίχου, αριστερό τμήμα Τοιχογραφίας Κροκοσυλλεκτριών, Ξεστή 3 (α' όροφος), Δωμάτιο 3Α. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 153). Oxford University Press.

Εικόνα 5: Σκίτσο γυναικείας φιγούρας πίσω από τον γρύπα, Βόρειος τοίχος, Τοιχογραφία Κροκοσυλλεκτριών Ξεστή 3 (α' όροφος), Δωμάτιο 3Α. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 151). Oxford University Press.

Εικόνα 6: Λεπτομέρεια βόρειου τοίχου, αριστερό τμήμα Τοιχογραφίας Κροκοσυλλεκτριών, Ξεστή 3 (α' όροφος), Δωμάτιο 3Α, Νεοανακτορική περίοδος (1600 π.Χ.), Μουσείο Προϊστορικής Θήρας. (Σαρπάκη, Α. (2001), 'Ο κρόκος της Ζαφοράς. Φυτό κατ'εξοχήν της Σαντορίνης', στο Ι.Μ. Δανέζης (επ.), *Σαντορίνη. Θήρα, Θηρασία, Ασπρονήσι, Ηφαίστεια*. (σ. 181).

Εικόνα 7: Σκίτσο ισογείου δωματίου, νότιος τοίχος, Ξεστή 3 (Άδυτον). Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 154). Oxford University Press.

Εικόνα 8: Νότιος τοίχος, Τοιχογραφία Λατρευτριών, Ξεστή 3 (ισόγειο δωμάτιο-Άδυτον), Νεοανακτορική περίοδος (1600 π.Χ.), Μουσείο Προϊστορικής Θήρας. Στο Dewan R. (2015), Bronze age flower power: the Minoan use and social significance of saffron and crocus flowers. Institute for European and Mediterranean Archaeology. *Chronica*, 5, (σ. 48).

Εικόνα 9: Σκίτσο των δύο ορόφων Ξεστής 3 (Άδυτον και δωμάτιο 3Α). Στο Dewan R. (2015), Bronze age flower power: the Minoan use and social significance of saffron and crocus flowers. Institute for European and Mediterranean Archaeology. *Chronica*, 5, (σ. 49).

Εικόνα 10: Σκίτσο αναθηματικών εσθήτων φαγεντιανής, Θησαυροφυλάκιο του Ιερού της Κνωσού, Νεοανακτορική περίοδος (1600 π.Χ), Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 152). Oxford University Press.

Εικόνα 11: Σκίτσο των μερών του φυτού της παπαρούνας το είδος papaver somniferum.

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%AE%CE%BA%CF%89%CE%BD_%CE%B7_%CF%85%CF%80%CE%BD%CE%BF%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BF%CF%82

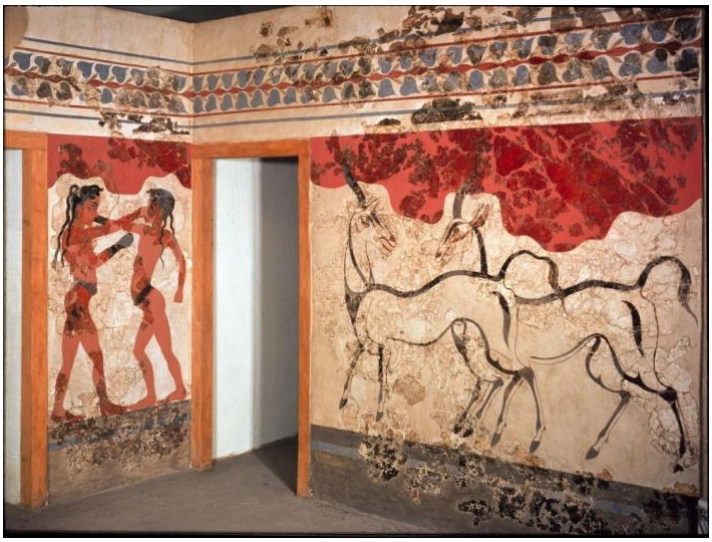
Εικόνα 12: Φωτογραφία του φυτού (άνθος και μπουμπούκι) στο φυσικό του περιβάλλον https://www.opium.org/natural-opiates.html

Εικόνα 13: Θεά των Μηκώνων , Γάζι Μαλεβιζίου, Μετανακτορική περίοδος (1200 π.Χ.), Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 173). Oxford University Press.

Εικόνα 14: Λεπτομέρεια κεφαλής και διαδήματος του ειδωλίου της Θεάς των Μηκώνων, Γάζι Μαλεβιζίου, (1200 π.Χ.) Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου. Στο Taiz, L., & Taiz, L. (2017), *Flora unveiled: the discovery and denial of sex in plants*. (σ. 173). Oxford University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εικόνα Α: Τοιχογραφία των Ψαράδων (Δυτική Οικία, δωμάτιο 5), Προϊστορικός οικισμός Ακρωτηρίου (1650 π.Χ.), Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Αθήνα. https://www.searchculture.gr/aggregator/edm/TAPA/000054-11631_18120.



Εικόνα Β: Τοιχογραφία των Πυγμάχων (Κτίριο Β. Δδωμάτιο 1, νότιος τοίχος), στο ίδιο δωμάτιο βρέθηκαν και οι Τοιχογραφίες με τις Αντιλόπες (Κτίριο Β. Δδωμάτιο 1, νότιος τοίχος βόρειος και δυτικός τοίχος), Προϊστορικός οικισμός Ακρωτηρίου (1500 π.Χ.), Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Αθήνα. https://www.searchculture.gr/aggregator/edm/TAPA/000054-11631_10856

Εικόνα Γ: Πήλινα ειδώλια είδους νυφίτσας, από το Ιερό Κορυφής στον Πετσοφά ανατολικής Κρήτης (1900-1800 π.Χ.), Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου. Στο Zimmermann Kuoni, S. (2021), The Obstetric Connection: Midwives and Weasels within and beyond Minoan Crete. *Religions*, 12(12),1056. (σ. 5).