



Το Ριπίδιον της Κοντέσσας Μιχαλίτση
Μελέτη περίπτωσης υλοποίησης
βιωματικού μουσειολαϊδαγωγικού εργαστηρίου
με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Αβούρη Πηνελόπη
Α.Μ. 5052291401020

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κοντογιάννη Άλκηστις

Συμβουλευτική επιτροπή:
Κοντογιάννη Άλκηστις
Μούλιου Μαρλέν
Μάγος Κωνσταντίνος

Ναύπλιο 2017





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

*«Το Φινιδιον της Κοντέσσας Μιχαλίτση:
Μελέτη περίπτωσης υλοποίησης
βιωματικού μουσειοπαιδαγωγικού εργαστηρίου
με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση»*

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Αβούρη Πηνελόπη

A.M. 5052291401020

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κοντογιάννη Άλκηστις

Συμβουλευτική επιτροπή:

Κοντογιάννη Άλκηστις
Μούλιου Μαρλέν
Μάγος Κωνσταντίνος

Ναύπλιο 2017

Το μουσείο είναι μια αντιπαραβολή μεταμορφώσεων.

Αντρέ Μαρλώ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα καταρχήν να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της μεταπτυχιακής μου διατριβής κυρία Αλκηστη Κοντογιάννη που με την βοήθεια και τις συμβουλές της με καθοδήγησε στην εκπόνηση του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος Θεατρικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και την Δια Βίου Μάθηση με θέμα τις συλλογές του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων και την μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής του σε μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ Δημοτικού των σχολείων της Ζακύνθου. Επίσης ευχαριστώ από καρδιάς τους/τις καθηγητές/τριες που δίδαξαν στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και ιδιαίτερα τον κ. Τσιάρα για τις γνώσεις που μας παρείχαν. Τέλος, το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την διευκόλυνση στην χρήση της βιβλιοθήκης και ειδικά την κα. Μαρία Καραγιάννη για την γραμματειακή υποστήριξη.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής κα. Μαργλέν Μούλιου και κ. Κωνσταντίνο Μάγο για την τιμή μου έκαναν και τον χρόνο που διέθεσαν.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών και κουκλοπαίκτρια κα. Κωνσταντίνα Μάρα για την κατασκευή της κούκλας Ελισάβετ και την ομοιότητα της με το πορτραίτο της Ελισάβετ Μουτσα Μαρτινέγκου που φιλοξενείται στο Μουσείο Σολωμού. Και την ενδυματολόγο κα. Μαρία Πουλιέζου για την κατασκευή των κοστούμιών του ύστερου 18^{ου} και των αρχών του 19^{ου} αιώνα με τα οποία ντύθηκαν οι κούκλες που πλαισίωσαν την παιδαγωγική παρέμβαση αυτής της πτυχιακής εργασίας.

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον Πρόεδρο και το Διοικητικό Συμβούλιο του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων για την άδεια που μου παρείχαν να υλοποιήσω στο Μουσείο τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω από καρδιάς το προσωπικό του Μουσείου Σολωμού, την διευθύντρια κα. Κατερίνα Δεμέτη και τον κ. Μιχάλη Δεμέτη, για την ανοχή, την βοήθεια και την ηθική συμπαράσταση τους κατά την διάρκεια της υλοποίησης των βιωματικών εργαστηρίων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Παιδαγωγική Ομάδα του ΚΠΕ Λιθακιάς για την θετική τους ενίσχυση και ιδιαίτερα τον κ. Δημήτριο Σεμιτέκο για την βιντεοσκόπηση των εργαστηρίων και την «κριτική φίλη» κα. Αγγελική Δαλακιάρη για την παρουσία και την στήριξη της.

Τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου θα ήθελα να απευθύνω στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων Α/θμιας Εκπαίδευσης Ζακύνθου καθώς και τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης την κα. Δήμητρα Μπία, υπεύθυνη λειτουργίας του ΚΠΕ Λαυρίου και την Δρ. Κατερίνα Μπαζίγου, αναπληρώτρια τμηματάρχη του Υπουργείου Παιδείας, για την πολύπλευρη (υπο)στήριξη κατά την διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Θα ήθελα, τέλος, να ευχαριστήσω την Δρ. Θεοδώρα Παπαϊωάννου για τις συμβουλές και τις παρατηρήσεις της, την μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κα. Χριστίνα Τσεκούρα για το ταξίδι που μοιραστήκαμε και την οικογένεια μου, τον Σπύρο και τον Ορφέα για την υπομονή, την αγάπη, και την στήριξη τους.

Στον Σπύρο και την Άλκηστη

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	ii
Πίνακας Περιεχομένων	v
Κατάλογος εικόνων, πινάκων, διαγραμμάτων, γραφημάτων	x
Περίληψη	xiv
Abstract	xvi
Πάροδος	xviii

Εισαγωγή1

1. Προβληματική της έρευνας	3
2. Το κεντρικό πρόβλημα και η σημασία της έρευνας	5
3. Επισκόπηση των κεφαλαίων	7

1ο Μέρος: Το Θεωρητικό Πλαίσιο9

Κεφάλαιο 1ο : Ιστορία, Μουσείο και Μουσειακή Εκπαίδευση10

1.1 «Μικρές» και «μεγάλες» αφηγήσεις	11
1.1.1 Νέα Ιστορία, Μικρο - ιστορία και Τοπική Ιστορία	12
1.2 Το Μουσείο: Ορισμοί και επισημάνσεις	14
1.2.1 Η μουσειακή αναπαράσταση των υλικών αντικειμένων: Από την «κειμενική αφήγηση» στην ερμηνεία του ιστορικού παρελθόντος	15
1.2.2 Το ιστορικό μουσείο : Η περίπτωση του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων	17
1.3 Τα Παιδαγωγικά πλαίσια των προγραμμάτων σε μουσειακό περιβάλλον	20
1.3.1 Οι παιδαγωγικές παράμετροι του βιωματικού μουσειοπαιδαγωγικού εργαστηρίου Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση»	21

Κεφάλαιο 2ο : Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση 26

2.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: ορισμοί και επισημάνσεις.....	27
2.2 Θεατρικές συμβάσεις (τεχνικές): τα «εργαλεία» της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και η χρήση τους στο βιωματικό εργαστήριο «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση»	28
2.2.1 Τεχνικές που δημιουργούν και οριοθετούν	

το δραματικό πλαίσιο (Context- Building)	28
2.2.1.1 Τα Δραματικά Παιχνίδια (drama games)	29
2.2.1.2 Η Ξενάγηση (Guided Tour)	29
2.2.1.3 Ο (Καθ)Ορισμός του Χώρου (Defining Space)	30
2.2.1.4 Ηχοτοπίο (ηχητική επένδυση, soundtracking)	31
2.2.1.5 Οι Παγωμένες Εικόνες (still image, frozen picture, tableau)	31
2.2.1.6 Τα Αντικείμενα του Χαρακτήρα (Objects of Character)	32
2.2.1.7 Η Παραγωγή κειμένου	32
2.2.1.8 Η Συμπλήρωση Ανολοκλήρωτου Υλικού (Unfinished Materials)	33
2.2.2 Τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής (Narrative)	33
2.2.2.1 Μια μέρα στη ζωή (a day in the life)	34
2.2.2.2 Ο Δάσκαλος σε ρόλο (Teacher in the Role)	34
2.2.2.3 Ο Μανδύας του Ειδικού (mantle of the expert)	35
2.2.2.4 Ο Κύκλος του Κουτσομπολιού (gossip cicle)	36
2.2.2.5 Η Καρέκλα των αποκαλύψεων/εξομολογήσεων ή καυτή/ανακριτική καρέκλα (hot-seating)	37
2.2.3 Τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων, μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών (Poetic).....	38
2.2.3.1 Η Αναδρομή στο παρελθόν (flashback)	38
2.2.3.2 Η τελετή (ceremony)	38
2.2.3.3 Folk-forms	39
2.2.3.4 Τελετουργία (ritual)	39
2.2.4 Τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραματική εμπειρία (Reflective action).....	40
2.2.4.1 Η αφήγηση (Narration)	40
2.2.4.2 Η ανίχνευση της σκέψης (thought-tracking)	40
2.2.4.2 Λίστα δώρων (Gifting)	41
2.2.4.3 Οπτική γωνία ή/και αλλαγή οπτικής γωνίας (Giving witness ή Eye-witness)	41
2.2.5 Μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο βιωματικό εργαστήριο, οι οποίες δεν αναφέρονται από τους Neelands & Goode	42
2.2.5.1 Καταιγισμός Ιδεών	42

2.2.5.2 Whole-group drama	42
2.2.5.3 Η κούκλα εμπύχωσης	42
2.2.5.4 Η χρήση εικαστικών μέσων	43
2.2.5.5 Οι Κινητικές Δραστηριότητες	43
2.2.5.6 Το Πακέτο εξερεύνησης (compound stimulus)	44
Κεφάλαιο 3^ο: Παιδαγωγικές χρήσεις του θεάτρου κούκλας	46
3.1 Κούκλες, μαριονέτες και αυτόματα: Από τον Πλάτωνα στον Lacan	47
3.1.1 Κουκλοθέατρο μια σημειωτική θεώρηση.....	47
3.2 Οι μαριονέτες στην σχολική τάξη	51
3.2.1 Η Κούκλα (dramatic play doll) στη σχολική τάξη	51
3.2.2 Η Persona Doll	52
3.3 Χρήσεις της μαριονέτας στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσειακό περιβάλλον	55
3.4 Η Κούκλα - Μαρότα (με χέρι φάντασμα) σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας	57
2ο Μέρος: Η Ερευνητική Διαδικασία	62
Κεφάλαιο 4^ο: Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο	
«Το Ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση»	
στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων	63
4.1 Επιλογή Θέματος και Στοχοθεσία	64
4.1.1 Σκοποί και Στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης όσον αφορά την Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και την δια Βίου Μάθηση	64
4.1.2 Σκοποί και Στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης όσον αφορά τη Μουσειοπαιδαγωγική Εμπειρία	69
4.2. Το Ερέθισμα για την σύλληψη και εκπόνηση της δραματικής ιστορίας - Η βασική οργανωτική ερώτηση και η εστίαση του βιοματικού εργαστηρίου	70
4.3 Το προκείμενο (pretext)	71
4.3.1 Το σχέδιο του Βιοματικού Εργαστηρίου «Το ριπίδιον της Κοντέσας Μιχαλίτση»	72

4.4 Η πρωτοτυπία της παρούσης έρευνας σε σχέση με τα προγράμματα που υλοποιούνται στα μουσεία	84
---	----

Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία της έρευνας **87**

5.1 Η Μελέτη Περίπτωσης (case study)	88
5.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα	90
5.3 Ερευνητικά εργαλεία	92
5.3.1 Η συμμετοχική παρατήρηση	92
5.3.2 Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου	93
5.3.3 Εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (Focus Group interview)	95
5.3.4 Η κριτική φίλη	95
5.4 Η επιλογή του δείγματος	96
5.5 Γενικό περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας	96
5.6 Διευκρινήσεις και περιορισμοί	96

3ο Μέρος: Ερευνητικά Αποτελέσματα **98**

Κεφάλαιο 6^ο: Τα ποιοτικά αποτελέσματα

της συμμετοχικής παρατήρησης **99**

6.1 Εισαγωγικές Διευκρινήσεις	100
6.2 Η συμμετοχική παρατήρηση	100
6.2.1 Τα Ποσοτικά intermezzi	109
6.2.2 Ποσοτικό intermezzo - η επιλογή των μέσων μετακίνησης	110
6.2.3 Η εκπαιδευτική παρέμβαση στην η Ε1΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου Παντοκράτορα	111
6.3 Απόψεις της διευθύντριας του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων για το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα	112
6.4 Οι απόψεις της κριτικής φίλης	114
6.5 Εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις των μαθητών/τριών	115
6.6 Επι-λογικά	118

Κεφάλαιο 7^ο: Η ποιοτική ανάλυση δεδομένων **119**

7.1 Δώρα για την Ελισάβετ	121
7.1.1. Ποσοτικό intermezzo – τα δώρα για την Ελισάβετ που γιορτάζει	130

7.2 Το σημείωμα του κλέφτη	131
7.2.1 Ποσοτικό intermezzo - - το σημείωμα του κλέφτη	135
7.3 Το ημερολόγιο του ήρωα	137
7.4.Οι αναστοχαστικές Ερωτήσεις	140
7.4.1 Η ερώτηση «Τι έμαθα σήμερα;»	140
7.4.1.1 Ποσοτικό intermezzo – Τι έμαθα σήμερα;	141
7.4.2 Η ερώτηση «Τι μου άρεσε περισσότερο;»	142
7.4.2.1 Ποσοτικό intermezzo - – Τι μου άρεσε περισσότερο;	144
7.4.3 Η ερώτηση «Τι μου άρεσε λιγότερο;»	145
7.4.3.1 Ποσοτικό intermezzo – Τι μου άρεσε λιγότερο;	147
7.4.4 Η ερώτηση «Τι άλλο θα ήθελα να κάνω;»	147
7.4.4.1 Ποσοτικό intermezzo - – Τι άλλο θα ήθελα να κάνω;	152
7.5 Επιλογικές παρατηρήσεις	152
Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα – Συζήτηση	155
Βιβλιογραφία & Διαδικτυογραφία	162
Βιβλιογραφία	163
Διαδικτυογραφία	179
Παραρτήματα	186
Παράρτημα I : Οι αφίσες και το πρόγραμμα του σεμιναρίου «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση».	187
Παράρτημα II: Τα Φύλλα Δραστηριοτήτων	191
Παράρτημα III: Οι κάρτες και οι καρτέλες ρόλων	209
Παράρτημα IV: Έξοδος	254
Παράρτημα V: Πληροφοριακό υλικό για την υλοποίηση της δραστηριότητας ο «Μανδύας του Ειδικού	263
Παράρτημα VI: Πληροφοριακό υλικό για την δραματοποίηση της χοροεσπερίδας	271
Παράρτημα VII: Κλείδα Παρατήρησης	278

Κατάλογος εικόνων, πινάκων, διαγραμμάτων, γραφημάτων

Εικόνες

Εικόνα 1: Cioco de barattini al Molo, Cuciniello e Bianchi, 1828

Εικόνα 2: Η κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας Ελισάβετ Μουτσά(ν) Μαρτινέγκου στην Αίθουσα Κολυβά του Μουσείου Σολωμού & Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 3: Το Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 4: Σκηνή από την «χοροεσπερίδα». Αίθουσα Σολωμού. Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 5: The elegant world of puppet opera, Salzburg Marionette Theatre

Εικόνα 6: Νικόλαος Κουτούζης, Μαγδαληνή, Μεταβυζαντινό Μουσείο Ζακύνθου

Εικόνα 7: Ριπίδιο από την συλλογή της οικογενείας Μινώτου

Εικόνα 8: Παπίτσα

Εικόνα 9: Βαποράκι

Εικόνα 10: Δραστηριότητα «Που θες να ταξιδέψεις;»

Εικόνα 11: Μανδύας του Ειδικού

Εικόνα 12: Αναστοχασμός

Εικόνα 13: Σκηνή από την «χοροεσπερίδα». Αίθουσα Σολωμού. Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 14: Το πακέτο εξερεύνησης

Εικόνα 15: Η κούκλα – μαρότα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας Έλενα Μιχαλίτση παρακολουθεί το σεμινάριο «Το Ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση»

Εικόνα 16: Κλείσιμο του εργαστηρίου

Εικόνα 17: The Shadow of Serock Holmes

Εικόνα 18: Το πορτραίτο της Ελισάβετ Μαρτινέγκου στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων και η Κούκλα σε ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας Ελισάβετ

Εικόνα 19: Δημήτριος Σολωμός. Αίθουσα Σολωμού, Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 20: Διαμαντίνα Βούλτσου – Καραμαλίκη, Αίθουσα Μιχελή, Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 21: Η επίσημη στολή του Δημητρίου Σολωμού, Αίθουσα Σολωμού, Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 22: Στιγμιότυπο από την «Γκίστρα του Δαχτυλιδιού», Ζάκυνθος 2015

Εικόνα 23: Χρήστος Ρουσέας: Κυρία με Λεντικά, Προθάλαμος ορόφου, Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 24: Το πακέτο εξερεύνησης

Εικόνα 25: Μπρούτζινα Κηροπήγια Αίθουσα Κολυβά Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 26: Το σαλονάκι της Ελισάβετ στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 27: Claude Monet, Woman with a Parasol - Madame Monet and Her Son, 1875, National Gallery of Art, Washington DC

Εικόνα 28: Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου Νικόλαος Καντούνης 1832 Εθνική Πινακοθήκη

Εικόνα 29: Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου το έργο αποδίδεται στον Νικόλαο Καντούνη Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 30: Η κα Δεμέτη με την Κούκλα Ελισάβετ μελετούν τα Φύλλα Δραστηριοτήτων στο γραφείο του Νικολάου Κολυβά Αίθουσα Νικολάου και Θάλειας Κολυβά Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Εικόνα 31: Ισαβέλλα Ιατρά, έργο του πατέρα της Κωνσταντίνου Ιατρά, Εθνική Πινακοθήκη

Εικόνα 32: Everything we hear....

Εικόνα 33: I love reading

Εικόνα 34: Στενόφορος

Εικόνα 35: Το μέγαρο Σουμάκη

Εικόνα 36: Μπότζος στο μέγαρο Μεσσαλά

Εικόνα 37: Το μέγαρο Μαρτινέγκου στις αρχές του 20ου αιώνα.

Εικόνα 38: Ακρόπλωρο της γαλέρας Ιουδίθ της οικογενείας Σιγούρου, Μουσείο Σολωμού

Εικόνα 39: Μέγαρο Κομούτου

Εικόνα 40: Αναμινάλες στο αρχοντικό Καπνίση στην πλατεία του Αγίου Λουκός

Εικόνα 41: Η επίσημη τραπέζα του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου

Εικόνα 42: The Peacock Vow» «Le Livre des conquetes et faits d'Alexandra», 15th century, Anon., folio 86 recto. Paris, Muse Petit-Palais

Εικόνα 43: Σάλα χορού στο μέγαρο Κομμούτου

Εικόνα 44: Furlana

Εικόνα 45: Pietro Longhi Peasants dancing the Furlana

Εικόνα 46: Η σάλα του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου.

Εικόνα 47: Το πράσινο σαλόνι του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου.

Εικόνα 48: Το χρυσό σαλόνι του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου.

Εικόνα 49: Μέρος της σάλας του χορού και της γαλαρίας στο μέγαρο της οικογενείας Μερκάτη, στην συνοικία της Κυρίας των Αγγέλων.

Πίνακες

Πίνακας 1. Οι συμμετέχοντες στο βιωματικό εργαστήριο.

Διαγράμματα

Διάγραμμα 1: Ιστοριογραμμή

Γραφήματα

Γράφημα 1: Συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικοί

Γράφημα 2: Μαθητές και μαθήτριες

Γράφημα 3: Μαθητές πόλης και υπαίθρου

Γράφημα 4: Μαθήτριες πόλης και Υπαίθρου

Γράφημα 5: Μέσα μετακίνησης γυναικών

Γράφημα 6: Μέσα μετακίνησης γυναικών

Γράφημα 7: Μέσα μετακίνησης ανδρών

Γράφημα 8: Μέσα μετακίνησης ανδρών

Γράφημα 9: Δώρα που επέλεξαν και οι μαθητές και οι μαθήτριες

Γράφημα 10: Δώρα που επέλεξαν και οι μαθητές και οι μαθήτριες

Γράφημα 11: Δώρα μαθητριών για την Ελισάβετ

Γράφημα 12: Δώρα μαθητριών για την Ελισάβετ

Γράφημα 13: Δώρα μαθητών για την Ελισάβετ

Γράφημα 14: Δώρα μαθητών για την Ελισάβετ

Γράφημα 15: Δώρα μαθητών και μαθητριών για την Ελισάβετ

Γράφημα 16: Δώρα μαθητών και μαθητριών για την Ελισάβετ

Γράφημα 17: Απαντήσεις Κοριτσιών στο σημείωμα του κλέφτη

Γράφημα 18: Απαντήσεις Κοριτσιών στο σημείωμα του κλέφτη

Γράφημα 19: Απαντήσεις Αγοριών στο σημείωμα του κλέφτη

Γράφημα 20: Απαντήσεις Αγοριών στο σημείωμα του κλέφτη

Γράφημα 21: Οι συνολικές απαντήσεις στο σημείωμα του κλέφτη

Γράφημα 22: Τι έμαθα σήμερα

Γράφημα 23: Τι έμαθα σήμερα

Γράφημα 24: Τι μου άρεσε περισσότερο

Γράφημα 25: Τι μου άρεσε περισσότερο

Γράφημα 26: Τι μου άρεσε λιγότερο

Γράφημα 27: Τι μου άρεσε λιγότερο

Γράφημα 28: Τι άλλο θα ήθελα να κάνω

Γράφημα 29: Τι άλλο θα ήθελα να κάνω

Περίληψη

Η ιδέα της παρούσας έρευνας συλλαμβάνεται στο πλαίσιο της προβληματικής του αιφόρου σχολείου, στο οποίο οι μαθητές/τριες εμπλέκονται άμεσα σε δράσεις που αφορούν την ευρύτερη τοπική κοινωνία.

Η χρήση των βιωματικών μεθόδων μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία – στο σχολείο ή το μουσείο – στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν τον ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών παραγόντων στην διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική τους ιστορία.

Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ΔΤΕ «*Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση*» σχεδιάστηκε με σκοπό να γνωρίσουν βιωματικά οι μαθητές/τριες των Δημοτικών Σχολείων της Ζακύνθου το Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων και να εξοικειωθούν με τα αντικείμενα των συλλογών του, και στόχους: να εισάγει τους μαθητές/τριες στην κοινωνική και πολιτική ζωή των κατοίκων της Ζακύνθου τον 19^ο αιώνα, να τους γνωρίσει εκπροσώπους του πολιτιστικού γίνεσθαι, να τους ευαισθητοποιήσει στις αλλαγές του αστικού περιβάλλοντος της Ζακύνθου και τέλος να τους βοηθήσει να συγκρίνουν το τότε του 19^{ου} αιώνα με το τώρα του 21ου.

Η έρευνα εφαρμόστηκε στους μαθητές/τριες τεσσάρων δημοτικών σχολείων της Ζακύνθου με τη συμμετοχή της ερευνήτριας σε ρόλο εμπνευστή και συμμετοχικού παρατηρητή. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως αποκλειστικού εργαλείου στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα. Η εγγενής μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του προγράμματος. Η αναφορά και η ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιείται με τη μέθοδο της αφηγηματικής συζήτησης που περιγράφει λεπτομερειακά τα γεγονότα και το πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση συζητούνται θέματα σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις της ιστορικής έρευνας, τη μικρο-ιστορία και την τοπική ιστορία. Επιχειρείται μια σύντομη αναφορά στα σύγχρονα μουσεία και τη σχέση τους με τους επισκέπτες. Συζητούνται οι ιδιαιτερότητες του ιστορικού Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων. Τέλος, γίνεται αναφορά στις παιδαγωγικές παραμέτρους της μουσειακής εκπαίδευσης σήμερα και τις παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόστηκαν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Στη συνέχεια συζητείται με παραδείγματα η επιλογή και χρήση συγκεκριμένων τεχνικών της ΔΤΕ στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, επιχειρείται μια αναλυτική θεώρηση του φαινομένου του κουκλοθεάτρου, συζητούνται οι παιδαγωγικές του χρήσεις και στοιχειοθετείται η χρήση της *Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας* στο βιωματικό εργαστήριο.

Εκτενής αναφορά γίνεται στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, συζητείται η επιλογή του ερευνητικού δείγματος, το γενικό περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας και δίνονται διευκρινήσεις για τους περιορισμούς της. Περιγράφονται λεπτομερώς τα ποιοτικά αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας και επιχειρείται η παρουσίαση και η θεωρητική ανάλυση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Λέξεις – Κλειδιά

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αειφόρο σχολείο, Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας, μουσείο, συμμετοχική παρατήρηση.

Abstract

The idea of this research is captured in the context of the problem of a sustainable school, in which students are directly involved in actions concerning the wider local community.

The use of experiential learning methods in the educational process – in both school and museum - aims to help students understand the role of social, economic, political and cultural factors in shaping social reality and to realize the way in which these Social components meet their personal history.

The educational program «The fan of the Countess Mihalitsi» was created with two goals in mind. Firstly, for the students of the primary schools of Zakynthos to get acquainted with the Solomos and Eminent Zakynthians Museum and to familiarize themselves with it's collections. Secondly, the program aimed at introducing the students to the social and political life of 19th century Zakynthos, to sensitize them towards the vast changes that the earthquake forced upon the urban environment of Zakynthos and help them compare the Zakynthos of then to the Zakynthos of now. The survey was conducted among the students of four elementary schools in Zakynthos with the participation of the researcher as an animator and participatory observer. Our interest was focused on exploring the effectiveness of Drama in Education as an exclusive tool in museum-education programs. The intrinsic case study focuses on evaluating the program. The report and interpretation of the research data is carried out using the narrative discussion method that describes in detail the facts and context of the research process.

In the bibliographic review, issues related to the modern trends in historical research, micro-history and local history, are analyzed. A brief reference is made to modern museums and their relationship with visitors. The peculiarities of the Historic Museum of Solomos and Eminent Zakynthians are discussed. Finally, reference is made to the pedagogical parameters of museum education today and to the pedagogical principles applied in the design of educational interventions.

Afterwards, examples of the selection and use of specific Drama in Education techniques in educational interventions are presented, a detailed study of the phenomenon of puppet theater and it's pedagogical uses are discussed and the use of the Puppet in the Role of Historical Personality in the experiential laboratory is documented.

Extensive reference is made to the process of conducting the research, the selection of the research sample and the general outline of the research process are analyzed and clarifications are given about its limitations. The qualitative results of the research process are described in detail and the presentation and theoretical analysis of the findings of the research are presented.

.

Keywords

Drama in Education, Sustainable School, Puppet in Role of Historical Personality, Museum, Participatory Observation.

Πάρδος

“Έργα και ημέραι”

του Ζακόνθιου θιασάρχη ανδρεικέλων

Ανδρέα Πόγκη -Στραβού¹



Εικόνα 1
Cioco de barattini al Molo
Cuciniello e Bianchi, 1828²

¹ Το κείμενο βρίσκεται υπό έκδοση στα Ιονικά Ανάλεκτα, 2017 (6).

² Μια από τις τέσσερεις έγχρωμες λιθογραφίες της συλλογής με ένστολες φιγούρες και σκηνές δρόμου που εξέδωσαν οι Cuciniello e Bianchi το 1828 με τίτλο «Raccolta dell diverse vestiture delle provincie del regno di Napoli» με θέμα στρατιωτικές στολές και ενδυμασίες πολιτών. Στην συγκεκριμένη λιθογραφία πεζικάριοι και γρεναδιέρου στρατιώτες, μαζί με πολίτες, παρακολουθούν μια υπαίθρια παράσταση μαριονέτων (burattini marionette).

http://library.brown.edu/cds/catalog/catalog.php?id=610&database=col13&collectionid=13&verb=col_drill&task=retrieve (Τελευταία πρόσβαση 3/02/2017).

Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, «έν έτος πριν η απαισία νόσος [η χολέρα] ερημώσει την Κέρκυρα και την Ζάκυνθο [1854],³ ενέσκημεν εις τας δύο ταύτας νήσους τυχωδιώκτης ιταλός, όστις έφερεν μεθ' εαυτού ελεινόν θίασον ξυλίνων νευροσπάστων και έδωκε παραστάσεις τινάς» (Τσοκόπουλος, 1892:215), στην Κέρκυρα πρώτα και στην Ζάκυνθο στην συνέχεια, όπως ήταν η λογική πορεία των από την Ιταλία ερχομένων περιπλανώμενων καλλιτεχνών (μπουλουκιών) εκείνη την εποχή.

Όταν, αφού ολοκλήρωσε τις παραστάσεις στην Κέρκυρα ο θίασος των ξυλίνων νευροσπάστων, ταξίδεψε στην Ζάκυνθο, «καίτοι από της πρώτης παραστάσεως πλήθος πολύ συνέρρευσε εις το πρωτοφανές θέαμα», ο θιασάρχης καταστράφηκε οικονομικά. Εξαιτίας του καιροσκοπικού χαρακτήρα και των δαπανηρών συνηθειών του, «ο ιταλός τυχωδιώκτης απήλθε της νήσου κατάχρεως και αφήνων οπίσω του τα ολίγα νευρόσπαστα» (Τσοκόπουλος, 1892:215).

Παρόλα αυτά, η καινοτόμα για την εποχή και την περιοχή των Επτανήσων μέθοδος παράστασης, «δεν ήργησε να εύρη μιμιτάς και ολίγα έτη μετά την χολέραν [...] νέος θίασος νευροσπάστων ήρχισε να δίδη παραστάσεις υπό διευθυντήν κάποιον Ανδρέαν Στραβόν» (Τσοκόπουλος, 1892:215).

Για τον Ανδρέα Πόγκη (ή Πότζη) - Στραβό σώζονται ελάχιστες πληροφορίες. Ο Λάσκαρης (1938:1027) σημειώνει ότι «ο πρώτος τ' ανδρείκελα εισαγάγων εν Ελλάδι [ήταν ο] Ανδρέας Πόγκης». Και αλλού διηγείται (1939:173) ότι «κατά τας πρώτας παραστάσεις του Νεοελληνικού Θεάτρου, τον ρόλον του orateur⁴ είχαν αναλάβει άσημοι ηθοποιοί, αλλά την βοήν αγαθός, ο εκ Ζακύνθου Ανδρέας Στραβός, όστις και μεταγενεστέρως, πρώτος αυτός, εισήγαγεν εν Ελλάδι τα νευρόσπαστα», δίνοντας εμμέσως την πληροφορία ότι ο Πόγκης - Στραβός ήταν άνθρωπος μορφωμένος και μάλιστα «εκ των λογιότερων του θιάσου» στον οποίο συμμετείχε.

³ Ο λοιμός στην Κέρκυρα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 1855 από το ορφανοτροφείο στο Μαντούκι και έληξε στις 2 Ιανουαρίου 1856, παρουσίασε 189 κρούσματα και 104 θανάτους, Τυπάλδος-Πρετεντέρης Χ. (1856), *Περί της εν Κερκύρα χολέρας, κατά το 1855*, Κερκύρα, Εν τω Τυπογραφείο της Κυβερνήσεως, σ. 7. Στην Ζάκυνθο ο λοιμός διήρκεσε από τις 26 Σεπτεμβρίου μέχρι τις 29 Δεκεμβρίου 1856 και είχε 1082 κρούσματα εκ των οποίων πέθαναν οι 611 ασθενούντες, Χιώτης Π. (1877), *Ιστορία του Ιονίου Κράτους από της συστάσεως αυτού μέχρι ενώσεως : Έτη 1815-1864*, Τμ. Β', Ζάκυνθος, Τυπογραφείον Η Επτάνησος Χρίστου Σ., σσ. 352 – 364.

⁴ *Orateur* είναι «ο ηθοποιός, ο επιφορτισμένος να ομιλή προς το κοινόν και κυρίως ν' αναγγέλη την προσεχινή παράστασιν. Ο ηθοποιός ούτος [...] εξελέγετο πάντοτε μεταξύ των λογιότερων του θιάσου. Τοιαύτη τις συνήθεια επεκράτησε και κατά τα πρώτα έτη του Νεοελληνικού θεάτρου, ότε δεν ήσαν εν χρήσει τα θεατρικά προγράμματα. Μετά το τέλος εκάστης παραστάσεως, εις εκ των υποκριτών, παρουσιαζόμενος επί σκηνής και ευσεβάστως υποκλινόμενος προ του ακροατηρίου, ανήγγελε την επόμενην παράστασιν», Λάσκαρης Ν. (1923), *Θεατρικόν Λεξικόν Γαλλο – Ελληνικόν*, εν Αθήναις, εκδοτικός οίκος Γ. Βασιλείου, σ. 230.

Η οικογένεια Πόγκη ή Πότζη καταγόταν από την Αγκώνα της Ιταλίας και ήταν εγκατεστημένη στην Ζάκυνθο (Ζώης, 1963:538). Ο Ανδρέας Πόγκης, έγινε γνωστός ως “Στραβός”, δηλαδή με το παρατσούκλι (παρανόμι) που του “κόλλησαν” οι συντοπίτες του. Διότι, όπως εξηγεί ο Διονύσιος Ρώμας (2004:57), «*φύση ευφάνταστη και ποιητική ο Ζακυνθινός δεν μπόρεσε ποτέ του ν’ αρκεστεί στα συμβατικά ονόματα των συναθρώπων του. Βλέπει το γείτονά του σα μια καρικατούρα και νοιώθει την ανάγκη να του προσθέσει από κάτω την απαραίτητη “λεζάντα”*».

Ο Απόστολος Μαγουλιώτης (2012:232) στο σύντομο βιογραφικό σημείωμα του Ανδρέα Πόγκη-Στραβού που επιχειρεί να συνθέσει χωρίς (και δικαιολογημένα) να γνωρίζει την νοοτροπία και τις συνήθειες των Ζακυνθινών, σημειώνει ότι «*άλλοι των ονομάζουν Στραβό και άλλοι Πόγκη*». Του διαφεύγει όμως, ότι ο Λάσκαρης τον αναφέρει δύο φορές με τα ίδια πάνω κάτω λόγια, μία φορά με το επώνυμο του και μια φορά με το «επαγγελματικό» του ψευδώνυμο.⁵

Ο Σιδέρης, αντλώντας την πληροφορία από τον Λάσκαρη, αναφέρει στο έργο του *Ιστορία του Νεοελληνικού Θεάτρου* (2000: 180) ότι ο Πόγκης - Στραβός συμμετείχε το 1836 – 1837 στον θίασο του Αθανασίου Σκοντζόπουλου, το πρώτο ερασιτεχνικό θεατρικό σχήμα που έδωσε παραστάσεις σε δικό του θέατρο στην Αθήνα. Θα ήταν τότε περίπου είκοσι πέντε χρονών.

Ο Σπάθης, ερευνώντας την ιστορία των θεατρικών παραστάσεων στην καινούρια πρωτεύουσα του νεοσύστατου Ελληνικού κράτους, εντοπίζει τον πρώτο θίασο ακροβατών,⁶ που παρουσιάστηκε στην πρωτεύουσα το φθινόπωρο του 1835, σε ένα ξύλινο θεατράκι στην οδό Αθηνάς και αποτελούνταν όπως επισημαίνει (Σπάθης, 1986:220) από Ζακυνθινούς καλλιτέχνες.

Στα μέσα της άνοιξης της επόμενης χρονιάς, την Κυριακή 5/17 Απριλίου 1836, ο George Cochrane και ο Ανδρέας Μιαούλης που τον συνόδευε, παρακολούθησαν σε μια μάντρα της οδού Αιόλου, την παράσταση ενός θιάσου σχοινοβατών και ακροβατών, ο οποίος μάλιστα περιλάμβανε και μία γυναίκα καλλιτέχνη (Cochrane, Β', 1837:101 - 103).⁷ Ο θεατρώνης, σε κατ' ιδίαν συζήτηση,

⁵ Βλέπε παραπάνω τις σχετικές αναφορές του Λάσκαρη.

⁶ Ο Cochrane γράφει «Some actors and actress had arrived from Zante, and they had constructed a wooden theatre, without a covering, on a spot marked out for a square, Δρόμος Αθηνάς, or Minerva Street», και συνεχίζει σχολιάζοντας αρνητικά την καλλιτεχνική αξία της παράστασης και δίνοντας παράλληλα ορισμένες πληροφορίες για τον θίασο «The actors were, a man, his wife, and their two children; and the performances were merely those of a strolling company of the most limited class», Cochrane G. (1837), *Wanderings in Greece*, Α' τόμος, Λονδίνο, σσ. 202 - 203.

⁷ (<https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=gGdoAAAAMAAJ&pg=GBS.PA203>) (Τελευταία πρόσβαση 13/08/2016).

τους ενημέρωσε ότι την επόμενη Κυριακή (12/24 Απριλίου 1836) ο θίασος θα παρουσιάσει «τραγωδία». Και ο θεατρόφιλος Cochrane που έσπευσε να παρακολουθήσει την παράσταση, διασώζει πολύτιμες πληροφορίες. Το έργο που παραστάθηκε ήταν *Η άλωση της Κωνσταντινούπολης*.⁸ Μετά το τέλος της παράστασης μάλιστα, ακολούθησε μια μικρή σκηνή μπαλέτου με πρωταγωνίστρια την κόρη του θεατρώνη, που είχε διαπρέψει στην παράσταση των ακροβατών της προηγούμενης Κυριακής (Cochrane, Β', 1837: 110).

Αξιοποιώντας τις παραπάνω πληροφορίες ο Σπάθης (1986: 220-221 & 234) συμπεραίνει ότι ο ανώνυμος θεατρώνης είναι ο κεφαλλονίτης επιχειρηματίας Αθανάσιος Σκοντζόπουλος. Ο δε δραματικός του θίασος η μετεξέλιξη του θιάσου των σαλτιμπάγκων με την προσθήκη ερασιτεχνών ηθοποιών. Αποφαίνεται τέλος, πως ο θίασος αυτός, είναι «μάλλον» άσχετος με την εφήμερη επιχείρηση των ζακυνθίων σχοινοβατών.

Η μελέτη, όμως, της έρευνας του Σπάθη και των σχετικών πηγών, μας επιτρέπει να στοιχειοθετήσουμε μια διαφορετική εικασία: ο Στραβός για τον οποίο γνωρίζουμε ότι συμμετείχε στον δραματικό θίασο του Σκοντζόπουλου, άρα πιθανότατα συμμετείχε και στο ακροβατικό σχήμα που προϋπήρξε του θιάσου αυτού, θα μπορούσε να έχει ξεκινήσει την καριέρα του στην Αθήνα με τον ζακυνθινό θίασο σαλτιμπάγκων και κατόπιν να μεταπήδησε στον θίασο του Επτανήσιου επιχειρηματία. Ή, θα μπορούσαν κάλλιστα τα μέλη του ζακυνθινού θιάσου ακροβατών μετά το τέλος των παραστάσεων τους το 1835, να έχουν συμφωνήσει να ενταχθούν στον κεφαλλονίτικο θίασο για να εμπλουτιστούν τα θεάματα της επόμενης χρονιάς.

Ο Σαμπάνης, αντιθέτως, υποστηρίζει στην διδακτορική του διατριβή ότι οι «θίασοι ποικιλιών» στην Αθήνα του 1835 και του 1836 ήταν ιταλικοί. Ο ερευνητής βασίζει την άποψη του σε απόσπασμα κριτικού άρθρου για τον θίασο του Mele που δημοσιεύτηκε στον *Ελληνικό Ταχυδρόμο* (5.6.1837, σ. 14).⁹ Στο άρθρο αυτό, αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι «αι σχοινοβαταίαι, αι επιδείξεις σωματικής δυνάμεως και επιδεξιότητος, αι παντομιμικαί, παρεστάθησαν και πέρυσι και πρόπερσιν παρ' άλλης ιταλικής επίσης συνοδείας». Γνωρίζουμε όμως ότι το 1836, ένας μόνο θίασος ακροβατών αρχικά και ερασιτεχνών δραματικών ηθοποιών μετέπειτα, δρούσε στην Αθήνα, ο θίασος του κεφαλλονίτη Αθανασίου Σκοντζόπουλου. Το 1835 πάλι,

⁸ Με τον τίτλο αυτό παραστάθηκε η τραγωδία *Κωνσταντίνος Παλαιολόγος* του Ιωάννη Ζαμπέλιου.

⁹ http://srv-web1.parliament.gr/display_doc.asp?item=43835&seg Ανάκτηση 23/07/2016

σύμφωνα με τις πληροφορίες που μας παρέχει ο Cochrane, οι ακροβάτες ήταν εκ Ζακύνθου, επτανήσιοι και αυτοί. Δηλαδή και στις δυο περιπτώσεις οι καλλιτέχνες αφενός είναι γνώστες και χρήστες της ιταλικής γλώσσας και αφετέρου συνεννοούνται μεταξύ τους σε ένα γλωσσικό ιδίωμα ελάχιστα κατανοητό στον κοραϊστή αρθρογράφο της Ελληνικής πρωτεύουσας. Ο συντάκτης του άρθρου, όπως άλλωστε και ο Τσοκόπουλος,¹⁰ πιστεύει, ότι ελάχιστα καταλαβαίνουν οι Επτανήσιοι τα ιταλικά, με αποτέλεσμα να παρεξηγήσει την εθνικότητα των καλλιτεχνών, και να αναπαραγάγει στο άρθρο του αυτή την παρεξήγηση.

Το θέατρο που στέγασε την θερινή περίοδο του 1836 τον νεοσύστατο δραματικό θίασο του Σκοντζόπουλου, ήταν χτισμένο στην οδό Αιόλου μεταξύ του κτιρίου της Εθνικής Τράπεζας και του Εφετείου. Στην ίδια εκείνη θέση που μέχρι το 1834 βρισκόταν η Πόρτα των Πατησίων (ή του Μενιδίου),¹¹ στο τείχος που έχτισε για την προστασία της Αθήνας ο βοεβόδας Χασεκί το 1778 (Βέης, Α', 1938 :1516).

Περιγραφή του θεάτρου, των θεωρείων, των σκηνικών και του ιματισμού των ηθοποιών δίνει σε άρθρο του στην Νέα Εστία ο Λάσκαρης (1935: 127 – 130). Το θέατρο *«ήτο αμφιθεατρικώς κατασκευασμένον [...] έχον εκτός των καθισμάτων και μερικά θεωρεία δια τα επίσημα της κοινωνίας πρόσωπα. Το παράπηγμα ήτο ασκεπές, ως εκ τούτου έβλεπε τις τον Λυκαβηττόν και τα πέριξ όρη, πράγμα το οποίον απετέλει το ωραιότερον των θεαμάτων...»*.

Μετά την κατάρτιση του ο ερασιτεχνικός θίασος, *«εντελώς αυτοδίδακτος και ως μόνο δια την επιτυχίαν εφόδιον έχων τον νεανικόν ενθουσιασμόν και την προς το θέατρον αγάπην»* (Λάσκαρης, 1935:131), συνέχισε απρόσκοπτα τις παραστάσεις του όλο το καλοκαίρι.¹² Οι ενθουσιώδεις «ερασιτέχνες» καθόλου δεν πτοήθηκαν από αρνητικές κριτικές, όπως αυτή του συντάκτη της εφημερίδας “Αναγεννηθείσα Ελλάς” που σημειώνει: *«όλα μας εφάνησαν εις νηπιώδη στάσιν. Κτίριον σαλεύον από τον αέρα, παραστατική τέχνη, παράστασις, ενδύματα όλα είναι έτι ατελή»* (24/06/1836 σ. 20 [ελληνιστί])¹³. Η τελευταία παράσταση της θερινής σαιζόν δόθηκε την Τετάρτη 30 Σεπτεμβρίου/ 12 Οκτωβρίου 1836, και παραστάθηκε το δράμα «Μάρκος Μπότζαρης» του Ιωάννη Ζαμπέλιου (Βέης, Β', 1938 :1534).

¹⁰ Βλέπε παρακάτω σελίδα xv.

¹¹ Πύλη.

¹² Παραστασιολόγιο του Θεάτρου Σκοντζόπουλου παραθέτουν: ο Βέης (1936: 1516 – 1521& 1590 – 1599), ο Σπάθης (1986: 215 – 250) και ο Χατζηπανταζής (2002: 418 – 425).

¹³ http://srv-web1.parliament.gr/display_doc.asp?item=46435&seg

(Τελευταία πρόσβαση 23/07/2016)

Ο Ανδρέας Πόγκης – Στραβός, δεν διακρίθηκε για τις υποκριτικές του ικανότητες και το όνομα του δεν αναφέρεται στις κριτικές των εφημερίδων, όμως «ανήγγελλε πάντοτε την μέλλουσαν να δοθεί παράστασιν με τα ζωηρότερα χρώματα, εξ ου αποδεικνύεται ότι, καίτοι στραβός ... τ' όνομα, μετεχειρίζετο ακόπως τα επτά της ίριδος χρώματα» (Λάσκαρης 1935: 131).

Τον Ιούνιο του 1837 ο ιταλός μασίστας Gaetano Mele,¹⁴ αφού πούλησε στον Giuseppe Camillieri το θέατρο Απόλλων στην Ζάκυνθο, του οποίου υπήρξε ιδρυτής, ιδιοκτήτης και μπρεσάριος (Σαμπάνης, 2011:41 και 2012: 10 - 16),¹⁵ μετακινήθηκε με τον θίασο του στην Αθήνα. Φτάνοντας εκεί, ίδρυσε το «προορισμένο για την αριστοκρατία θέατρο ιταλικού μελοδράματος» στην περιοχή του ιερού ναού της Χρυσοσπηλιώτισσας, δηλαδή σε απόσταση αναπνοής από το θέατρο του Σκοντζόπουλου (Λάσκαρης, 1935: 131-132 & 1836: 873-874· Χατζηπανταζής, 2002: 417· Σπάθης, 1986 :245). «*Δύο θέατρα αμιλλώνται κατά το παρόν εις την πρωτεύουσαν μας, το παλαιόν του κ. Σκοντζοπούλου και το νέον του κ. Γαϊτάνου Μέλη*», διατείνονταν θριαμβευτικά οι εφημερίδες της εποχής (*Ο Σωτήρ*, 25.4.1837, σ. 222 [ελληνιστί]).¹⁶

Οι καινοτόμες πρακτικές του ιταλικού θιάσου, που εκτός από τα συνήθη ακροβατικά νούμερα πρόσφερε ποικιλία θεαμάτων, λόγω χάρη τον Ιταλό ποιητή αυτοσχέδιων στίχων Giustiniani (d' Imola) ή και αποσπάσματα από δημοφιλείς όπερες (Σαμπάνης, 2011: 47 κ. εξ.) καθώς και το ότι ανάμεσα στο κοινό του συγκαταλέγονται ο Όθωνας, η Αμαλία και η αυλή τους (*Ελληνικός Ταχυδρόμος*, 5.6.1837, σ. 16) αύξησαν την αίγλη και την πελατεία του θεάτρου του και συνάμα προκάλεσαν οικονομικές δυσκολίες στον θεατρικό του «αντίπαλο».

Σύντομα, ο θίασος του Σκοντζόπουλου χρεοκόπησε και ο Ανδρέας Πόγκης - Στραβός μετά την αποτυχία του (ή έστω την έλλειψη επιτυχίας) ως ηθοποιού, έμεινε άνεργος και επέστρεψε στην Ζάκυνθο. Στην ιδιαίτερη πατρίδα του παρακολούθησε κάποιες από τις παραστάσεις του θεάτρου μαριονετών και γοητεύτηκε από την τεχνική. Όταν ο Ιταλός τυχοδιώκτης αναγκάστηκε να πουλήσει τα «νευρόσπαστα», κατά πάσα πιθανότητα για να βγάλει το αντίτιμο των εισιτηρίων του, τα αγόρασε εξοικειώθηκε μαζί τους και άρχισε δειλά - δειλά να δίνει παραστάσεις στα νησιά του Ιονίου.

¹⁴ Για το όνομα του θεατρικού επιχειρηματία βλ. Σαμπάνης, 2011, σ.41, σημ. 32.

¹⁵ <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25052#page/1/mode/2up> Τελευταία πρόσβαση 6/12/2016.

¹⁶ http://srv-web1.parliament.gr/display_doc.asp?item=47475&seg= Τελευταία πρόσβαση 23/07/2016.

Αυτή την πρώτη περίοδο του 1857 - 1858, όπως σημειώνει ο Τσοκόπουλος (1892:215) «οι καλλιτέχναι του ξύλινου θεάτρου δεν είχαν αποκτήσει ακόμη την ελληνική ιθαγένειαν. Εκκαλούντο Φακανάπας, Αρλεκίνος, Κόντε-Δένιος, Πουλτσινέλλας, Κάσσανδρος και Κολομβίνα η ηρωίς, παρίστανον δε κωμωδίας ιταλικάς από τας οποίας το επτανησιακόν κοινόν ολίγα κατενόει». Ο γνωστός δημοσιογράφος και θεατρικός συγγραφέας του τέλους του 19^{ου} αιώνα κάνει λάθος. Για πάρα πολλά χρόνια στα Επτάνησα επίσημη γλώσσα ήταν η ιταλική, σε αυτή συντάσσονταν τα επίσημα έγγραφα, σε αυτή γράφονταν τα άρθρα των εφημερίδων, την μιλούσε και την έγραφε το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού.

Ο Απόστολος Μαγουλιώτης (2012:49) επικαλούμενος ένα έγγραφο που δημοσιεύει και σχολιάζει ο Καπαδόχος (1991:58-59 & 127), υποστηρίζει ότι ο Τσοκόπουλος «λόγω παρέλευσης πολλών χρόνων» πιθανώς θυμάται λανθασμένα την χρονολογία, και οι πρώτες παραστάσεις κουκλοθεάτρου δόθηκαν στην Κέρκυρα και την Ζάκυνθο, ένα χρόνο μετά την επιδημία της χολέρας, δηλαδή τον Οκτώβριο του 1857, από τον θίασο μαριονεττών που διεύθυνε ο Marco Bartolis. Σύμφωνα, όμως, με τα στοιχεία που περιέχονται στο έγγραφο (Καπαδόχος, 1991:127 · Χρυσικοπούλου, 2015: 55) ο Bartolis, ενεργώντας ως πληρεξούσιος ενός θιασάρχη, του οποίου το όνομα δεν αναφέρεται, ευχαριστεί τον Έπαρχο Κερκύρας Ηλία Βασιλάκη για την άδεια ανέγερσης «ξύλινου οίκου» στον Άγιο Αθανάσιο Κέρκυρας και παράλληλα, πράγμα που δεν επισημαίνεται από τους ερευνητές, προτείνει την αναβολή των παραστάσεων του θιάσου νευρόσπαστων για την άνοιξη του 1858.

Είναι λοιπόν πολύ πιθανό, ο θίασος νευροσπάστων στον οποίο αναφέρεται το έγγραφο που δημοσιεύει ο Καπαδόχος να είναι του Πόγκη - Στραβού, πράγμα που εξηγεί τις γνωριμίες του θιασάρχη στην Κέρκυρα και τις γνώσεις του για την κερκυραϊκή θεατρική σαιζόν. Στην δεύτερη παράγραφο του εγγράφου που εκ μέρους του θιασάρχη απευθύνει ο Bartolis στον Έπαρχο Κέρκυρας διαβάζουμε: «*Μετά δυσαρρεσκείας μου όμως δεν δύναμαι επί του παρόντος να οφεληθώ εκ της χορηγηθήσης αδειάς, φοβούμενος μη υποστώ ζημίαν αντί κέρδους, ένεκα των επιβαλλόμενων όρων. Όθεν ενώ ευχαριστώ την Υμετέραν εκλαμπρότητα διά την περί ης ο λόγος άδειαν, παρακαλώ ταυτοχρόνως Υμάς ίνα ευαρεστηθήτε να αναβάλητε αυτήν, διά την ελευσόμενην άνοιξιν καθ' ην εποχήν σχολάζοντος του θεάτρου, ουδεμίαν θέλουσιν έχει ίσχύν οι νυν επιβαλλόμενοι μοι όροι*» (Καπαδόχος, 1991:127).

Την επόμενη χρονιά, έχοντας πλέον αποκτήσει δεξιοτεχνία στον χειρισμό των μαριονεττών, ο Πόγκης - Στραβός άρχισε «να περιφέρει την κινητήν σκηνήν του εις

τας διαφόρους επαρχίας της Ελλάδος και να παρέχη εις το κοινόν μ' εγγαστρίμυθον φωνήν εκ του προχείρου παραστάσεις κοινότατων τινών κωμωδιών»,¹⁷ σε ελληνική πια γλώσσα (Αννινος, 1888:116).

Και τέλος, την περίοδο 1859 – 1860, ο Ανδρέας Πόγκης – Στραβός που πλησιάζει τα πενήντα του χρόνια, διάσημος πλέον «*δια την ευκολίαν με την οποίαν συνέτασσε τας κωμωδίας των ανδρικήλλων του*», εισήγαγε τον Φασουλή στην Αθήνα, «*κατ' αρχάς ως αποκράτικον θέαμα*», στήνοντας το θεατράκι του σ' ένα καφενείο στο Μοναστηράκι, που γκρεμίστηκε αργότερα για να περάσει το τραμ (Τσοκόπουλος, 1908:312).

Ο Ανδρέας Πόγκης-Στραβός έπλασε τον ήρωα του ωραίο, ευαίσθητο εραστή και λόγιο (Μαγουλιώτης, 2012:81-84) δηλαδή επτανήσιο. Και «*ήτο ο αποδούς εις τον καινοφανή πρωταγωνιστήν του θεάτρου του*», ο οποίος «*είνε αυτοχρήμα μετουσίωσις του ιταλικού Πουλτσινέλλα, του ευφρέστερου τύπου του δημόδους ιταλικού θεάτρου*» το όνομα του, «*το περίεργον αληθώς διά την περίστασιν όνομα του Περικλή, γενομένου κατόπιν Περικλέτου*». Αντιθέτως, «*ο “πλάνης” αυτός θεατρώνης*», όπως τον χαρακτηρίζει ο Αννινος (1888: 116), με την ονοματοδοσία του πρωταγωνιστή του, αποδεικνύει την διορατικότητα, την πρωτοτυπία, την τόλμη και πάνω απ' όλα τη ζακυνθινή ιδιοσυγκρασία του μαντσιαδώρου,¹⁸ αφού, διόλου κατά τύχη, επέλεξε την εποχή της απολυταρχικής μοναρχίας των Βαυαρών να βαφτίσει το νευρόσπαστο του με το όνομα του Περικλή, δηλαδή με ένα όνομα που συνειρμικά υπενθυμίζει σε όποιον το ακούει τον μεγάλο άνδρα της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας και κατόπιν επέδειξε το «καλλιτεχνικό θράσος» να το φωνάζει χαϊδευτικά Περικλέτο.¹⁹

Το 1859 η δυσαρέσκεια εναντίον του Όθωνα για τις αντισυνταγματικές του παρεμβάσεις βρήκε τον ιδανικό εκφραστή της, όταν ο Επαμεινώνδας Δεληγιώργης εκλέχτηκε βουλευτής της επαρχίας Μεσολογγίου και ξεκίνησε την αντιμοναρχική εκστρατεία που τον έκανε ίνδαλμα των φοιτητών και αρχηγό της «χρυσής νεολαίας»

¹⁷ Με την συνθήκη του Λονδίνου (1832), που έγινε αποδεκτή και από τον Σουλτάνο με τη Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης την ίδια χρονιά, αποφασίστηκε ότι η Ελλάδα θα περιλάμβανε τα εδάφη που βρίσκονταν νότια της γραμμής που ενώνει τον Αμβρακικό με τον Παγασητικό κόλπο, δηλαδή την Πελοπόννησο και την Στερεά Ελλάδα, την Εύβοια, τις Σποράδες και τις Κυκλάδες.

¹⁸ «Μάντσια στη γλώσσα του Πετράρχη σημαίνει φιλοδώρημα, ενώ στη ζακυνθινή ντοπιολαλιά η σημασία της κυμαίνεται μεταξύ της φάρσας και της νίλας, δίχως όμως να αποδίδεται απόλυτα από αυτές τις δυο λέξεις» Ρώμας Δ., (2004). *Τα Ζακυνθινά*. Αθήνα, Εστία, σσ. 62.

¹⁹ Κατά την γνώμη μου ο Μαγουλιώτης στην ανάλυση του χαρακτήρα του Περικλέτου, δεν αναφέρεται στον Περικλέτο τον πρωταγωνιστή του κουκλοθέατρου του Ζακυνθινού Ανδρέα – Πόγκη Στραβού, που πρώτος εισήγαγε τον χαρακτήρα, άλλα στον τρόπο που χειρίστηκαν τον χαρακτήρα οι μετέπειτα κουκλοπαίκτες, βλ. Μαγουλιώτης Α., (2012). *Ιστορία του Νεοελληνικού Κουκλοθέατρου (1870 – 1978)*. Αθήνα, Παπαζήσης, σσ. 81 – 84.

των Αθηνών. Τον Μάιο του ίδιου χρόνου συνέβησαν τα γεγονότα που έμειναν γνωστά ως Σκιαδικά,²⁰ η πρώτη δυναμική εκδήλωση κατά των απολυταρχικών μεθόδων του καθεστώτος.

Μετά τα Σκιαδικά η πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα άρχισε να επιδεινώνεται ραγδαία, προκηρύχτηκαν δυο φορές εκλογές, με αποκορύφωμα την εκλογική αναμέτρηση που ξεκίνησε τον Δεκέμβριο του 1860 και διήρκεσε ως το Μάρτιο του 1861 και την δολοφονική απόπειρα εναντίον της βασίλισσας

²⁰ Ο υπουργός Εξωτερικών Αλέξανδρος Ρίζος Ραγκαβής, πίστευε ότι η στήριξη της εγχώριας παραγωγής αποτελούσε εθνική ανάγκη και στην προσπάθεια του να πείσει τους κατά καιρούς συνομιλητές του, συνήθιζε να φέρνει ως παράδειγμα την εξαιρετική ποιότητα των ψάθινων καπέλων (σκιαδίων) που κατασκευάζονταν στη Σίφνο και να επιμένει ότι οι Έλληνες θα έπρεπε να προτιμούν αυτά και όχι στα εισαγόμενα από το εξωτερικό και ως εκ τούτου πανάκριβα ευρωπαϊκά καπέλα. Ο γιος του Κλέων, που θαύμαζε τον πατέρα του και συμφωνούσε μαζί του, έπεισε τους συμμαθητές του να φορούν στις κυριακάτικες εξόδους τους στο Πεδίο του Άρεως σιφνέικα σκιάδια στολισμένα με γαλανόλευκες κορδέλες. Γρήγορα τα σιφνέικα σκιάδια έγιναν μόδα και σήμα κατατεθέν των «Γαριβαλδινών», της προοδευτικής νεολαίας της Αθήνας (σε αντίθεση με τους καθεστωτικούς νεολαίους, που φορούσαν άσπρα ψηλά καπέλα και απεκαλούντο «Αυστριακοί»). Οι εισαγωγείς καπέλων, που κινδύνευαν να χάσουν την πελατεία τους, συμφώνησαν να δράσουν συλλογικά, και την Κυριακή 10 Μαΐου 1859 έστειλαν τους υπαλλήλους τους στο Πεδίο του Άρεως με κουρελιασμένα σκιάδια, για να χλευάσουν τους προοδευτικούς μαθητές και φοιτητές, με αποτέλεσμα να επακολουθήσει συμπλοκή. Η Χωροφυλακή πήρε το μέρος των εισαγωγέων και προέβη στις συλλήψεις τριών μαθητών. Οι *συγκεντρωμένοι νεαροί «αντέταξαν άμυνα οχρωθέντες εις παντοπωλείον, του οποίου τας βουκάλλεις και τα καθίσματα έρριπτον κατά των εφορμώντων αστυνόμων. Και κατωρθώθη μεν να εκτοπισθούν εκ του εν Νεαπόλει παντοπωλείου, αλλ' ουχί και να διαλυθούν. Εν σώματι διηυθύνθησαν προς το κέντρον της πόλεως και εν τη διασταυρώσει των οδών Ερμού και Αιόλου, ένθα έκείτο το πολυτάραχον των πολιτευομένων καφενείον « Της Ωραίας Ελλάδος», συνεκεντρώθησαν πάλιν προσελθόντος επικούρου αυτοίς και πλήθους πολλού. Νέοι και λαός ανήλθον τότε την οδόν Ερμού και προέβησαν εις διαδήλωσιν κάτω των Ανακτόρων, επιζητούντες την απόλυσιν των συλληφθέντων τριών νέων και την παύσιν του διευθυντού της αστυνομίας Δημητριάδου. Λόχοι πεζικού μετά χωροφυλάκων και αστυνόμων μόλις περι το μεσονύκτιον κατώρθωσαν να διασκορπίσουν το πλήθος και να επαναφέρουν την τάξιν, η οποία επρόκειτο να διαταραχθή πάλιν την επαύριον», βλ. Κυριακίδης Ε. (1892). *Ιστορία του σύγχρονου ελληνισμού από της ιδρύσεως του Βασιλείου της Ελλάδος μέχρι των ημερών μας (1832 – 1892)*, τμ. 2^{ος}. Αθήναι, εκ της Βασιλικής Τυπογραφίας Ν. Γ. Ιγγλέση, σσ. 65 – 66.*

Την επόμενη μέρα συγκεντρώθηκε στα Προπύλαια του Πανεπιστημίου πλήθος κόσμου και απαίτησε από τον υπουργό εσωτερικών Κωνσταντίνο Προβελέγγιο την παύση του αστυνομικού διευθυντή Αθηνών και την απελευθέρωση των συλληφθέντων μαθητών. Ο υπουργός δεσμεύτηκε ότι θα εξετάσει το αίτημά τους, αλλά οι φοιτητές δεν ικανοποιήθηκαν και ζήτησαν ακρόαση από τον Όθωνα, ο οποίος αρνήθηκε να τους δεχθεί, γεγονός που όξυνε τα πνεύματα. Τότε επενέβη ο φρούραρχος Αθηνών, Μιχαήλ Σούτσος και επικεφαλής μεγάλης στρατιωτικής δύναμης, διέλυσε τους διαδηλωτές και προέβη σε άλλες τριάντα οκτώ συλλήψεις. Τις επόμενες μέρες ο Υπουργός Παιδείας Χαράλαμπος Χριστόπουλος αποφάσισε να διακοπούν τα μαθήματα και να εγκατασταθεί στρατιωτική φρουρά στο Πανεπιστήμιο. Η νεολαία όμως συνέχισε τις πιέσεις ώσπου τέλος συνεδρίασε το Υπουργικό Συμβούλιο υπό την προεδρία του πρωθυπουργού Αθανάσιου Μιαούλη απέπεμψε τον αστυνομικό διευθυντή Αθηνών Δημητριάδη και διέταξε την απελευθέρωση των συλληφθέντων μαθητών, βλ. Δημαράς Κ. (1977), «Ίδεολογική υποδομή του νέου Ελληνικού κράτους-Τα Σκιαδικά», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών. τμ. ΙΓ, σσ. 480-481 & Δημητρακόπουλος Ο. (1977), Τα «Σκιαδικά», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, τμ. ΙΓ, σσ. 187.

Αμαλίας από τον φοιτητή Αριστείδη Δόσιο τον Σεπτέμβριο του 1861. Ακολούθως, τον Φεβρουάριο του επόμενου χρόνου ξέσπασε και καταπνίγηκε η Ναυπλιακή Επανάσταση. Τέλος, τον Οκτώβρη του 1862 ξέσπασε νέα εξέγερση κατά του Όθωνα, στην Αθήνα αυτή τη φορά, η οποία επικράτησε και στις 12 Οκτωβρίου η δυναστεία κηρύχτηκε έκπτωτη.

Ήταν περίοδος πολιτικών ταραχών και *«μολονότι αποκρηάτικα τα νευρόσπαστα του Ανδρέα Στραβού, είχαν πολιτικώτατον χαρακτήρα και όλαι αι πολιτικά ανομαλίας των πολυτάραχων εκείνων χρόνων παρήλαυναν από την μικράν του σκηνήν»* (Τσοκόπουλος, 1908:312).

Κατά την διάρκεια του χειμώνα του 1859-1860 *«ήχει»* καθημερινά στο καφενεδάκι *«στηρηνής η φωνή του Περικλέτου τύπτοντος διαρκώς και ανοικτιρμόνως τον Φασουλήν, τον παπάν ή τον Αράπην ή άλλη τινά πλαγγόνα»*, με αποτέλεσμα ότι *«εν Αθήναις ιδίως ο Περικλέτος εγκατέστη κραταιός ευδοκιμήσας και προκόψας, αποκτήσας δε την τιμητικήν ιδιότητα του αυτόχθονος και ανεγνωρισμένου γελωτοποιού»* (Άννινος, 1888:116).

Ο Πόγκης - Στραβός, μεγαλωμένος στα αποικιοκρατούμενα Επτάνησα,²¹ είχε πάψει από καιρό να ελπίζει σε πολιτική παρέμβαση του Όθωνα για την ένωση της γενέτειρας του με την Ελλάδα και *«ήτο αντιπολιτευόμενος πάντοτε»* όπως όλοι οι *“ριζοσπάστες”²²* συντοπίτες του εκείνη την δύσκολη για την ιδιαίτερη πατρίδα του αλλά και ολόκληρη την Ελλάδα περίοδο. Η *«αντιπολιτευτική του πολιτική ήρесе πολύ και το καφενεδάκι εις το οποίον έπαιζε έγινε κέντρον πολιτικών συγκεντρώσεων, τας οποίας δεν έβλεπεν με καλό μάτι η αστυνομία»* που παρακολουθούσε και τρομοκρατούσε τους πολίτες πραγματοποιώντας συλλήψεις, φυλακίσεις και εκτοπίσεις (Τσοκόπουλος, 1908:312) .

Μια ενδιαφέρουσα μυθιστορηματική περιγραφή της ατμόσφαιρας που επικρατούσε στο καφενεδάκι του Καλαμιώτη και των παραστάσεων του Πόγκη - Στραβού, δίνει ο Κονδυλάκης²³ στους *Αθλίους των Αθηνών* (1895:12 – 13): *«Εις του Καλαμιώτη απετέλει μέγαν θόρυβον ο «Φασουλής» του Κερκυραίου Πόγγη (sic), όστις πρώτος είχεν εισαγάγει εις τας Αθήνας προ ενός έτους αυτό το είδος των παραστάσεων*

²¹ Για την Βρετανική προστασία στα Επτάνησα βλέπε πρόχειρα Thomas W. Gallant, Η εμπειρία της αποικιακής κυριαρχίας: Πολιτισμός, ταυτότητα και εξουσία στα Επτάνησα 1817 – 1864, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2014.

²² Το κόμμα των Επτανησίων Ριζοσπαστών επιζητούσε την ένωση με την Ελλάδα και κοινωνικές αλλαγές.

²³ Κονδυλάκης (1895). *Αθλιοι των Αθηνών*: <http://anemi.lib.uoc.gr/search/> Τελευταία Πρόσβαση 8/12/2016.

με σκηνάς, με είσοδον, με μουσικήν, με πολυτέλεια τέλος πάντων, την οποίαν δεν εγνώρισεν πλέον ποτέ ο ξύλινος γελοιοποιός. Το προ της Αγίας Ειρήνης μικρόν καφενείον ήτο πλήρες εμποροῦπαλλήλων και εργατών, θολούντων τα υελώματα διά των πνοών των».

Όταν καλοκαίριασε και οι θαμώνες του καφενείου στο Μοναστηράκι ξεχύθηκαν στην ύπαιθρο ψάχνοντας πιο δροσερά μέρη για πιούν τον καφέ τους, «ο Στραβός επήρε τον θίασον του – τα μέλη του οποίου ούτε μурμουρίζαν για τον ρόλο τους, ούτε γκρίνιαζαν κατά του θιασάρχη, ούτε κακολογούσαν τους συναδέλφους τους – και εγύριζεν επάνω εις ένα κάρρον, ²⁴ μία δε σειρά θερινών παραστάσεων εδόθη εκεί όπου αργότερα έγινε το θέατρον Ορφεύς και όπου πυκνώνεται σήμερα η συνοικία μεταξύ της οδοῦ Γ' Σεπτεμβρίου και της οδοῦ Αχαρνών» (Τσοκόπουλος, 1908:312).

Οι μαριονέττες «χάρις εις το σκωπτικόν και ενίοτε ευφυές αυτών κατέστησαν αμέσως δημοφιλέσταται», και γρήγορα αποτέλεσαν το αγαπημένο θέαμα των παιδιών, έτσι «καθ' όλον το έτος ακούει τις τους παίδας απομιμούμενους εν ταις οδοίς τας οξείας αυτών κραυγάς» (Δροσίνης, 1883: 123).

Τέλος, σύμφωνα με τον Λάσκαρη (1938:1027), το 1876 ο Ανδρέας Πόγκης - Στραβός, που θα ήταν πλέον πάνω από εξήντα χρόνων, μύησε στην τέχνη του ανδρεικελοπαίκτου τον άξιο διάδοχο του Δημήτρη Μαριδάκη.²⁵

Έκτοτε τα ίχνη του χάνονται...

²⁴ Δημιουργική ... παράφραση μέρους του κειμένου με το οποίο ο Λάσκαρης μιλάει για τον θίασο νευροσπάστων του Πράνδη, που έδωσε παραστάσεις το 1887 στο «Θέατρον Ομονοίας» (Λάσκαρης, 1938:1027).

²⁵ Το 1887 ο Δημήτριος Κοτοπούλης παρουσίασε στην σκηνή του θεάτρου «Ευτέρπη» τον Δημήτριο Μαριδάκη ως διάσημο ταχυδακτυλουργό με το όνομα De Maredic, «λόγω όμως της πρόγκας ήτις επηκολούθησε τα αμφιβόλου επιτυχίας “πειράματα” του ψευδοταχυδακτυλουργού, ο Μαριδάκης εγκατέλειψε διά παντός την μαγικήν του ράβδον». Και αφού απέτυχε ως ταχυδακτυλουργός συνέχισε να εξασκεί «την τέχνην του ανδρεικελοπαίκτου, εις την οποίαν τον είχεν μύησει από του 1876 ο πρώτος τ' ανδρείκελα εισαγάγων εν Ελλάδι Ανδρέας Πόγκης» (Λάσκαρης, 1938:1027, σημ. 4). Σύντομο βιογραφικό σημείωμα του Μαριδάκη παραθέτει ο Μαγουλιώτης (2012:236 – 237).



Εικόνα 2
Η κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας
Ελισάβετ Μουτσά(ν) Μαρτινέγκου
στην Αίθουσα Κολυβά του Μουσείου Σολωμού & Επιφανών Ζακυνθίων

Εισαγωγή

*«Όπως η ιστορία της ζωής ενός ανθρώπου
θα δημιουργούσε τουλάχιστον ένα μυθιστόρημα,
έτσι και η ιστορία της ζωής οποιασδήποτε κοινότητας
θα δημιουργούσε τουλάχιστον μια Ιστορία».*
Mumford (1996: 89).

Μέσα στο κλίμα των ανακατατάξεων του μετανεωτερικού κόσμου,²⁶ οι βασικές αξίες που προσδιορίζουν το περιεχόμενο της έννοιας της αειφορίας,²⁷ η οικολογική και κοινωνική δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη, η συλλογικότητα και η δημοκρατία καθιστούν καινοτομική την προώθησή της στο χώρο της εκπαίδευσης (Huckle, 1999·Φλογαΐτη, 2006· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Το Αειφόρο Σχολείο ενθαρρύνει την κριτική προσέγγιση της σύγχρονης πραγματικότητας, τον εντοπισμό και την κατανόηση των εμποδίων, των περιορισμών ή των προβληματικών καταστάσεων, καθώς και την κριτική διερεύνηση των σύγχρονων στάσεων και αξιών (Rauch, 2002· Mogensen & Mayer, 2005). Προωθεί τη γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον, την έρευνα στο πεδίο, την επιτόπια παρατήρηση, την επίλυση προβλημάτων και τη δράση σε ρεαλιστικές συνθήκες (Smith, 2007·Rauch, 2002).

Οι παιδαγωγοί John Dewey (1934 & 1938), Célestin Freinet (1977), Lev Vygotsky (2008), Paulo Freire (2009), εμπνευστές των αρχών του Αειφόρου Σχολείου, πραγματεύονται στα συγγράμματα τους λόγους για τους οποίους είναι θεμιτό ή και αναγκαίο να επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, να δίνεται έμφαση στις βιωματικές και συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών/τριών και στην καλλιέργεια της κριτικής τους συνείδησης.

Το 2010, το International Council of Museums (ICOM) χαρτογραφώντας τη μουσειακή ηθική, αναγνωρίζει την «πολιτιστική αειφορία» ως τον τέταρτο πυλώνα της αειφορίας μαζί με την οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική αειφορία και θέτει υπό συζήτηση τις πολιτιστικές και δημιουργικές διαστάσεις της κλιματικής αλλαγής (Μούλιου, 2014:101).

²⁶ Η έννοια της μετανεωτερικότητας μπορεί να προσεγγιστεί ως ένας διαφορετικός τρόπος θέασης των σύγχρονων κοινωνιών, μια ερμηνευτική κοινωνική θεωρία για την ανάλυση του πολιτισμού, των κοινωνικών τάξεων, της επιστήμης, της οικονομικής ζωής, των έμφυλων και των οικογενειακών σχέσεων (Alexander, 1994:178).

²⁷ Αειφόρος ανάπτυξη είναι εκείνη που «ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να μειώνει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών ανθρώπων να ικανοποιήσουν τις δικές τους» (Φλογαΐτη, 2006:84).

Εισαγωγή

Ως εκ τούτου, η μελέτη της βιώσιμης πόλης μέσα από το τρίπτυχο περιβάλλον-κοινωνία-οικονομία αποτέλεσε την κυρίαρχη προσέγγιση των μουσειολόγων για το μουσείο του 21^{ου} αιώνα, ενσωματώνοντας τους στόχους της περιβαλλοντικής προστασίας, της κοινωνικής ισότητας και της οικονομικής ανάπτυξης. Ως πρωταρχική προτεραιότητα των μουσείων ορίστηκε *«η δημιουργία μοναδικών εμπειριών, με κεντρικό αίτημα τον σχεδιασμό δράσεων που θα προήγαγαν την κοινωνική τους αποστολή, αναγνωρίζοντας ως αποδέκτες των εμπειριών αυτών το σύνολο των πολιτών και μεριμνώντας ιδιαίτερος για κοινότητες ή άτομα που βρίσκονταν στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής»* (Μούλιου, 2015:75 & 81).

Στο πλαίσιο αυτό, τα μουσεία με την ιστορική γνώση που παράγουν και τη δημοκρατική τους συγκρότηση καλούνται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων και αποτελεσματικών στρατηγικών δημιουργίας ταυτότητας τόπου (city branding), και να αποτελέσουν *«τα θεμελιώδη τοπόσημα των πόλεων για την έκφραση της δημιουργικότητας, των ιδεών, των συναισθημάτων, των συνδέσεων μεταξύ των ανθρώπων»* (Μούλιου 2015:86 & 89).

I. Προβληματική της Έρευνας

Η χρήση των βιωματικών μεθόδων μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία – στο σχολείο ή το μουσείο – στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν τον ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών παραγόντων στην διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική τους ιστορία (Postle, 1993:36). Καίριο ζητούμενο αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι να έρθουν οι εκπαιδευόμενοι σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης μέσα από τις εξειδικευμένες βιωματικές τεχνικές που προτείνονται και εφαρμόζονται: την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, τα παιχνίδια ρόλων, τις αναπαραστάσεις, τις τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή) και τις δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας (Δεδούλη, 2002· Καμαρινού, 1998· Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ειδικότερα, όσον αφορά την μουσειακή εκπαίδευση, ένα σύγχρονο Μουσείο οφείλει να είναι ένας ζωντανός οργανισμός όπου οι επισκέπτες μπορούν όχι μόνο να νιώσουν αισθητική απόλαυση από την επαφή τους με τα έργα τέχνης, αλλά και να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στην καθημερινή τους ζωή (Wineburg, 2001).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες μουσειοπαιδαγωγικές θεωρίες, η μάθηση στο Μουσείο παρέχεται σε ένα συνεργατικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας ομάδας, είναι ολιστική και βιωματική και βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των επισκεπτών/τριών (Levstik & Barton, 1997).

Τα παιδαγωγικά προγράμματα των μουσείων, ως εκ τούτου, σχεδιάζονται και υλοποιούνται με στόχο να αναπτύξουν στους μαθητές/τριες την ιστορική φαντασία, την κατανόηση της τοπικής ή γενικής ιστορίας και την ιστορική ενσυναίσθηση. Η αντικειμενοκεντρική εκπαίδευση σ' αυτό το πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να φανταστούν τη ζωή στο παρελθόν, να εξασκήσουν δεξιότητες ιστορικής αναζήτησης για να δομήσουν αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν, να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν και να αναπτύξουν στάσεις ενσυναίσθησης για τους ανθρώπους που έζησαν στο παρελθόν (Νικονάνου, 2009).

Το ιστορικό Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων στεγάζεται στην πόλη της Ζακύνθου και συστάθηκε μετά τον καταστροφικό σεισμό του 1953 με δωρεές ιδιωτών. Πρώτη και σημαντικότερη από αυτές, η δωρεά των χειρογράφων του εθνικού ποιητή Διονυσίου Σολωμού από την Aspasia Sordina Riegler το 1903 (Δεμέτης, 2011:8). Στόχος του (και λόγος της σύστασης του) η συγκέντρωση και έκθεση αντικειμένων που συνδέονται με την *storia minore* της Ζακύνθου (Παπαδάτος, 2011:5).²⁸

Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση «**Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση**» σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και την δια Βίου Μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με σκοπό να γνωρίσουν βιωματικά οι μαθητές/τριες των Δημοτικών Σχολείων της Ζακύνθου το Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων και να εξοικειωθούν με επιλεγμένα μουσειακά αντικείμενα των συλλογών του, και στόχους: να εισάγει τους μαθητές/τριες στην κοινωνική και πολιτική ζωή των κατοίκων της Ζακύνθου τον 19^ο αιώνα, να τους γνωρίσει σημαντικούς εκπροσώπους του πολιτιστικού γίγνεσθαι, να τους ευαισθητοποιήσει στις αλλαγές του αστικού περιβάλλοντος της πόλης Ζακύνθου τους δυο τελευταίους αιώνες που οφείλονται σε φυσικά φαινόμενα (σεισμοί) και

²⁸ Μικροιστορία ή μάλλον «ελλάσων ιστορία» όπως ο κ. Παπαδάτος μεταφράζει τον όρο *petite histoire*.

κοινωνικές ανάγκες, και τέλος να τους βοηθήσει να συγκρίνουν το τότε του 19^{ου} αιώνα με το τώρα του 21ου.²⁹

Καταλυτική για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος στάθηκε η επαφή της ερευνήτριας με τις παιδαγωγικές εφαρμογές του θεάτρου κούκλας στα εργαστήρια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».³⁰ Η χρήση της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας,³¹ στους ρόλους της Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου και της Έλενας Μιχαλίτση κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος συνέβαλε στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις προσωπικότητες των Ζακυνθινών του 19^{ου} αιώνα, διότι τα «ευαίσθητα θέματα» προσλαμβάνονται πιο εύκολα από τους μαθητές/τριες μέσω της χρήσης του θεάτρου κούκλας από ότι όταν παρουσιάζονται από ένα ζωντανό performer, ίσως επειδή ψυχολογικά οι μαριονέτες είναι λιγότερο απειλητικές από έναν ηθοποιό (Hawkey, 2003) και παράλληλα φτιάχνουν μια διασκεδαστική, ανοιχτή ατμόσφαιρα στην αίθουσα εκθεμάτων (Finkle, 2008:20).³²

II. Το κεντρικό πρόβλημα και η σημασία της έρευνας

Η ιδέα της παρούσας έρευνας συλλαμβάνεται μέσα στο κλίμα των ανακατατάξεων του μετανεωτερικού κόσμου και στο πλαίσιο της προβληματικής του αειφόρου σχολείου, στο οποίο κρίνεται σκόπιμο να εμπλέκονται άμεσα οι μαθητές σε δράσεις που αφορούν την ευρύτερη τοπική κοινωνία, συμμετέχοντας συνειδητά και διαμορφώνοντας τα δικά τους κριτήρια, χωρίς να υιοθετούν άκριτα τρόπους συμπεριφοράς και μοντέλα σκέψης (Breiting & Mogensen 1999·Jensen & Schnack 1997·Λιαράκου & Φλογαΐτη 2007).

Η έρευνα εφαρμόστηκε στους μαθητές/τριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης Δημοτικού τεσσάρων δημοτικών σχολείων της Ζακύνθου με τη συμμετοχή της ερευνήτριας σε

²⁹ Αναλυτικά ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος όσον αφορά την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και την μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία αναφέρονται στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

³⁰ Για τις παιδαγωγικές εφαρμογές του θεάτρου κούκλας βλ. πρόχειρα Κοντογιάννη, 2012:105 – 118.

³¹ Η πρώτη εφαρμογή της «Κούκλας-Μαρότας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» ήταν η συνάντηση της Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου με την Ευανθία Καΐρη που παρουσιάσαμε με την κ. Χριστίνα Τσεκούρα στις εξετάσεις του μαθήματος της κ. Κοντογιάννη «Παραστατικές τέχνες και άλλες τέχνες».

³² Μέχρι σήμερα το θέατρο κούκλας εφαρμόζεται συνήθως σε ενυδρεία και ζωολογικούς κήπους των δυτικών χωρών με συνήθη στόχο την εξοικείωση των νηπίων με τα ζωντανά εκθέματα.

Εισαγωγή

ρόλο εμπνευστή των μαθητικών ομάδων και συμμετοχικού παρατηρητή. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείου στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα.

Συνολικά, ο σχεδιασμός του βιωματικού εργαστηρίου, η οργάνωση της ερευνητικής πορείας, η παρακολούθηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και η αποτύπωση των αναδυόμενων συμπερασμάτων προσδιορίζονται με βάση το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση είναι επαρκή εργαλεία στο πλαίσιο ενός Ιστορικού Μουσείου για την ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των μαθητών/τριών και τη μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής – κοινωνικής – καλλιτεχνικής τοπικής ιστορίας;

Και τα υποερωτήματα που πηγάζουν από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.

Τέλος, η **εγγενής (intrinsic) μελέτη περίπτωσης** της συγκεκριμένης έρευνας **επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του προγράμματος** (Stake, 1995·Kazdin, 2003). Η αναφορά και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της θεματικής προσέγγισης των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιείται με την μέθοδο της αφηγηματικής συζήτησης (narrative discussion) που περιγράφει λεπτομερειακά τα γεγονότα και το πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας και προσδιορίζει τις εντάσεις και τις αντιφάσεις στις ατομικές εμπειρίες (Creswell, 2011:295-297 & 314).

III. Επισκόπηση των κεφαλαίων

Η παρούσα ερευνητική εργασία αναπτύσσεται σε οκτώ κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωρητικών ζητημάτων που απασχόλησαν τη γράφουσα κατά την διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση **«Το ριπίδιον της Κοντέσσας Μιχαλίτση»**. Συζητούνται θέματα σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις της ιστορικής έρευνας, τη μικρο-ιστορία και την τοπική ιστορία. Επιχειρείται μια σύντομη αναφορά στα σύγχρονα μουσεία και τη σχέση τους με την επισκέπτρια και τον επισκέπτη. Συζητούνται συνοπτικά οι ιδιαιτερότητες του ιστορικού Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων. Τέλος, γίνεται αναφορά στις παιδαγωγικές παραμέτρους της

Εισαγωγή

μουσειακής εκπαίδευσης σήμερα και τις παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόστηκαν στο σχεδιασμό των δώδεκα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο συζητείται αναλυτικά η επιλογή και χρήση συγκεκριμένων τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου της παρούσης ερευνητικής εργασίας και δίνονται παραδείγματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια φιλοσοφική, ψυχαναλυτική και σημειωτική θεώρηση του φαινομένου του κουκλοθεάτρου. Συζητούνται οι παιδαγωγικές χρήσεις της μαριονέτας στο σχολείο και το μουσείο - και ειδικότερα η χρήση των dramatic play doll και persona doll. Τέλος, στοιχειοθετείται η χρήση της *κούκλας-μαρότας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας* στο βιωματικό εργαστήριο της παρούσας έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το σχέδιο του εργαστηρίου Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση «*Το Ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση*» που υλοποιήθηκε στις αίθουσες συλλογών του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων.³³ Συζητείται η επιλογή του θέματος, η μέθοδος των ερευνητικών παρεμβάσεων και η στοχοθεσία όσον αφορά τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Μουσειοπαιδαγωγική Εμπειρία. Αναφέρεται η βασική οργανωτική ερώτηση και η εστίαση στο σχεδιασμό του βιωματικού εργαστηρίου. Αναλύονται το ερέθισμα για την σύλληψη και εκπόνηση της δραματικής ιστορίας και το προκείμενο (pretext). Τέλος, συζητείται η πρωτοτυπία της παρούσης έρευνας σε σχέση με τα προγράμματα που υλοποιούνται στα ελληνικά μουσεία σήμερα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Συγκεκριμένα προσεγγίζεται λεπτομερώς το κύριο ερώτημα και τα υποερωτήματα της έρευνας και στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που αξιοποιούνται. Εκτενής αναφορά γίνεται στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, συζητείται η επιλογή του ερευνητικού δείγματος, το γενικό περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας και δίνονται διευκρινήσεις για τους περιορισμούς της.

Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται λεπτομερώς τα ποιοτικά αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας.

³³ Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα βιωματικά μουσειοπαιδαγωγικά εργαστήρια διάρκειας έξι διδακτικών ωρών το καθένα, σε μαθητές και μαθήτριες τεσσάρων από τα δημοτικά σχολεία της Ζακύνθου.

Εισαγωγή

Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθεται η ποιοτική ανάλυση δεδομένων των απαντήσεων των μαθητών/τριών στα Φύλλα Δραστηριοτήτων.

Στο όγδοο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση και η θεωρητική ανάλυση των συμπερασμάτων της έρευνας. Τα συμπεράσματα, οριοθετούνται και παρουσιάζονται σε συσχέτισμό με το κύριο ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα της έρευνας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας και την διατύπωση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

1ο Μέρος: Το Θεωρητικό Πλαίσιο



*Εικόνα 3
Το Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων*

***Κεφάλαιο 1ο:
Ιστορία, Μουσείο και Μουσειακή Εκπαίδευση***

«Με τα κειμήλια που διατηρούμε [...] ζούμε συγχρόνως στο παρόν και στο παρελθόν. Η διατήρηση [...] αποκαλύπτει ένα παρελθόν που συνεχώς μεταβάλλεται, για να προσαρμοσθεί στις προσδοκίες του παρόντος».
Lowenthal (1985: 410).

Στο 1^ο κεφάλαιο συζητούνται θέματα σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις της ιστορικής έρευνας, τη μικρο-ιστορία και την τοπική ιστορία. Επιχειρείται μια σύντομη αναφορά στα σύγχρονα μουσεία και τη σχέση τους με την επισκέπτρια και τον επισκέπτη. Συζητούνται συνοπτικά οι ιδιαιτερότητες του ιστορικού Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων. Τέλος, γίνεται αναφορά στις παιδαγωγικές παραμέτρους της μουσειακής εκπαίδευσης σήμερα και τις παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόστηκαν στο σχεδιασμό των δώδεκα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Με άλλα λόγια, επιχειρείται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωρητικών ζητημάτων που απασχόλησαν την γράφουσα κατά την διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος «Το ριπίδιον της Κοντέσσας Μιχαλίτση».

1.1 «Μικρές» και «μεγάλες» αφηγήσεις

Ο νεωτερικός κόσμος υπήρξε ένας κόσμος πραγμάτων, αντικειμένων και υλικών αγαθών. Η κλασική περίοδος της νεωτερικότητας διήρκεσε από τα μέσα του 17^{ου} μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και αφορούσε την ανάπτυξη μετα-αφηγημάτων, μέσω των οποίων αντικειμενικές πραγματικότητες και αιώνιες αλήθειες μπορούσαν να οριστούν και να εκφραστούν. Ο ορίζοντας λόγου της Ιστορίας αποτελούνταν από «μεγάλες αφηγήσεις», μιλούσε κυρίως για επιφανείς άνδρες, που είχαν συνεισφέρει στην αύξηση της γνώσης και της εμπειρίας (Pearce, 2002:17-18). Άνδρες, δηλαδή, που συνεισέφεραν στην διαμόρφωση της μυθολογίας του υλικού πολιτισμού – εκείνου του τμήματος του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος που σκόπιμα διαμορφώνεται από τον άνθρωπο, σύμφωνα με ένα πολιτισμικά υπαγορευμένο σχέδιο (Deetz, 1977:7).

Κι αυτό διότι οι μύθοι, είτε αφορούν αντικείμενα συλλογικής μνήμης, είτε για λαϊκούς ήρωες, είτε για εθνικούς χαρακτήρες, είναι οι αφηγήσεις των αξιών που διαμορφώνουν τον κοινωνικό χάρτη μιας ομάδας ανθρώπων και προσφέρουν νόημα

στην κουλτούρα τους δικαιολογώντας την πολιτιστική συμπεριφορά μιας κοινότητας απέναντι στα μέλη της, άλλα και απέναντι στους «Άλλους» (Pearse, 2002:279).³⁴

Στη δύση του 20ου αιώνα όμως, σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο κατανόησης και ανάπλασης του ιστορικού παρελθόντος. Αμφισβητήθηκε η γραμμική αντίληψη του χρόνου και η εγκυρότητα των «μεγάλων αφηγήσεων» (Λυοτάρ,1993· Jameson, 1999). Το κέντρο βάρους της ιστοριογραφίας μετατοπίστηκε από τη δημόσια στην ιδιωτική Ιστορία (Marwick,1989:139), από το άτομο στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συντεταγμένες της διαμόρφωσής (Αβδελά,1994:93) ή της ενηλικίωσης του (Foucault, 2003).

1.1.1 Νέα Ιστορία, Μικρο - ιστορία και Τοπική Ιστορία

«Δεν υπάρχει τίποτα εκτός κειμένου».

Ντεριντά (1990:174).

Η Νέα Ιστορία είναι μία, δια-επιστημονική/πολύ-επιστημονική στις προσεγγίσεις, τις στάσεις και τις τοποθετήσεις της, προσπάθεια να κατανοήσουμε τους «πραγματικούς» ανθρώπους. Συντίθεται από ετερογενείς χρονολογίες και αντιφατικές αφηγηματικές κατασκευές που συγκροτούν, μορφοποιούν και επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν το ιστορικό παρελθόν (Compagnon, 2003:348-349). Οι «Νέοι Ιστορικοί» θέτουν κατά την προσέγγιση ιστορικών πηγών και προφορικών μαρτυριών μια ποικιλία ερωτημάτων και ασχολούνται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Κουνέλη, 2002:17). Εστιάζουν την ιστορική έρευνα στην πολλαπλότητα των οπτικών γωνιών, τη μπαχτινική διαλογικότητα,³⁵ την πολυφωνία και, σύμφωνα με την Αθανασοπούλου (2004:131), τη σημασία του «Άλλου»,³⁶ της «άλλης ματιάς», της «άλλης φωνής».³⁷ Αφηγούνται μια ιστορία “from below”, η οποία για πρώτη φορά, σύμφωνα με τον Iggers (1999:21), περιλαμβάνει τις γυναίκες και εισάγει μια φεμινιστική οπτική.

³⁴ Άλλοι: αυτοί που δεν αποτελούν μέλη της συγκεκριμένης κοινωνικής ή εθνικής ομάδας.

³⁵ Ο Μπαχτίν ανέπτυξε την θεωρία της διαλογικότητας στο έργο του *Ζητήματα ποιητικής στο έργο του Ντοστογιέφσκι*.

³⁶ Ο όρος « Άλλος», εισάγεται από τον Λακάν, ο οποίος υποστηρίζει ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τόπος, ο τόπος στον οποίο συγκροτείται ο λόγος. Ισχυριζόμενος ότι η ομιλία δεν ανάγεται στο εγώ, ούτε καν στο υποκείμενο, αλλά στον Άλλο, ο Λακάν επισημαίνει ότι η ομιλία και η γλώσσα βρίσκονται πέρα από το συνειδητό έλεγχο του καθενός. Έρχονται από έναν άλλο τόπο, εκτός της συνείδησης, και έτσι το ασυνείδητο είναι ο λόγος του άλλου. Βλ. και D. Evans (2005). *Εισαγωγικό λεξικό της Λακανικής ψυχανάλυσης*. μτφ. Γιάννης Σταυρακάκης. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σσ. 50

³⁷ «Άλλη ματιά» και «άλλη φωνή» με την έννοια της διαφορετικής οπτικής από την καθεστηκία τάξη πραγμάτων.

Ο όρος Μικροϊστορία (microstoria) σηματοδοτεί τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ιστορικών από τις ανθρώπινες μάζες και τις κοινωνικές τάξεις στα μεμονωμένα άτομα (Ρεπούση, 2000:100), την επαναανακάλυψη της ατομικότητας των προσώπων και των μικρών ομάδων ως δρώντων παραγόντων της ιστορικής αλλαγής και αποτελεί μια απόπειρα να συλληφθεί η ανθρώπινη και προσωπική πλευρά της Ιστορίας (Iggers, 1999:148-153). Οι πηγές της μικροϊστορίας, απομνημονεύματα, βιογραφίες και συνεντεύξεις από επιζώντες (Iggers, 1999:131),³⁸ χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές για τον εντοπισμό των διαφορών παρελθόντος και παρόντος σε ζητήματα όπως η κοινότητα, η οικογένεια, η παιδική ηλικία, οι γυναίκες, η εκπαίδευση, η συλλογική ζωή και μνήμη, οι συνήθειες διατροφής ή ενδυμασίας και η λαϊκή τέχνη (Γιαννόπουλος, 1988:59-60). Είναι η ιστορία της καθημερινής ζωής (Iggers, 1999:129-137), του βιώματος, που «λανθάνει ανάμεσα στην ουσία και τη μορφή της Ιστορίας και το οποίο η επιστήμη της Ιστορίας υποχρεούται να ανασύρει» (Δάλλας, 1995:88).

Η Τοπική Ιστορία, τέλος, εντοπίζει τις παραδόσεις, τον λαϊκό πολιτισμό και τις τοπικές ιδιαιτερότητες στην καθημερινότητα των ανθρώπων με στόχο την αναγνώριση της τοπικής πολυμορφίας ως πολύτιμου φορέα ανάδειξης του πολιτισμικού πλούτου μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής ή μιας χώρας γενικότερα. Εξετάζει, δηλαδή, το ιστορικό γίνεσθαι ενός τόπου στη διαχρονία ή σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, συνεξετάζοντας τις συνήθειες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις και την νοοτροπία ενός προσώπου, μιας οικογένειας, μιας ομάδας ή και του συνόλου των κατοίκων ενός τόπου (Ασωνίτης & Παππάς, 2006: 19).

1.2 Το Μουσείο: Ορισμοί και επισημάνσεις

*«Αν υπάρχει κάτι που διαφοροποιεί τη “νέα μουσειολογία” από την ‘παλιά’, είναι η ιδέα ότι το μουσείο είναι “λόγος”, “αφήγηση” και έκθεση είναι η άρθρωση αυτού του λόγου.»
Bal (1996:202).*

³⁸ «Η προφορική ιστορία επικεντρώνεται κυρίως στις προφορικές πηγές και δημιουργεί ιστορίες με τη συστηματική καταγραφή, διατήρηση και ερμηνεία ιστοριών, αναμνήσεων και μαρτυριών ανθρώπων εν ζωή». C. Fischer, S. Costache, X. Μακρυγιάννη, *Μια εισαγωγή στην Προφορική Ιστορία. Όταν οι εμπειρίες των εν ζωή ανθρώπων γίνονται ιστορία*. σσ. 2. (τελευταία πρόσβαση 15/04/2016). [http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/LOW_ORAL-HISTORY_GR\(1\).pdf](http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/LOW_ORAL-HISTORY_GR(1).pdf)

Τα Μουσεία είναι ένας νεωτερικός θεσμός που γεννήθηκε στα μέσα του 15^{ου} αιώνα στις αναγεννησιακές πόλεις και αυλές της Ιταλίας. Αποτέλεσαν χαρακτηριστικό μέρος της νεότερης ευρωπαϊκής πολιτισμικής έκφρασης επειδή γίνονταν αντιληπτά ως οι κυριότεροι τόποι των πρωτογενών μαρτυριών της πολύπλοκης σχέσης που έχουμε με τα αντικείμενα ως παραγωγοί, ιδιοκτήτες και συλλέκτες.

Οι αλλαγές στην ορολογία που χρησιμοποιούν στη διαχρονία οι μουσειολόγοι για να ορίσουν το μουσείο φαίνεται ότι κάθε φορά αντανακλούν τις κοινωνικές, επιστημονικές, οικονομικές και ιδεολογικές αλλαγές που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν το μουσείο και οι επισκέπτες του, αλλά και οι αρμόδιοι επιστήμονες. Ως εκ τούτου, ο ορισμός του Μουσείου που υιοθετήθηκε από το International Council of Museums (I.C.O.M.) το 1975 τονίζει ότι *«το μουσείο είναι ένα μη κερδοσκοπικό μόνιμο ίδρυμα, που υπηρετεί την κοινωνία και την ανάπτυξή της, είναι ανοικτό στο κοινό και αποκτά, συντηρεί, ερευνά, κοινοποιεί και εκθέτει για το σκοπό της μελέτης, της εκπαίδευσης και της ψυχαγωγίας υλικές μαρτυρίες για τους ανθρώπους και το περιβάλλον τους»*.³⁹

Αντίστοιχα, η Ένωση Μουσείων της Μ. Βρετανίας επισημαίνει το 1998: *«τα μουσεία επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνούν συλλογές αντικειμένων για έμπνευση, μάθηση και ψυχαγωγία. Κάνουν προσιτά αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου, τα οποία διαφυλάσσουν για την κοινωνία»* (Οικονόμου, 2003:15 - 23).

Τέλος, το 2007 στον Κανονισμό του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) ο ορισμός του μουσείου μετατρέπεται και συμπληρώνεται: *«Το Μουσείο είναι ένας μη κερδοσκοπικός μόνιμος θεσμός/οργανισμός (institution) στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, ερευνά, προβάλλει και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός της, με στόχο την εκπαίδευση, μελέτη και ψυχαγωγία»* (Desvallées & Mairesse, 2014:89).

Το ζητούμενο για τους μουσειολόγους σήμερα, όπως διαφαίνεται από τις αλλαγές στον ορισμό της έννοιας του μουσείου, είναι να προκαλέσουν τα αντικείμενα ενός μουσείου την ιστορική σκέψη των επισκεπτών, να εμπνεύσουν συνειρμούς για το παρελθόν και το παρόν και να «εκπαιδεύσουν» τους επισκέπτες. Κι αυτό διότι η

³⁹ Ο ορισμός αναφέρεται στο Τμήμα II, άρθρο 3, του καταστατικού της 11ης Γενικής Συνόδου του ICOM (International Council of Museums) και παραμένει, με μικρές αλλαγές, και στις Συνόδους του 1989, του 1995 και του 2001.

μουσειακή εκπαίδευση σύμφωνα με το ICOM «είναι μια διαδικασία πολιτιστικής καλλιέργειας (*acculturation*) που βασίζεται σε παιδαγωγικές μεθόδους, ανάπτυξης, πραγμάτωσης και απόκτησης νέων γνώσεων» (Desvallées & Mairesse, 2014:50) και οι δυνατότητες που παρέχουν τα μουσειακά αντικείμενα για την αφήγηση «μικρών» και «μεγάλων» ιστοριών για το πώς κατασκευάστηκαν, χρησιμοποιήθηκαν, πέρασαν σε αχρηστία και ανακαλύφθηκαν ξανά είναι το ισχυρότερο μέσο που διαθέτει ένα μουσείο, για να προσελκύει και να (δια)μορφώνει το κοινό του (Ferren, 2000:80).

1.2.1 Η μουσειακή αναπαράσταση των υλικών αντικειμένων: Από την «κειμενική αφήγηση» στην ερμηνεία του παρελθόντος

Τα αντικείμενα που συσσωρεύονται στις αίθουσες των μουσείων είναι «*συνεκδοχές χαμένων πολιτισμών*» (Eco, 1992:24). Συμπυκνώνουν πληροφορίες για τις κοινωνίες που τα δημιούργησαν: για τη δημόσια και την ιδιωτική ζωή, την κοινωνική οργάνωση και τις κοινωνικές συγκρούσεις, τις αισθητικές αντιλήψεις, τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, τη σχέση των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον, τις λατρευτικές πρακτικές, τις αντιλήψεις για τη ζωή και τον θάνατο. Παράγονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, για να επιτελέσουν μια δεδομένη λειτουργία στο πλαίσιο ενός ιστορικά προσδιορισμένου κοινωνικού σχηματισμού και αποκτούν ταυτότητα αφού αναπτυχθεί στο μουσειακό περιβάλλον η αλληλεπιδραστική σχέση τους με την επισκέπτρια και τον επισκέπτη. Τέλος, έχουν ιστορικότητα, στην οποία εγγράφεται και η ιστορική τους διαδρομή, από τη στιγμή της κατασκευής τους μέχρι τις μέρες μας (Γκότσης, 2002:17-21).

Τα αντικείμενα του παρελθόντος έχουν διαχωριστεί από τα χωροχρονικά τους συμφραζόμενα και έχουν χάσει τον λειτουργικό τους χαρακτήρα και το πρωτογενές νοηματικό τους περιεχόμενο (Pearce, 1994:26). Γι' αυτό γίνονται κατανοητά και προσλαμβάνουν νοήματα και σημασίες, μετατρέπονται σε «κείμενα», που επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες μέσα από μια επιστημονικά οργανωμένη διαμεσολάβηση: τη διαδικασία της ερμηνείας (Hodder, 1986:45).

Ο υλικός πολιτισμός δεν γίνεται ενιαία και ομοιόμορφα αντιληπτός από το σύνολο των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων που δρουν και συγκρούονται στο πλαίσιο ενός ιστορικά διαμορφωμένου κοινωνικού σχηματισμού (Κωτσάκης, 2001:196-200). Η σύγχρονη σημειωτική προσέγγιση των αντικειμένων ως «κειμενικών αφηγήσεων» μεταφέρει τη συζήτηση στο παρόν, διότι, όπως στα

κείμενα, έτσι και στα υλικά ίχνη του παρελθόντος η προσπάθεια ερμηνείας του νοήματος και της σημασίας τους είναι μια πράξη που συντελείται στο παρόν.

Το μουσείο «οφείλει» να είναι ο τόπος που οι άνθρωποι ανακαλύπτουν τους δικούς τους τρόπους κατανόησης του παρελθόντος και εργάζονται μ' αυτούς. Η ιστορική φαντασία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης γιατί, σύμφωνα με τον Wineburg (2001), σκέφτομαι ιστορικά σημαίνει σκέφτομαι για τους ανθρώπους στο παρελθόν σύμφωνα με τα δεδομένα τους και τα δεδομένα της εποχής μου. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή των επισκεπτών στην αισθητική εμπειρία, που αναγκαστικά οδηγεί στην κατανόηση, διότι αποτελεί διάλογο ανάμεσα στο θεατή, το αντικείμενο-έκθεμα και το δημιουργό του αντικειμένου (Dewey, 1934 · Wertsch, 1998:77).

Στο μουσείο, οι επικεντρωμένες στα αντικείμενα εμπειρίες με εκπαιδευτικό στόχο είναι οργανωμένες σε *«ολοκληρωμένες, αλληλένδετες δραστηριότητες που οδηγούν στην ανάπτυξη ενός θεματικού πεδίου»* (Hein, 1998:2-3). Για παράδειγμα, ο Yenawine (1992:297) προτείνει την καθοδήγηση της προσοχής των επισκεπτών σε σαφή πεδία που περιλαμβάνουν το θέμα ενός αντικειμένου, τα μορφολογικά του στοιχεία, τις αρχές που το διέπουν, τα υλικά ή τα μέσα κατασκευής του και τις σχετικές τεχνικές, την ανάλυση των λειτουργιών του σε μια ποικιλία πλαισίων στο παρελθόν και στο παρόν και, τέλος, την ενθάρρυνση του διάλογου μεταξύ των συμμετεχόντων σχετικά με τους τρόπους που οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να παράγουν νοήματα. Στόχος του οπτικού εγγραμματισμού στο μουσείο είναι να καταστήσει τους επισκέπτες ικανούς να αναγνωρίζουν πολιτισμικές σχέσεις μεταξύ του αντικειμένου και του δημιουργού του (Madden, 1992:123).⁴⁰ Συνδέοντας τα αντικείμενα με τους ανθρώπους που τα δημιούργησαν και τα χρησιμοποίησαν γίνεται δυνατή η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης,⁴¹ που αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο της ιστορικής κατανόησης (Levstik & Barton, 1997).

Ιστορική ενσυναίσθηση σημαίνει, λοιπόν, *«γίνομαι ικανός να δω και να μελετήσω (όχι απαραίτητα να δεχθώ ή να μοιραστώ) σχέσεις μεταξύ προθέσεων, συνθηκών και δράσεων»* (Lee & Ashby, 2001:24). Αυτή η εννοιολόγηση δίνει έμφαση στη διαφορά μεταξύ της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, με την οποία

⁴⁰ Ο όρος αναφέρεται στον οπτικό πολιτισμό, «σε όλα αυτά τα πράγματα που ενεργοποιούν το αισθητήριο της όρασης» (Sullivan, 2002: 24), δηλαδή τις εικόνες της καθημερινής ζωής, το νόημα των οποίων δημιουργείται από τη διασύνδεση των συμβόλων με ιδέες, επιρροές, λέξεις και κανόνες.

⁴¹ Ως ιστορική ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα να «δεις» τα γεγονότα με τα μάτια των ανθρώπων που ήταν εκεί όταν συνέβαιναν.

κατανοούμε ανθρώπους και καταστάσεις του παρόντος (VanSledright, 2001:54-55) και της ιστορικής ενσυναίσθησης, η οποία εμπεριέχει την κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι άνθρωποι έδρασαν μ' έναν συγκεκριμένο τρόπο στο παρελθόν (Yeager & Foster, 2001) και τον τρόπο με τον οποίο τα αισθήματά τους επηρέασαν τις αποφάσεις τους (Lee & Ashby, 2001:24), ώστε να διασαφηνιστεί το ιστορικό πλαίσιο, οι κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες και τα ιστορικά τεκμήρια (Foster, 2001:173).

Η Pearce (1992 & 2002) βλέπει κάθε αντικείμενο ως εικονογράφηση μιας αφήγησης του παρελθόντος, στην οποία τα αντικείμενα χρησιμεύουν για να αναδημιουργήσουν το παρελθόν και ερμηνεύει το ιστορικό αντικείμενο ως υπόλειμμα, το οποίο λειτουργεί ως ενθύμιο, μέρος όχι της σύντομης ζωής ενός ανθρώπου αλλά της μακράς ύπαρξης μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό μοντέλο που προτείνει η Carson (1992:129) για να χρησιμοποιήσεις δημιουργικά ένα αντικείμενο για να κατανοήσεις την ιστορία πρέπει να μετακινηθείς από τα πράγματα στον άνθρωπο και τις πράξεις του και έπειτα στην εξερεύνηση των ιδεών σχετικά με τη ανθρώπινη συμπεριφορά.

1.2.2 Το ιστορικό μουσείο : Η περίπτωση του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

*Η ιστορία είναι η κόρη του καιρού της.
F. Braudel⁴²*

Τα μουσεία δεν υπήρξαν ποτέ ουδέτεροι θεσμοί. Σε κάθε εποχή και σε κάθε τόπο συνδέθηκαν με τις επικρατούσες μορφές πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής εξουσίας και προέβαλλαν τις αντίστοιχες αξίες. Στην εποχή μας τα μουσεία διαφοροποιούνται κυρίως με βάση τη νοοτροπία που κατευθύνει την κοινωνική λειτουργία τους και τον τρόπο έκθεσης των συλλογών τους (Νάκου, 2000:225 - 226).

Ένα ιστορικό μουσείο είναι «μουσείο πολιτικό», διότι έχει τη δυνατότητα να (καθ)οδηγήσει τους επισκέπτες του στη συνειδητοποίηση της συμμετοχής τους στη δημιουργία του πολιτισμού, στο σεβασμό της εθνικής υπόστασης τους και στην προστασία του φυσικού και πολιτιστικού τους περιβάλλοντος. Συλλέγει, ερευνά και εκθέτει αντιπροσωπευτικά ή και μοναδικά ιστορικά αντικείμενα σχετικά με την

⁴² Στο Μ. Καμπούρη – Βαμβούκου, «Τα ιστορικά μουσεία: Η “Νέα Ιστορία” και ο αντίκτυπός της σ’ αυτά», *Αρχαιολογία* 16, 1985 σ. 32.

οικονομικοκοινωνική, πολιτική και πολιτιστική εξέλιξη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, ή περιοχής ακολουθώντας τις ίδιες θεωρητικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις με την επιστήμη της ιστορίας. Αντικείμενό του η μελέτη των κοινωνικών τάξεων, τα αίτια των κοινωνικών συγκρούσεων, οι θεσμοί, τα έθιμα, το νομικό και πολιτικό πλαίσιο, οι νοοτροπίες, οι ιδεολογίες – παράγοντες σταθερότητας και συνοχής μιας κοινωνίας – τα γράμματα, οι τέχνες, η φιλοσοφία και η επιστήμη, ό,τι με μια λέξη ονομάζουμε πολιτισμό (Καμπούρη - Βαμβούκου, 1985:31 – 33, 36).

«Το μουσείο είναι ένας συλλέκτης που εκθέτει την συλλογή του», και για την Ζάκυνθο, *«που το μωσαϊκό της διερράγη ανεπανόρθωτα στην τρομερή καταστροφή του Αυγούστου του 1953, το να ψάχνει κανείς τις ψηφίδες, που θα ανασυνθέσουν το σκορπισμένο πάζλ της ιστορικής μνήμης μας, είναι ένα έργο που όσοι το έχουν κατά καιρούς επωμιστεί καταλαβαίνουν πόσο δύσκολο και πόσο επίπονο είναι»* εξομολογείται η διευθύντρια του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων Κατερίνα Δεμέτη (2009:193).

Το φιλολογικοκοινωνικό Σωματείο «Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων» ιδρύθηκε στις 7/12/1958. Ιδρυτικά μέλη του σωματίου υπήρξαν, μεταξύ άλλων, ο λόγιος Νικόλαος Βαρβιάνης,⁴³ ο γιος του ιστοριοδίφη Λεωνίδα Ζώη Χαράλαμπος,⁴⁴ ο δήμαρχος Λουκάς Καρρέρ,⁴⁵ ο Διονύσιος Ρώμας,⁴⁶ ο Μαρίνος Σιγούρος (Δεμέτης, 2011:148 - 149).⁴⁷ Σκοπός του Σωματείου, όπως ορίζεται στο άρθρο 2, είναι *«η διατήρησης, ενίσχυσης και διάδοσης του εθνικού, πνευματικού και καλλιτεχνικού αισθήματος, του χαρακτηρίζοντος από αιώνων, όχι μόνον τους επιφανείς της Ζακύνθου άνδρας, αλλά και τον ζακυνθινόν λαόν όλων των τάξεων»*. Στην συνέχεια του άρθρου καθορίζονται οι τρόποι με τους οποίους θα υλοποιηθεί ο σκοπός του Σωματίου: *ανέγερση κτιρίου, συγκέντρωση και έκθεση «αντικειμένων πάσης μορφής, καλλιτεχνικής, ιστορικής λαογραφικής, μαρτυρούντων την ακμή και τον πολιτισμόν της Ζακύνθου»*, σύσταση αρχείου εγγράφων και χειρογράφων του Σολωμού και άλλων επιφανών Ζακυνθίων, σύσταση βιβλιοθήκης *«προς μελέτην του βίου και της εποχής των οποιωνδήποτε διακριθέντων Ζακυνθίων»* (Δεμέτης, 2011:37).

⁴³ Ο άνθρωπος που έσωσε με κίνδυνο της ζωής του τα χειρόγραφα του Σολωμού κατά την διάρκεια του σεισμού του 1953.

⁴⁴ Γίος του ιστορικού Λεωνίδα Ζώη, ο οποίος με την εργασία του στο αρχειοφυλακείο Ζακύνθου διέσωσε σπαράγματα της τοπικής ιστορίας.

⁴⁵ Δήμαρχος Ζακύνθου την περίοδο της γερμανικής κατοχής, με ενέργειές του διασώθηκε η ισραηλίτικη κοινότητα του νησιού.

⁴⁶ Βουλευτής Ζακύνθου, λογοτέχνης και θεατρικός συγγραφέας.

⁴⁷ Συγγραφέας, τελευταίος απόγονος της οικογένειας του Αγίου Διονυσίου, προστάτη της Ζακύνθου.

Το Μουσείο χτίστηκε με τη φροντίδα του Σωματείου και την οικονομική αρωγή κρατικών και ιδιωτικών φορέων στην ιστορική πλατεία του Αγίου Μάρκου, στη θέση που βρισκόταν προσεισικά ο ναός του Παντοκράτορα - το οικοπέδο δώρισε το εκκλησιαστικό συμβούλιο του Ιερού Μητροπολιτικού Ναού, Άγιος Νικόλαος των Ξένων της Ζακύνθου. Στο ισόγειο στεγάζεται το Μαυσωλείο, το οποίο φιλοξενεί τα οστά του Διονυσίου Σολωμού, του Ανδρέα Κάλβου και της συζύγου του Καρλότας. Ο πρώτος όροφος του κτιρίου περιλαμβάνει τις αίθουσες Διονυσίου Σολωμού, Διονυσίου Ρώμα, Νικολάου και Θάλειας Κολυβά και την Πτέρυγα Επιφανών Ζακυνθίων, η οποία συνεχίζεται στο ισόγειο και περιλαμβάνει την Αίθουσα Ιδρύματος Παναγιώτη και Έφης Μιχελή. Στον δεύτερο όροφο, στην αίθουσα Σταύρου Σ. Νιάρχου, λειτουργεί Βιβλιοθήκη και Τμήμα Τεκμηρίωσης (Δεμέτη, 2001).

Σημαντικός σταθμός για τις δραστηριότητες του Μουσείου υπήρξε η ίδρυση το 1987 του Σωματείου «Φίλοι του Μουσείου Σολωμού και επιφανών Ζακυνθίων» με πρόεδρο τον λογοτέχνη Νίκια Λούντζη. Οι «Φίλοι» έχουν αναπτύξει αξιολογη εκδοτική δραστηριότητα και συνδιοργανώνουν με το Μουσείο διαλέξεις, φιλολογικά μνημόσυνα, συζητήσεις στρογγυλής τράπεζας και παρουσιάσεις βιβλίων (Δεμέτης, 2011:105 – 106).

Το μουσείο Σολωμού εκθέτει ό,τι απέμεινε από μια ολοκληρωτική καταστροφή και είναι ιστορικό: αναπτύσσει τις συλλογές του σε ιστορικές και καλλιτεχνικές ενότητες, που αποτελούνται από τις απεικονίσεις των ιστορικών προσώπων, την έκθεση των προσωπικών τους αντικειμένων και πληροφοριακά επεξηγηματικά κείμενα (Δεμέτη, 2006:473).

1.3 Τα Παιδαγωγικά πλαίσια των προγραμμάτων σε μουσειακό περιβάλλον

*Performing the museum is a dialogic process,
a play between the public narratives of the museum
and the private narratives of viewers.⁴⁸*

Garioian (2001:239)

⁴⁸ Η λειτουργία του μουσείου είναι μια διαλογική διαδικασία, ένα παιχνίδι μεταξύ των δημόσιων αφηγήσεων του μουσείου και των ιδιωτικών αφηγήσεων των θεατών.

Στο τέλος του 20ού αιώνα η μουσειακή εκπαίδευση εστίασε την προσοχή της στην εύρεση «εργαλείων - δραστηριοτήτων διαχείρισης, πρόσληψης και ερμηνείας» των γεγονότων (Roberts, 1997:70). Τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα, σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), έχουν σκοπό να μεταβάλουν την επίσκεψη στο μουσείο σε ευχάριστη εμπειρία, να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για κριτική παρατήρηση και κατανόηση των εκθεμάτων, να γνωρίσουν στο κοινό τρόπους παρατήρησης, να προκαλέσουν το ενδιαφέρον όχι μόνο για το έκθεμα αλλά και για τον χρόνο και τον χώρο απ' όπου προήλθε.

Οι μουσειολόγοι για να επιτύχουν τους στόχους τους χρησιμοποίησαν τα ευρήματα νεότερων ερευνών, που υποστηρίζουν ότι η αναπλαισίωση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών/τριών μπορεί να γίνει εφικτή μέσα από την αφήγηση, την εμπλοκή στη διαδικασία της ιστορικής αναζήτησης και τη χρήση προηγούμενων γνώσεων τους στη διαδικασία της σκέψης και της μάθησης (Levstik & Barton, 1997:26-35).

Οι μουσειοπαιδαγωγοί στην προσπάθεια τους να βρουν τρόπους για να κάνουν τα αντικείμενα τέχνης προσιτά (Landy, 1982:104) εφάρμοσαν τα συμπεράσματα της ιδεαλιστικής θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, που ενδιαφέρεται να «συλλέξει» έννοιες και να «κατασκευάσει» νοήματα και παράλληλα υποστηρίζει ότι οι «νέες ιδέες» κατασκευάζονται από τους μαθητές/τριες, σε ένα ενεργητικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζονται στρατηγικές ανακάλυψης, κατά την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και τον αναστοχασμό των πρότερων γνώσεων και των ποιοτικών εμπειριών τους (Ebitz, 2008:18·Black, 2009: 178-179· Νικονάνου, 2009:82 - 83).⁴⁹

1.3.1 Παιδαγωγικές παράμετροι του βιωματικού μουσειοπαιδαγωγικού εργαστηρίου Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση»

*Το μουσείο είναι ένα περιβάλλον που δίνει έμφραση στη μετασχηματιστική φύση του δράματος και άρα αποτελεί είναι ένα ιδανικό μέρος για να εφαρμοστεί το δράμα στην εκπαίδευση.
Landy (1982: 108)*

⁴⁹ Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου και, άρα, τις αντιλήψεις, τις νοοτροπίες και τις συμπεριφορές της κοινωνικής ομάδας εντός της οποίας αναπτύσσεται το άτομο (Νάκου, 2001).

Στην εκπόνηση και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που συζητούνται στην παρούσα εργασία, η προσέγγιση της μάθησης στο μουσείο πραγματοποιήθηκε με το σκεπτικό ότι «από την αρχή της ανθρώπινης εμπειρίας, τα δημιουργήματα τέχνης δεν έχουν τόσο εσωτερική όσο εργαλειακή αξία για την αισθητική εμπειρία» (Lankford, 2002:149). Κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα δίνεται στους μαθητές/τριες η ευκαιρία να αποκτήσουν πολύτιμη καλλιτεχνική εμπειρία και παραγωγική κοινωνική εμπειρία, να κάνουν νέους φίλους και να ανταλλάξουν μεταξύ τους ιδέες σχετικά με τον τοπικό πολιτισμό και να ανακαλύψουν νέους τρόπους για να σχετιστούν με την τέχνη και να προσεγγίσουν τα μουσειακά αντικείμενα (Landy, 1982:105).

Ο οπτικός εγγραμματισμός στο μουσείο περιλαμβάνει παρατήρηση του αντικειμένου, σκέψη και δραστηριότητες σχετικά μ' αυτό σε ποικιλία πλαισίων και διατύπωση κρίσεων (Williams, 1992:119). Οι συμμετέχοντες στα παιδαγωγικά προγράμματα των μουσείων με στόχο να συνθέσουν τη δική τους αφήγηση χρειάζεται να διατυπώσουν ερωτήματα, να εργαστούν με πρωτογενείς πηγές, να τις αναλύσουν, να τις αντιπαραθέσουν και να συνθέσουν δημιουργικά την όλη διαδικασία (Levstik & Barton 1997 & 2001).

Με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο μουσείο, το περιεχόμενο διαφορετικών επιστημών αντιμετωπίζεται με ενιαίο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα η διαδικασία προσέγγισης είναι εργαστηριακής και ανακαλυπτικής μορφής. Προσδιοριστικά στοιχεία της μεθόδου εργασίας των μαθητών ήταν η αυτενέργεια, η βιωματικότητα, η παρατήρηση, ο προβληματισμός και η δοκιμή νέων τρόπων μάθησης (Δάλκος, 2000).

Στην εκπόνηση και την υλοποίηση του βιωματικού μουσειοπαιδαγωγικού εργαστηρίου δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν διδακτικές αρχές που προωθούν τους σκοπούς της διαθεματικής διδασκαλίας όπως η «αρχή της παιδοκεντρικότητας» που προσπαθεί να συνδέσει τη σχολική εργασία με τη φύση και τις άμεσες εμπειρίες του παιδιού και η «αρχή της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης» που υποστηρίζει ότι η μάθηση των νέων στοιχείων πρέπει να γίνεται με τη συσχέτισή τους με τις ολότητες στις οποίες ανήκουν και προτρέπει στη συνολική εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης, δηλαδή γνωστικά, συναισθηματικά και κινητικά (Ματσαγγούρας, 2003:106-111).

Το εκπαιδευτικό σενάριο του βιωματικού εργαστηρίου «Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση» σχεδιάστηκε με βάση την τοπική ιστορία της Ζακύνθου τον

19^{ου} αιώνα (Ζώης,1955·Κονόμος,1985·Χιώτης,1858) και τις μόνιμες συλλογές του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων.⁵⁰ Οι βασικοί άξονες του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος αφορούν τα πρόσωπα, τη ζωή στο σπίτι, την πόλη και το νησί της Ζακύνθου του 19^{ου} αιώνα.

Η περιδιάβαση των μαθητών/τριών στα εκθέματα βασίστηκε στα διδάγματα των θεωρητικών του κονστρουκτιβισμού, και ακολούθησε τις επιταγές του εκπαιδευτικού σεναρίου και όχι τη γραμμική τους παρουσίαση, με στόχο να δοθεί στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να παρουσιάσουν μια ποικιλία ερμηνειών για κάθε συγκεκριμένο θέμα ή μουσειακό αντικείμενο (Hein, 2012).

Ο οπτικός εγγραμματισμός στο μουσειακό περιβάλλον είναι σημαντικός για την ιστορική καλλιέργεια των μαθητών/τριών από τη στιγμή που τους καθιστά ικανούς/ικανές να θέτουν ερωτήματα και να δομούν νοήματα, ώστε να συνθέτουν τις δικές τους αφηγήσεις για το παρελθόν βασισμένες στις μουσειακές αναπαραστάσεις και να αναπτύσσουν την ιστορική τους κατανόηση. Για την προσέγγιση του παραπάνω στόχου από τις θεωρητικές προσεγγίσεις κονστρουκτιβιστικής προελεύσεως στη μάθηση στο μουσείο, οι οποίες έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία της μουσειοπαιδαγωγικής (Ebitz, 2008:19) χρησιμοποιήθηκαν οι εξής:

1. Με βάση την παραδοχή ότι οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου έχουν την ικανότητα να εμπλέκουν στη φαντασία τους ιστορίες και παιχνίδια, άρα και τις εννοιολογικές προϋποθέσεις να κατανοήσουν την ιστορία (Egan, 1986:14), έγινε χρήση αφηγηματικών πρακτικών για την «οικοδόμηση» της γνώσης των μαθητών/τριών μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες που μεγαλώνουν τις ευκαιρίες επίλυσης προβλημάτων και καλλιεργούν την ιστορική φαντασία (Roberts,

⁵⁰ Το εκπαιδευτικό σενάριο: «Είναι 24 Απριλίου του 1830. Η Ζάκυνθος βρίσκεται τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια υπό την «προστασία» της Μεγάλης Βρετανίας. Το Ηνωμένο Κράτος των Ιονίων Νήσων αναδιοργανώθηκε σύμφωνα με τ' αγγλικά συμφέροντα και κυβερνάται με ένα απολυταρχικό σύνταγμα που ουσιαστικά παραχωρεί όλες τις εξουσίες στον Άγγλο στρατηγό και αρμοστή Sir Thomas Maitland.

Η νιόπαντρη Ελισάβετ Μουτσά - Μαρτινέγκου έχει την ονομαστική της εορτή. Ο σύζυγος της, Νικόλαος Μαρτινέγκος, αποφασίζει με την ευκαιρία να διοργανώσει στο σπίτι του στην Πλατεία Ρούγα μια χοροεσπερίδα για να παρουσιάσει την νεαρή σύζυγο του στην οικογένεια και τους φίλους του.

Στην χοροεσπερίδα, θα συμμετάσχουν ζακυνθιοί και ζακυνθινές που έζησαν τον 19ο αιώνα, και όχι μόνο την συγκεκριμένη χρονική περίοδο που σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σενάριο εκτυλίσσονται τα γεγονότα, και είχαν ενεργό σχέση με την κοινωνική, πολιτική και καλλιτεχνική (τέχνες και γράμματα) ζωή του νησιού.

Οι μαθητές/τριες πρέπει να ανακαλύψουν: Τι σχέση έχει η ομάδα των ανύποπτων επισκεπτών του ντομινικάλε Μαρτινέγκου με την εξαφάνιση της πολύτιμης βεντάλιας; Ποια είναι η αιτία της κλοπής του «ριπίδιου»; Ποια είναι η σχέση του μυστηριώδη Αντώνιου Μαρτινέγκου με την κοντέσσα Έλενα Μιχαλίτση και την βεντάλια της;».

- 1997:40) και την ανάπτυξη συμβολικού πολιτισμικού εγγραμματισμού (Eisner, 1994:17). Αφηγητής στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν η Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου.
2. Βασική ιδέα του εποικοδομισμού (Βρατσάλης, 1996:115), είναι ότι η μάθηση συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις. Η γνώση «οικοδομείται» από το μαθητή με διαδικασίες ένταξης των νέων πληροφοριακών στοιχείων στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα και την τροποποίηση των σχημάτων αυτών, που επιφέρει η ένταξη νέων δεδομένων. Στη θεωρία της διαμεσολαβημένης δράσης (mediated action) γίνεται λόγος για τις δραστηριότητες ως όχημα για τη γνώση, όπου η φαντασία ωθεί στην εξέλιξη των δράσεων (Levstik & Barton, 2001). Το νόημα των εκθεμάτων “συν-κατασκευάστηκε” από την εμπυχώτρια και τους μαθητές/τριες μέσω της διαλογικής συζήτησης (Leinhardt et al., 2002). Οι συμμετέχοντες παροτρύνθηκαν να περιηγηθούν στη μόνιμη έκθεση του Μουσείου Σολωμού, ενσαρκώνοντας Επιφανείς Ζακυνθίους του 19^{ου} αιώνα, να αναζητήσουν κρυμμένα μυστικά σε αντικείμενα στις αίθουσες της μόνιμης έκθεσης του Μουσείου, να λύσουν γρίφους και να εκμαιεύσουν πληροφορίες από χαρακτήρες της εποχής, προκειμένου να εξιχνιάσουν το μυστήριο “της εξαφάνισης του «ριπιδίου» της κοντέσας Μιχαλίτση”!
 3. Στον τελικό αναστοχασμό – αποχαιρετισμό οι αφηγήσεις των μαθητών/τριών εκφράζουν τις εμπειρίες τους από την «τέχνη», με τη διαδικασία της “αυτοβιογραφικής επιτέλεσης”, κατά την οποία τα δρώμενα στον μουσειακό χώρο ολοκληρώνονται με την ενεργό συμμετοχή του κοινού και η προσωπική, ανεπίσημη γνώση, δηλαδή οι μνήμες και οι πολιτιστικές ιστορίες που οι μαθητές/τριες φέρνουν στο Μουσείο συνδυάζονται με τις πρόσφατες αισθητικές εμπειρίες τους (Garoian, 2001:241 - 244).

Στα πλαίσια της «διαθεματικής διδασκαλίας» ακολουθήθηκε η ταξινόμηση του Minder (2007:121) για τα ιστορικά θέματα⁵¹ που απασχόλησαν τους μαθητές/τριες κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου,.

Με την τεχνική ο *Μανδύας του Ειδικού*⁵² οι μαθητές/τριες μπήκαν σε θεατρικό ρόλο, χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, ανέλαβαν να ασχοληθούν με την

⁵¹ Η ταξινόμηση του Minder (2007:121) κατηγοριοποιεί τα ιστορικά θέματα σε εθνογραφικά, οικονομικά και κοινωνιολογικά.

⁵² Για την τεχνική ο Μανδύας του Ειδικού βλ. αναλυτικά στο 2^ο κεφάλαιο, σσ. 36

προετοιμασία της χοροεσπερίδας και ενεπλάκησαν στη δραματική διερεύνηση καταστάσεων και γεγονότων.

Οι ομάδες «καμαριέρες» και «μουζικάντες» ασχολήθηκαν με εθνογραφικά θέματα: κατοικία, επίπλωση, ένδυση, οικογένεια, πόλη, θέρμανση, φωτισμός, μουσικά όργανα και μουσική του 19^{ου} αιώνα.

Οι ομάδες των «καστελάνων» και των «μαγειρισσών και μαγείρων» ασχολήθηκαν με οικονομικά θέματα: μεταφορές, τεχνικός εξοπλισμός, ενέργεια, διατροφή, εξέλιξη της γεωργίας.⁵³

Όταν, στη συνέχεια της υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τις καρτέλες ρόλων των προσώπων που έλαβαν πρόσκληση για την χοροεσπερίδα και κλήθηκαν να αφηγηθούν τις προσωπικές ιστορίες των ατόμων αυτών, συζητήθηκαν τα κοινωνιολογικά θέματα: μορφές κυβέρνησης, σχέσεις μεταξύ ομάδων, θρησκεία. Όπως εξηγεί ο Holt (1990) η ιστορική κατανόηση προκύπτει όταν οι μαθητές είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν την ιστορική φαντασία για να δομήσουν τις δικές τους αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν χρησιμοποιώντας τα τεκμήρια που υπάρχουν.

Για την προσέγγιση των ιστορικών αντικειμένων που αποτελούν το περιεχόμενο των συλλογών του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων και «αναπαριστούν έννοιες, μνήμες, ιστορίες και πολιτισμικές πρακτικές» της Ζακύνθου του 19^{ου} αιώνα (Marshall, 2002:281) χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι διδασκαλίας του οπτικού αλφαριθμητισμού, οι οποίες προτρέπουν στην οργάνωση των προσωπικών αισθητικών απαντήσεων των συμμετεχόντων για την επίτευξη ενός σκοπού.

Ακολουθήθηκε η ταξινόμια οπτικού εγγραμματος της Abigail Housen (1983:53-55·1992:213237), η οποία στοχεύει να εφοδιάσει μαθητές και μαθήτριες με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να δημιουργούν νοήματα απ' αυτό που βλέπουν. Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες στις οποίες κλήθηκαν να συμμετέχουν ήταν:

α) *Δραστηριότητες παρατήρησης*, οι οποίες δίνουν έμφαση στις λεπτομέρειες του μουσειακού αντικειμένου, και προϋποθέτουν ότι θα δοθεί χρόνος να εξετάσουν προσωπικά οι μαθητές/τριες κάθε αντικείμενο. Λόγου χάρη στη συλλογή οικοσήμων έψαξαν να βρουν το οικοσήμε της οικογενείας στην οποία ανήκε το πρόσωπο που αναπαρίσταναν και στις μακέτες των κοστουμιών του 19^{ου} αιώνα, τα κατάλληλα ρούχα για να φορέσουν στην χοροεσπερίδα.

⁵³ Καστελάνος: Το αντίστοιχο του «μπάτλερ» στην ζακυνθινή ντοπιολαλιά.

β) *Δραστηριότητες ανάλυσης*, οι οποίες δίνουν έμφαση στην πλαισίωση ή αναπλαισίωση του αντικειμένου, προϋποθέτουν ότι οι μαθητές/τριες θα συζητήσουν για τα εκθέματα μεταξύ τους, και ο/η εκπαιδευτικός με στοχευμένες ερωτήσεις θα τους παροτρύνει να δουν τα αντικείμενα προσεκτικά και να δώσουν αιτιολογημένες απαντήσεις π.χ. στη συλλογή των πορτραίτων του μουσείου έψαξαν το πρόσωπο που αναπαρίσταναν και ακολούθησε εκτενής συζήτηση για τους λόγους που ορισμένα πορτραίτα δεν βρέθηκαν.

γ) *Δραστηριότητες υπόθεσης*, που δίνουν έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να διατυπώσουν ερωτήματα σχετικά με τις αναπαραστάσεις του αντικειμένου και με την προτροπή του/της εκπαιδευτικού να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ σχετικών αντικειμένων και να τα συγκρίνουν με τα αντίστοιχα σύγχρονα, π.χ. τα έπιπλα των συλλογών του μουσείου χρησιμοποιήθηκαν ως «σκηνικό» στην αναπαράσταση της χοροεσπερίδας και συζητήθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους με τα έπιπλα στα σύγχρονα σπίτια που κατοικούν οι μαθητές και οι μαθήτριες.

δ) *Δραστηριότητες αξιολόγησης*, που δίνουν έμφαση στη διατύπωση κριτικής. Η εμπυχώτρια-εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού βοήθησε τους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τι μπορούν και τι δεν μπορούν να μας πουν τα αντικείμενα για τους ανθρώπους που τα χρησιμοποιούν ή τα χρησιμοποίησαν κάποτε.



Εικόνα 4
Σκηνή από τη «χοροεσπερίδα»
Αίθουσα Σολωμού
Μουσείο Σολωμού και Έπιφανών Ζακυνθίων

Κεφάλαιο 2ο: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

2.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ): ορισμοί και επισημάνσεις

Η τέχνη, με τη μορφή της συμμετοχικής ή της κοινοτικής τέχνης (participatory ή community art), ως μέσο έκφρασης δίνει την ευκαιρία στα άτομα κάθε ηλικίας, τις ομάδες και τις κοινότητες να διαμορφώσουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα, να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να συμμετέχουν στην προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική, πολιτική ή περιβαλλοντική αλλαγή με κύριο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Austin, 2008).

Ειδικότερα, η χρήση της τέχνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης καλλιεργεί μέσα από τη συναισθηματική προσέγγιση της μάθησης την οικειοποίηση και την ανάπτυξη δεσμού με τον χώρο και τον χρόνο (Adams, 1991), την αυτοπεποίθηση και την ελευθερία στην έκφραση (Snow, 1991) και ενισχύει την επαφή των παιδιών με το φυσικό και το ανθρωπογενές (δομημένο) περιβάλλον (Engel, 1991).

Το εφαρμοσμένο δράμα (applied drama), όπως ορίζεται από τη Nicholson (2005:13), είναι το «*δράμα που έχει κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και κοινοτικούς στόχους*» και το εφαρμοσμένο θέατρο (applied theatre), σύμφωνα με τον ορισμό του O' Toole, είναι «*η χρήση του θεάτρου με μη-παραδοσιακές προθέσεις, σε μη-συμβατικά περιβάλλοντα*» (McCammon, 2007).

Ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός στα παιδαγωγικά πλαίσια της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές/τριες ένα μη συμβατικό περιβάλλον – τη σχολική τάξη, τις αίθουσες ενός μουσείου, τον περίβολο ενός αρχαιολογικού χώρου- όπου μπορούν να διερευνήσουν γεγονότα, καταστάσεις ή και ιδέες ακόμη και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν στον ρόλο του ενεργού πολίτη (McNaughton, 2004).

Το εκπαιδευτικό δράμα, όπως προσεγγίστηκε από τη Dorothy Heathcote, στοχεύει στην τοποθέτηση κάθε συμμετέχοντα στη δραματική διαδικασία στη θέση του «Άλλου» και στην κατανόηση των κοινωνικών και συναισθηματικών παραμέτρων αυτής της θέσης και τελικά του κόσμου που ζουν οι μαθητές/τριες (Τσιάρας, 2014:51). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (drama in education), τέλος, είναι μια δομημένη διαθεματική παιδαγωγική διαδικασία με κύριο άξονά της το παιδί και στόχους την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μαθητικών ομάδων, την κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο

καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (O' Neill & Lambert, 1982:11· Κοντογιάννη, 2012:16 – 17).

Στο πλαίσιο της ΔΤΕ οι μαθητές/τριες «υλοποιούν στον θεατρικό χωροχρόνο φανταστικές αναπαραστάσεις παράλληλων κόσμων», προσεγγίζοντας ολιστικά τη δραματική διαδικασία και χρησιμοποιώντας τις θεατρικές συμβάσεις (τεχνικές) προκειμένου να εκπληρώσουν τους παιδαγωγικούς στόχους «της εσωτερικής νοητικής ανάπτυξης της φαντασίας και της εξωτερικής σωματικής δραματικής συμπεριφοράς» (Τσιάρας, 2014:13 – 14).

2.2 Θεατρικές συμβάσεις (τεχνικές) : τα «εργαλεία» της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και η χρήση τους στο βιωματικό εργαστήριο «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση»

Η ανάγκη για σαφήνεια δραματικού πλαισίου, επιλογή θεατρικής φόρμας, αναγνώριση της συμβολικής διάστασης των θεατρικών δρώμενων που υλοποιούνται στα πλαίσια της ΔΤΕ, καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων για το «τι θα γίνει μετά» και, τέλος, προβληματισμό σχετικά με τα νοήματα, τις θεματικές και τα συναισθήματα που αναδύονται από τη θεατρική εμπειρία οδήγησε τους δομιστές Neelands και Goode (2015: 5 - 6),⁵⁴ στη δημιουργία ενός συστήματος ταξινόμησης των θεατρικών συμβάσεων που χρησιμοποιούνται στη διδακτική της ΔΤΕ, το οποίο χάριν ευταξίας, ακολουθήθηκε στην παρουσίαση των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν στο βιωματικό εργαστήριο της παρούσας έρευνας. Ελήφθη βέβαια, υπόψη ο περιορισμός, ότι τα όρια οποιουδήποτε συστήματος ταξινόμησης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση εξακολουθούν να είναι ρευστά, διότι ο χειρισμός μιας σύμβασης στη θεατρική πράξη μπορεί τελικά, να γίνει με πολλούς τρόπους και για διαφορετικούς λόγους.

2.2.1 Τεχνικές που δημιουργούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο (Context-Building)

Θεατρικές τεχνικές που παρέχουν στους συμμετέχοντες μαθητές/τριες τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ή/και να εμπλακούν με το δραματικό πλαίσιο μέσα από τον

⁵⁴ Δομιστές αποκαλεί ο Τσιάρας (2014:75) τους επιγόνους της Heathcote επειδή «επιδίωξαν να δώσουν μια δομή στις έννοιες και τις πρακτικές, που εισήγαγαν η Heathcote και ο Bolton, και διαμόρφωσαν ένα εξελισσόμενο θεωρητικό πλαίσιο για να βοηθήσουν τους δασκάλους να σχεδιάσουν τα μαθήματα του εκπαιδευτικού δράματος».

καθορισμό του τόπου, του χρόνου και των προσώπων που εμπλέκονται στη δράση, ενώ παράλληλα τους ενημερώνουν για τη θεατρική σύμβαση, δηλαδή τα συγκεκριμένα στοιχεία της δραματικής κατάστασης, τους χαρακτήρες και τους ρόλους και τους καθοδηγούν κατά την διάρκεια της δραματικής πράξης (Neelands & Goode, 2015: 9).

2.2.1.1 Τα Δραματικά Παιχνίδια (*drama games*)

Παιγνιώδεις δραματικές συνθήκες που χρησιμοποιούνται στην αρχή ενός βιωματικού εργαστηρίου, προκειμένου να εισαγάγουν την ομάδα των συμμετεχόντων στη δραματική διαδικασία και να συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Η παιγνιώδης διαδικασία ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να χαλαρώσουν, να συγκεντρωθούν, και να έρθουν σε κατάσταση σωματικής και πνευματικής ετοιμότητας. Τα παιχνίδια βασίζονται σε μοτίβα της πραγματικής ζωής και στοχεύουν στη λύση των συγκρούσεων που προκύπτουν στις καθημερινές ανθρώπινες σχέσεις, ή/και στη διερεύνηση των προσωπικών αναγκών και των στάσεων ζωής των συμμετεχόντων (Farmer, 2006 · Κρίνκονά, 2011:19· Neelands & Goode, 2015:20).⁵⁵ Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση τα *Δραματικά Παιχνίδια* χρησιμοποιήθηκαν για να γίνει μια πρώτη γνωριμία ανάμεσα στην εμπυχώτρια και τους συμμετέχοντες μαθητές/τριες, να εισαγάγουν την ομάδα στο «φανταστικό ταξίδι» στον χώρο και τον χρόνο της Ζακύνθου του 1830 και να συμβάλουν στη διέγερση της ιστορικής φαντασίας και την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης.⁵⁶

2.2.1.2 Η Ξενάγηση (*Guided Tour*)

Τεχνική που εμπλέκει τη μαθητική ομάδα στη σκηνογραφία του δράματος – το φυσικό ή φανταστικό τοπίο, το κτίριο, τον εσωτερικό χώρο – αξιοποιώντας τον

⁵⁵ Ο όρος μοτίβο χρησιμοποιείται εδώ σύμφωνα με τον ορισμό του Mircea Eliade: «*πρόκειται για μια κατάσταση – κλειδί στις συνθήκες της ανθρώπινης ύπαρξης*» (Brunel, Pichois, Rousseau, 1998: 209).

⁵⁶ Ο όρος φανταστικό χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια που του προσδίδει ο Κορνήλιος Καστοριάδης (1981:189, 499 - 501 & 505), ως «*κάτι το οποίο έχει επινοηθεί ή ως μια ολίσθηση, μια μετατόπιση του νοήματος, όπου διαθέσιμα ήδη σύμβολα επενδύονται με διαφορετικές από τις κανονικές σημασίες τους*». Η κοινωνία θεσμίζει τον εαυτό της θεσμίζοντας ένα κόσμο κοινωνικών φανταστικών σημασιών σημειώνει, και εξηγεί ότι οι κεντρικές κοινωνικές φανταστικές σημασίες (πχ οικογένεια, νόμος, κράτος) προσδιορίζουν την ύπαρξη μιας δεδομένης κοινωνίας, «*το συνανοίκειν των φαινομενικά πιο ετερόκλητων αντικειμένων, πράξεων, ατόμων*», χωρίς να εκφράζονται κατ' ανάγκην ρητά για την κοινωνία που τις θεσμίζει. Παρά ταύτα, «*παροντοποιούνται – εικονίζονται μέσα από όλους τους ρητούς θεσμούς της κοινωνίας και μέσα από την οργάνωση του κόσμου εν γένει και του κοινωνικού κόσμου που αυτοί οι θεσμοί οργανώνουν. Προσδιορίζουν και προσανατολίζουν το κοινωνικό πράττειν και το κοινωνικό παριστάνειν*».

περιγραφικό σχολιασμό, ο οποίος εντοπίζει και στοιχειοθετεί τα βασικά χαρακτηριστικά της τοποθεσίας (Neelands & Goode, 2000:16). Η *Ξενάγηση* χρησιμοποιήθηκε στην αφηγηματική της μορφή, στο πλαίσιο της παρουσίασης στην ομάδα της προετοιμασίας του αρχοντικού Μαρτινέγκου για τη χοροεσπερίδα. Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού μετά την εμπλοκή των μαθητών στη «φανταστική» δράση στην κουζίνα και τους χώρους υποδοχής του αρχοντικού με την τεχνική του *Μανδύα του Ειδικού* συζητήθηκε η επιλογή του μενού, η αγορά προϊόντων από τα μαγαζιά του Στενόφορου ή η μεταφορά τους από το κτήμα της οικογένειας και η προετοιμασία φαγητών και ποτών, οι μέθοδοι εξασφάλισης της καθαριότητας και η διακόσμηση των χώρων υποδοχής, η επιλογή μουσικών και μουσικής. Στόχος ήταν μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής – κοινωνικής – καλλιτεχνικής τοπικής ιστορίας, δηλαδή η εξοικείωση με τη ζωή στον χωρόχρονο του δρώμενου και η συνειδητοποίηση των διαφορών της καθημερινής ζωής του 19^{ου} και του 21^{ου} αιώνα. Για την προετοιμασία της παρουσίασης των «ειδικών» στην ομάδα των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες από εσωτερικά σπιτιών της Ζακύνθου του 19^{ου} αιώνα και οι γνώσεις που είχαν αποκτήσει οι μαθητές/τριες από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΚΠΕ Λιθακιάς Ζακύνθου «Περιβαλλοντικό Μονοπάτι στο Ιστορικό Κέντρο της Ζακύνθου».⁵⁷

2.2.1.3 (Καθ)Ορισμός του Χώρου (*Defining Space*)

«Ο χώρος, ως παρελθόν και παρόν, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς πολιτισμικών χαρακτηριστικών που αναδεικνύουν ομοιότητες και διαφορές, κοινές και διαφορετικές διαδρομές τόσο ανάμεσα στα άτομα όσο σε κοινωνικές ομάδες» (Μάγος, 2011:246).

Για την (ανα)παραγωγή του σκηνικού χώρου σε ένα θεατρικό δρώμενο χρησιμοποιούμε τα διαθέσιμα υλικά, έπιπλα και μικροαντικείμενα (Neelands & Goode, 2000:15). Ως σκηνικός χώρος για τις δράσεις των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο χρησιμοποιήθηκαν οι αίθουσες του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων και τα έπιπλα, τα πορτραίτα, τα μουσικά όργανα

⁵⁷ Σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΚΠΕ Λιθακιάς Ζακύνθου «Περιβαλλοντικό Μονοπάτι στο Ιστορικό Κέντρο της Ζακύνθου» βλ. στην ιστοσελίδα του ΚΠΕ <http://www.kpezakyn.gr/index.php?id=67> και <http://kpezakyn.gr/assets/files/PROGRAMMATA/ISTORIKO%20KENTRO/%CE%A6%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A3%CF%84%CE%B5%CE%BD%CF%8C%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf>

και τα μικροαντικείμενα των συλλογών του. Τα παιδιά τα περιεργάστηκαν, εξοικειώθηκαν μαζί τους και αποφάσισαν συλλογικά για το πώς θα τα αξιοποιήσουν στο πλαίσιο των αυτοσχεδιασμών.

2.2.1.4 *Ήχοτοπίο* (ηχητική επένδυση, *soundtrack*)

Η τεχνική εντοπίζει και αξιοποιεί τους ήχους που συνοδεύουν μια δράση, ή περιγράφουν ένα περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, μεταφέρεται στους συμμετέχοντες η δραματική ατμόσφαιρα ή οι εντυπώσεις που μας προκαλεί ο περιβάλλον χώρος μιας δράσης (Neelands & Goode, 2015:27, Άλκηστις, 2008:261). Στην συγκεκριμένη εργασία αξιοποιήθηκε η συλλογή πιάνων του μουσείου και το φλάουτο του Παύλου Καρρέρ για να προκαλέσει στους μαθητές/τριες το ενδιαφέρον να παρατηρήσουν προσεκτικά τη βιτρίνα με τα προσωπικά του αντικείμενα και τις πρωτότυπες παρτιτούρες των έργων του. Στη συνέχεια με στόχο να αναπλάσουν την ατμόσφαιρα της χοροεσπερίδας θέλησαν να ακούσουν έντεχνη επτανησιακή μουσική του 19^{ου} αιώνα,⁵⁸ να τη συγκρίνουν με τα δικά τους σύγχρονα ακούσματα και να δοκιμάσουν να χορέψουν μ' αυτή αυτοσχεδιαστικά ή προσπαθώντας να ακολουθήσουν τους βηματισμούς του βαλς.⁵⁹ Στόχος ήταν η εξοικείωση με την επτανησιακή μουσική του 19^{ου} αιώνα ως μέρος της καλλιτεχνικής τοπικής ιστορίας

2.2.1.5 *Οι Παγωμένες Εικόνες* (*still image, frozen picture, tableau*)

Την τεχνική ανέπτυξε ο Augusto Boal (2013:275 - 324) για το «θέατρο εικόνας». Οι συμμετέχοντες δημιουργούν με τα σώματά τους μια στατική εικόνα που αποτυπώνει τη δυναμική μιας συγκεκριμένης στιγμής του δράματος.⁶⁰ Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η τεχνική χρησιμοποιήθηκε στη δραματοποίηση της χοροεσπερίδας και συνδυάστηκε με την τεχνική *Ανίχνευση της Σκέψης*. Οι μαθητές και οι μαθήτριες «πάγωσαν» σε στάσεις που αναπαρίσταναν μια στιγμή της βραδιάς. Κάποιοι χόρευαν βαλς, κάποιοι άλλοι έτρωγαν ή έπιναν το κρασί τους και συζητούσαν. Στόχος ήταν, η ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας, κατανόησης και ενσυναίσθησης, και η δόμηση προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν.

⁵⁸ Στο αντίστοιχο σεμινάριο για εκπαιδευτικούς, πραγματοποιήθηκε ρεσιτάλ πιάνου με έργα επτανησίων συνθετών του 19^{ου} αιώνα. Βλ. Παράρτημα Ι : Οι αφίσες και το πρόγραμμα του σεμιναρίου «Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση».

⁵⁹ Στο σεμινάριο οι εκπαιδευτικοί διδάχτηκαν από τον «χοροδιδάσκαλο», χορούς του 19^{ου} αιώνα όπως τους Les Lanciers, την Polka και τη Mazurka.

⁶⁰ Το θέαμα, σύμφωνα με τον Γκυ Ντεμπόρν (1986:24) «δεν είναι ένα σύνολο εικόνων, αλλά μια κοινωνική σχέση ατόμων μεσολαβημένη από εικόνες».

2.2.1.6 Τα Αντικείμενα του Χαρακτήρα (*Objects of Character*)

Ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής χρησιμοποιεί μια σειρά προσωπικών αντικειμένων (φωτογραφίες, πίνακες, γράμματα, ρούχα, ημερολόγια, μικροαντικείμενα) προκειμένου να εισάγει έναν χαρακτήρα στην εξέλιξη του δράματος. Οι Neelands και Goode (2015:23-25) αναφέρουν ότι τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για να δώσουν ενδείξεις για το ποιόν του χαρακτήρα και να ωθήσουν τους μαθητές/τριες στη διατύπωση ερωτήσεων και συμπερασμάτων για αυτόν. Εδώ η τεχνική χρησιμοποιήθηκε πολλαπλά: σε συνδυασμό με τις «καρτέλες ρόλων» χρησιμοποιήθηκαν οι προσωπογραφίες επιφανών Ζακυνθίων που ανήκουν στις συλλογές του Μουσείου,⁶¹ τα οικοσκήμα ζακυνθινών οικογενειών που βρίσκονται συγκεντρωμένα στον προθάλαμο του 1^{ου} ορόφου του Μουσείου, οι μακέτες κοστουμιών του Κλεόβουλου Κλώνη για το έργο «Τρεις Κόσμοι» του Διονυσίου Ρώμα και τα αντίγραφα του Χρήστου Ρουσέα από τις ζακυνθινές φορεσιές του Διονυσίου Καλυβωκά, για να «στηθούν» οι ρόλοι της ομάδας των συμμετεχόντων στη χοροεσπερίδα. Στη μορφή του «πακέτου εξερεύνησης» τα αντικείμενα του χαρακτήρα χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με την τεχνική της «καρέκλας των αποκαλύψεων» για να διερευνηθούν οι ιστορικοί χαρακτήρες του Αντώνιου Μαρτινέγκου και της Έλενας Μιχαλίτση. Στόχος ήταν η εξοικείωση με το χώρο του Μουσείου τα μουσειακά αντικείμενα, η δόμηση προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν.

2.2.1.7 Πάραγωγή Κειμένου

Η τεχνική περιγράφεται από τους Neelands & Goode (2015: 17) και χρησιμοποιείται: α) Εντός ρόλου: Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν, από την *οπτική γωνία* ενός συγκεκριμένου ρόλου και προσπαθούν να αποδώσουν τα συναισθήματα, τα κίνητρα, την ιδεολογία και το γλωσσικό του ύφος. Τα κείμενα, σε σχέση πάντα με το θέμα, τις ανάγκες και τις συνθήκες του δράματος, μπορεί να είναι μηνύματα, ημερολόγια ή επιστολές. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συγγράψουν την πρόσκληση για τη χοροεσπερίδα που ο Νικόλαος Μαρτινέγκος έστειλε στην οικογένεια και τους φίλους του, προσπαθώντας να αναπαραγάγουν το ύφος και το ήθος των κειμένων του 19^{ου} αιώνα και το ημερολόγιο του προσώπου που

⁶¹ Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ, Οι κάρτες και οι καρτέλες ρόλων.

αναπαράστησαν κατά τη διάρκεια της χοροεσπερίδας, δίνοντας την ερμηνεία των γεγονότων της βραδιάς από τη δική τους «οπτική γωνία». β) Εκτός ρόλου: οι συμμετέχοντες καλούνται να καταθέσουν τις απόψεις και τις κρίσεις τους εκτός ρόλου κατά τη διάρκεια του δράματος ή μετά την ολοκλήρωσή του. Στο πλαίσιο του αναστοχασμού οι μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στο βιωματικό εργαστήριο κληθήκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις των Φύλλων Δραστηριοτήτων.⁶² Στόχος ήταν η ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των μαθητών/τριών, η μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής – κοινωνικής – καλλιτεχνικής τοπικής ιστορίας, η ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και ενσυναίσθησης, και η δόμηση προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν.

2.2.1.8 Η Συμπλήρωση Ανολοκλήρωτου Υλικού (*Unfinished Materials*)

Ένα αντικείμενο, ένα είδος ρουχισμού, ένα απόκομμα εφημερίδας, ή ένα μισοτελειωμένο γράμμα, όπως στην παρούσα έρευνα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα για την εξέλιξη του δράματος (Neelands & Goode, 2015: 35). Όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν το κείμενο της επιστολής που βρέθηκε μισοτελειωμένη μαζί με την απολεσθείσα βεντάλια: «*Αξιότιμη κα. Μαρτινέγκου, Σας γράφω αυτό το σύντομο σημείωμα, για να σας επιστρέψω το ριπίδιόν σας και να σας εκφράσω την ειλικρινή μου συγνώμη για την αναστάτωση που σας προκάλεσα. Γνωρίζω ότι δεν υπάρχει δικαιολογία δια την πράξη της κλοπής, αλλά θα ήθελα να σας εξηγήσω...*» και έδωσαν τις προσωπικές τους απαντήσεις για την ταυτότητα του κλέφτη και τη δική τους ερμηνεία για το κίνητρο της κλοπής. Στόχος ήταν η δόμηση προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν και η συνειδητοποίηση της άμεσης σύνδεσης του παρελθόντος με την προσωπική ιστορία, το παρόν και το μέλλον τους

2.2.2 Τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής (*Narrative*)

Χρησιμοποιούνται για να επικεντρωθεί η ομάδα των συμμετεχόντων στο εργαστήριο ΔΤΕ σε σημαντικά γεγονότα, ή συγκρούσεις κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη της αφήγησης. Επιτρέπουν στα μέλη της ομάδας να δοκιμάσουν τις υποθέσεις και τις εικασίες τους για την αφήγηση μέσα από την εμπλοκή τους στη δραματική

⁶² βλ. Παράρτημα II, Τα Φύλλα Δραστηριοτήτων.

κατάσταση (Neelands & Goode, 2015:61).

2.2.2.1 Μια μέρα στη ζωή (*a day in the life*)

Η τεχνική χρησιμοποιείται προκειμένου να παρουσιαστούν διάφορα στιγμιότυπα της καθημερινότητας ενός ρόλου ή να καλυφθούν τα κενά στη χρονική ακολουθία ενός σημαντικού προσωπικού ή κοινωνικού γεγονότος. Έτσι, οι μαθητές προσεγγίζουν σε βάθος διάφορες πτυχές της ζωής του ρόλου ή αναζητούν τα στοιχεία και διερευνούν τα γεγονότα που οδήγησαν σε συγκεκριμένες προσωπικές ή κοινωνικές επιλογές (Neelands και Goode, 2015:37). Στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναπαραστήσουν τα γεγονότα που έλαβαν χώρα στο αρχοντικό Μαρτινέγκου στις 24 Απριλίου 1830, ημέρα της ονομαστικής εορτής της Ελισάβετ Μουτσά(ν) Μαρτινέγκου. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας και κατανόησης και η δόμηση προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν.

2.2.2.2 Ο Δάσκαλος σε ρόλο (*Teacher in the Role*)

Τεχνική που εισήγαγε στη διδακτική μεθοδολογία του εκπαιδευτικού δράματος η Dorothy Heathcote. Ο/Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν ρόλο στη δραματοποίηση για να προσεγγίσει τους εκπαιδευτικούς του στόχους, να διεγείρει το ενδιαφέρον της τάξης, να ενισχύσει τη συμμετοχή των παιδιών, να ελέγξει τη δράση, να προκαλέσει δραματική ένταση, να βοηθήσει στην εξέλιξη του δράματος, να δημιουργήσει δυνατότητες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και το σημαντικότερο να διαφοροποιήσει το status του δασκάλου. Στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας η τεχνική χρησιμοποιήθηκε διπλά, α) από την εμπυχώτρια σε συνδυασμό με την τεχνική της εμπύχωσης «Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας»,⁶³ για να εντάξει τα παιδιά στο δραματικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού σεναρίου και β) με στόχο να εμπλέξει στις δραστηριότητες τους συνοδούς εκπαιδευτικούς των τάξεων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα με την ανάληψη ρόλων συμμετεχόντων στη χοροεσπερίδα, δηλαδή ατόμων με ισότιμη κοινωνική θέση με τους μαθητές/τριες (Wooland, 1999:104 - 109· Άλκηστις, 2008:254· Τσιάρας, 2014:60 – 63).

⁶³ Για την Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας βλ. στο 3^ο Κεφάλαιο.

2.2.2.3 Ο Μανδύας του Ειδικού (*mantle of the expert*⁶⁴)

Η μέθοδος εισήχθη από τη Dorothy Heathcote και συνδέεται άμεσα με την προσέγγιση της στην τεχνική του *Δασκάλου σε Ρόλο* και την προσωπική της δέσμευση για τη δημιουργία αυθεντικών εμπειριών σε εικονικούς κόσμους (Τσιάρας, 2014:64). Οι παιδαγωγικές απόψεις της Heathcote συνάδουν με τη θεωρία του Vygotsky για τα κοινωνικά προσδιορισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και η εφαρμογή της τεχνικής ενισχύει τον συνδυασμό των γνωστικών αντικειμένων (διαθεματικότητα) και την ολόπλευρη αξιοποίηση των γνώσεων και των βιωμάτων των παιδιών.⁶⁵ Ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής στοιχειοθετεί το δραματικό περιβάλλον και ζητά από τους συμμετέχοντες να αναλάβουν ρόλους «ειδικών» σε όλο το φάσμα του κοινωνικού και ιστορικού γίνεσθαι, έτσι ώστε το προς διερεύνηση θέμα να βιωθεί μέσα σ' ένα σενάριο και οι μαθητές/τριες, ως «κάποιοι άλλοι» να εισαχθούν σε έναν κόσμο όπου οι πράξεις τους έχουν συνέπειες και, επομένως, η συμπεριφορά τους υπόκειται στους κανόνες ενός περιβάλλοντος που λειτουργεί με τους όρους της πραγματικής ζωής.

Σε γενικές γραμμές, ο *Μανδύας του Ειδικού* αντλεί από τρεις διδακτικές μεθόδους: τη διερευνητική μάθηση, το εκπαιδευτικό δράμα (στενά συνδεδεμένο με το διαδικαστικό δράμα) και αυτό που μπορούσαμε να ονομάσουμε «πλαισίωση των εμπειρογνομόνων», η οποία τοποθετεί τα παιδιά σε θέση ενηλίκων εμπειρογνομόνων (Aitken, χ.χ. : 36).

Η εμπνεύστρια της τεχνικής, Dorothy Heathcote, υπογραμμίζει τρεις βασικούς άξονες εργασίας: 1) Η «εργασία» που ανατίθεται στους μαθητές προκύπτει από το αντικείμενο που θέλουμε κάθε φορά να διδάξουμε. Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση το μαθησιακό αντικείμενο ήταν οι διαφορές στην καθημερινότητα των ζακυνθινών σήμερα από τους προγόνους τους που έζησαν τον 19^ο αιώνα. Το έναυσμα δόθηκε από την ανάγκη προετοιμασίας της οικίας Μαρτινέγκου για τη χοροεσπερίδα. Πρέπει να γίνουν ψώνια στην αγορά του «Στενόφορου», να προετοιμαστούν τα εδέσματα που θα αποτελέσουν το κύριο πιάτο του «πράντζου»,⁶⁶ να μεταφερθούν λαχανικά και κρασί από τους κήπους και τα κελάρια του σπιτιού, να

⁶⁴ «Expert means opportunity to work at knowledge and master the skills. Mantle means I declare my calling and live up to what is expected of me in the community» (Heathcote 2002:3).

⁶⁵ Για την σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας του Vygotsky με τη μουσειοπαιδαγωγική πρακτική βλ. πρόχειρα Νάκου, Ε. (2001). Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο Πολιτισμός. Αθήνα, Νήσος, σσ. 197 - 214.

⁶⁶ Ως πράντζο νοείται το δείπνο.

προληφθούν μουσικοί, να αποφασιστεί το μουσικό πρόγραμμα και, τέλος, να πάρει το σπίτι τη «γιορτινή του όψη». 2) Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν συνείδηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και να τις αξιολογήσουν. Στην περίπτωση που μελετάμε οι μαθητές έπρεπε να «μεταφερθούν στον χρόνο» και να σκεφτούν για ποιους λόγους θα γίνονταν οι προετοιμασίες της χοροεσπερίδας με τον συγκεκριμένο τρόπο στις τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες της Ζακύνθου του 1830 και 3) οι μαθητές πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη των γνώσεων που αποκομίζουν, που σημαίνει να δημιουργήσουν «πραγματικές συνθήκες» στο δράμα π.χ. να σκεφτούν ότι οι «ειδικοί» θα πρέπει να φροντίσουν να υπάρχουν αρκετά κεριά για να φωτίσουν το αρχοντικό, γιατί η πόλη της Ζακύνθου δεν είχε ηλεκτροδοτηθεί ακόμη το 1830, να συνειδητοποιήσουν ότι δεν θα πάνε στο super market για ψώνια αλλά στο αγρόκτημα, το περιβόλι, το κελάρι και την αγορά (Heathcote & Bolton, 1995: 32 – 35, Άλκηστις, 2008: 254 & 267).

Στην αρχική συζήτηση οι μαθητές/τριες εκτός θεατρικού ρόλου εξέφρασαν τις απόψεις τους, οριοθετήθηκε η περιοχή του έργου των ειδικών και προσδιορίστηκε η οπτική από την οποία θα ερευνούνταν τα πράγματα. Δηλαδή, δόθηκαν απαντήσεις στο ερώτημα: «Ποιοι θα είναι οι ειδικοί και ποια τα καθήκοντα τους;».

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες σε θεατρικό ρόλο ενεπλάκησαν στη δραματική διερεύνηση καταστάσεων και γεγονότων χωρισμένοι σε ομάδες: πρώτη ομάδα οι «καμαριέρες», δεύτερη ομάδα οι «καστελάνοι»,⁶⁷ τρίτη ομάδα «οι μαγείρισσες και οι μάγειροι», τέταρτη ομάδα οι «μουζικάντες».

2.2.2.4 Ο Κύκλος του Κουτσομπολιού (*gossip cycle*)

Η τεχνική αποτελεί δραματική εκδοχή του παιδικού παιχνιδιού «το σπασμένο τηλέφωνο» (Neelands & Goode, 2015: 42). Στόχος της χρήσης της είναι η ανάδυση των κοινωνικών στάσεων, αντιλήψεων και στερεοτύπων που σχετίζονται με την προσωπική ιστορία του εκάστοτε ήρωα (Άλκηστις, 2008: 263). Στην παρούσα εργασία η τεχνική χρησιμοποιήθηκε για να εισαγάγει στο θεατρικό δρώμενο που εξελισσόταν στο βιωματικό εργαστήριο τους ιστορικούς και δραματικούς χαρακτήρες Έλενα Μιχαλίτση και Αντώνιο Μαρτινέγκο. Η εμπυχωτέρα ζήτησε από τους συνοδούς εκπαιδευτικούς «σε ρόλο συμμετέχοντα στην χοροεσπερίδα» να διασπείρουν φήμες για να εξάψουν την περιέργεια των μαθητών/τριών: «Άκουσα ότι η

⁶⁷ Ο butler (ο προϊστάμενος του υπηρετικού προσωπικού που υπηρετεί προσωπικά τον κύριο του σπιτιού) στην ζακυνθινή ντοπιολαλιά.

βεντάλια είναι της κοντέσας Μιχαλίτση... Ναι... Ναι, της την είχε χαρίσει ο Αντώνιος Μαρτινέγκος ... Και όταν εξορίστηκε, η κοντέσα του την έστειλε πίσω...». Στόχος ήταν η ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των μαθητών/τριών και η μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής και κοινωνικής τοπικής ιστορίας,

2.2.2.5 Η Καρέκλα των αποκαλύψεων/εξομολογήσεων ή καυτή/αυακριτική καρέκλα (hot-seating)

Αποτελεί μια θεατρική σύμβαση κατά την οποία, μια ομάδα μαθητών, εντός ή εκτός ρόλου, θέτει ερωτήσεις σε έναν χαρακτήρα του δράματος ή του θεατρικού δρώμενου που παραμένει σε ρόλο. Ο δραματικός χαρακτήρας κάθεται στην *καρέκλα των αποκαλύψεων* και συνήθως βρίσκεται απέναντι από την ομάδα που θέτει τις ερωτήσεις. Με τη χρήση της τεχνικής ενθαρρύνονται τα παιδιά να εμβαθύνουν στα αίτια της ανθρώπινης συμπεριφοράς, διερευνώνται σχέσεις και καταστάσεις, συγκεντρώνονται νέα στοιχεία και εμπλουτίζεται ο χαρακτήρας με τον φωτισμό των κίνητρων, των αξιών, των αντιλήψεων, των στάσεων, των επιθυμιών και της συμπεριφοράς του. Επίσης, μελετάται η επίδραση που έχουν κάποια γεγονότα της ιστορίας στη συμπεριφορά και τις πράξεις του ρόλου (Neelands & Goode, 2000: 32 · Γκόβας & Ζώνιου, 2010: 72 – 73). Στο βιωματικό εργαστήριο που υλοποιήθηκε στο μουσείο Σολωμού η τεχνική χρησιμοποιήθηκε με βάση τις διδαχές της Heathcote, που υποστηρίζει ότι οι φανταστικοί κόσμοι που δημιουργούνται στον δραματικό χώρο είναι κατ' εξοχήν κοινωνικοί και εξαρτώνται από τις δομές της πραγματικότητας. Έτσι αυτό που υποχρεούμαστε, κάθε φορά που εξετάζουμε ένα ιστορικό γεγονός, να διερευνήσουμε είναι «*οι κοινωνικές σχέσεις, η δομή της κοινωνίας, το γιατί συνέβη κάτι παρά το τι συνέβη στο παρελθόν*» (Τσιάρας, 2014: 58). Στην καρέκλα των αποκαλύψεων κάθισε η «κούκλα-μαρότα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» Έλενα Μιχαλίτση και οι απαντήσεις της σε συνδυασμό με το περιεχόμενο του πακέτου εξερεύνησης «φώτισαν» αφενός την πολιτική δράση του Αντωνίου Μαρτινέγκου το 1800 – 1801 και αφετέρου την προσωπική της σχέση μαζί του. Στόχος ήταν η ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των μαθητών/τριών και η μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής και κοινωνικής τοπικής ιστορίας.

2.2.3 Τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων, μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών (Poetic)

Χρησιμοποιούνται ως μέσο για να διεισδύσει η ομάδα των συμμετεχόντων πέρα από τη γραμμική σειρά των γεγονότων της ιστορίας, ή ως μέσο για μια σκόπιμη στροφή από τις ρεαλιστικές συμβάσεις της αφήγησης στις συμβάσεις οι οποίες αυξάνουν τη συνειδητοποίηση της θεατρικής φόρμας και επιτρέπουν την εξερεύνηση και υπόδυση των βασικών συμβόλων και εικόνων που προτείνονται από το δραματικό σενάριο (Neelands & Goode, 2000:44).

2.2.3.1 Αναδρομή στο παρελθόν (flashback)

Η τεχνική χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή του δράματος όπου τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν σκηνές του παρελθόντος. Σκοπός είναι να φωτιστούν γεγονότα που ερμηνεύουν και ενισχύουν τη σχέση του παρόντος με την ιστορία, αναλύουν και επεξηγούν δράσεις και συμπεριφορές των χαρακτήρων του σεναρίου (Neelands & Goode, 2000:78 - 79).

Στην παρούσα εργασία η τεχνική χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με την «καρέκλα των αποκαλύψεων» και το «πακέτο εξερεύνησης» για να φωτίσει την ιστορία του «ριπίδιου», δηλαδή του ζεύγους Μαρτινέγκος – Μιχαλίτση και τα σημαντικότερα γεγονότα της τοπικής ιστορίας τα έτη 1800 – 1801. Στόχος ήταν η δόμηση προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν και η ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης.

2.2.3.3 Η τελετή (ceremony)

Η ομάδα αυτοσχεδιάζει σημαντικά γεγονότα που αποτυπώνουν, τιμούν τη μνήμη ή πανηγυρίζουν κάποιο γεγονός με πολιτιστική ή ιστορική σημασία. Αποτελεί μια δομημένη δραστηριότητα με πολιτισμική και ιστορική αξία καθώς εμπλέκονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναπαραστήσουν ιεραρχικές και κοινωνικές σχέσεις, σκηνές της καθημερινότητας μιας κοινότητας ή μιας κοινωνικής τάξης, παραδοσιακές γιορτές με τραγούδια και χορούς ή/και τη διαδικασία διάφορων τελετών (γάμο, κηδεία, ημέρες μνήμης, ονομαστική εορτή, γενέθλια, παρέλαση, απονομή επαίνου, θεάματα δρόμου).

Τα παιδιά μπορούν να βασιστούν σε πραγματικές πληροφορίες, οπότε η τεχνική αποκτά ιστορικό και πολιτισμικό περιεχόμενο (Neelands & Goode, 2000:52).

Στην συγκεκριμένη παιδαγωγική παρέμβαση η τεχνική χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με την τεχνική Folk-forms.

2.2.3.2 Folk-forms

Αποτελούν μια τεχνική του πολιτικού θεάτρου,⁶⁸ που υιοθέτησε το διαδικαστικό δράμα κατά την οποία οι συμμετέχοντες προβαίνουν στην αναπαράσταση φανταστικών ή πραγματικών παραδοσιακών μορφών τέχνης. Όταν η μαθητική ομάδα εργάζεται με υπάρχουσες φόρμες π.χ. τραγούδια και χορούς γνωστά από την παράδοση ενός τόπου, με στόχο να ανακαλύψει την κουλτούρα που αντιπροσωπεύουν, εμπλέκεται με τη δομή και τους περιορισμούς της παραδοσιακής φόρμας και οι μαθητές/τριες εντοπίζουν, κατανοούν και ταυτίζονται με ανοίκεια ιστορικά και πολιτιστικά συμφραζόμενα (Bowell & Heap, 2013:93 – 94 · Neelands & Goode, 2000:58). Εδώ ο συνδυασμός των δυο τεχνικών χρησιμοποιήθηκε στη χοροεσπερίδα, όπου τα παιδιά χόρεψαν αστικούς χορούς του 19^{ου} αιώνα ακούγοντας τις μουσικές συνθέσεις του Παύλου Καρρέρ. Στόχος ήταν η την βιωματική μάθηση της τοπικής καλλιτεχνικής ιστορίας.

2.2.3.4 Τελετουργία (ritual)

Αποτελεί μια ελεγχόμενη δομημένη τεχνική που απαιτεί αναστοχασμό από τους συμμετέχοντες. Κάθε μέλος καλείται να αντιδράσει ατομικά στο σύνολο των ερεθισμάτων που προκαλούνται από τη συνύπαρξη στην ομάδα (Neelands & Goode, 2000:101 - 102).

Απαραίτητο πλαίσιο κάθε τελετουργίας είναι η δημιουργία της αίσθησης του συνόλου ή της κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο Grotowski θεωρεί ότι η τελετουργία δεν αφορά μόνο τον μεμονωμένο συμμετέχοντα ή θεατή, αλλά ταυτόχρονα ασκεί την ομάδα ως κοινότητα στην δραστηριοποίηση σε συλλογικές δράσεις (Georges, 2002). Καθοριστικά στοιχεία για τη διαδικασία αυτή σύμφωνα με τον Davies (2011), είναι:

1. Η συμμετοχή των μαθητών στην τελετουργία να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να επενδύσουν σ' αυτήν.

⁶⁸ «Κριτήρια, για τον χαρακτηρισμό του πολιτικού θεάτρου είναι η πολιτική θεματική, η διαφωτιστική προοδευτική στράτευση, η άσκηση κοινωνικής κριτικής και η ανάπτυξη της ουτοπίας» (Μαράκα, 2005: 109).

2. Η χρήση του κύκλου – επιτρέπει σε όλους να παρακολουθήσουν όσα συμβαίνουν, όταν βρίσκονται σε ρόλο παρατηρητή.
3. Η επιβράδυνση των πραγμάτων – καθιστά την είσοδο στον κύκλο σημαντική και δεν πρέπει να επισπεύδεται, γιατί δίνει χρόνο σε κάθε άτομο να ολοκληρώσει πριν το επόμενο πρόσωπο κληθεί να λάβει μέρος.

Εδώ χρησιμοποιήθηκε για την απεμπλοκή των μαθητών/τριών από το δρώμενο και τον αποχαιρετισμό με την εμψυχώτρια.

2.2.4 Τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραματική εμπειρία (*Reflective action*)

Χρησιμοποιούνται προκειμένου να απεμπλακεί η ομάδα των συμμετεχόντων από τη δράση για να την αναθεωρήσει και να την σχολιάσει. Οι συμβάσεις αυτές παρέχουν στην ομάδα έναν τρόπο να αρθρώσει τις σκέψεις των χαρακτήρων ή να σχολιάσει την ψυχολογία τους δίνοντας στοιχεία για τη φυσική δράση (Neelands & Goode, 2000:75).

2.2.4.1 Η αφήγηση (*Narration*)

Αφήγηση των γεγονότων μιας ιστορίας από έναν μαθητή ή τον εκπαιδευτικό εντός ή εκτός ρόλου. Η τεχνική δίνει στην ομάδα των συμμετεχόντων τη δυνατότητα να εστιάσει σε ιδιαίτερα σημαντικά γεγονότα (Neelands & Goode, 2000:85). Στην συγκεκριμένη περίπτωση τον ρόλο της αφηγήτριας έχει η «Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου. Στόχος ήταν η ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης

2.2.4.2 Η ανίχνευση της σκέψης (*thought-tracking*)

Η δράση των συμμετεχόντων παγώνει από τον εκπαιδευτικό σε κάποιο κρίσιμο και ενδιαφέρον σημείο του θεατρικού δρώμενου. Τότε, οι μαθητές/τριες καλούνται να παραμείνουν σε ρόλο και να αποκαλύψουν τις βαθύτερες επιθυμίες τους, τις σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους, τα συναισθήματά τους, τα προσωπικά κίνητρα ή τις σκοπιμότητες που δεν διαφαίνονται από τη δράση των χαρακτήρων (Neelands & Goode, 2000:85· Αυδή - Χατζηγεωργίου, 2007: 95 – 96).

Η *Ανίχνευση της Σκέψης* χρησιμοποιήθηκε εδώ σε συνδυασμό με την τεχνική της *Παγωμένης Εικόνας* με στόχο να έχουν την ευκαιρία οι μαθητές να αναλύσουν

σημαντικές καταστάσεις και να οδηγηθούν σε βαθύτερα νοήματα. Η εμπυυχώτρια ζήτησε από τους μαθητές/τριες σε «Ρόλο Συμμετέχοντος στη Χοροεσπερίδα» να εκφράσουν σε πρώτο ρηματικό πρόσωπο τις προσωπικές σκέψεις τους κατά την διάρκεια της βραδιάς. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν.

2.2.4.2 *Λίστα δώρων (Gifting)*

Είναι μια τεχνική όπου ένας χαρακτήρας του δράματος αναλαμβάνει να αγοράσει συγκεκριμένα δώρα για κάποιους άλλους ρόλους. Στην επιλογή των δώρων επιδρά ο χαρακτήρας του δωρητή και του παραλήπτη (Neelands & Goode, 2015:120). Στην παρούσα εργασία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν τα δώρα που θα προσφέρουν στην Ελισάβετ Μαρτινέγκου για την ονομαστική της εορτή και να αιτιολογήσουν στον αναστοχασμό την επιλογή τους. Στόχος ήταν η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης.

2.2.4.3 *Οπτική γωνία ή/και αλλαγή οπτικής γωνίας (Giving witness ή Eye-witness)*

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στρατηγική καθώς αποκαλύπτει τις ιδεολογικές,⁶⁹ κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις των ατόμων που εκφράζονται κάθε φορά. Η παρουσίαση των διαφορετικών ερμηνειών μιας ιστορίας φέρνει τους μαθητές/τριες σε επαφή με την ύπαρξη συμφερόντων ή κινήτρων, με την αποσιώπηση ή την αλλοίωση γεγονότων και κατ' επέκταση τους οδηγεί στην κριτική εξέταση της πραγματικότητας. Στο δράμα μπορεί να εφαρμοστεί με αφηγηματική μορφή ενός μονολόγου, όπου ένας ήρωας παρουσιάζει την ιστορία από τη δική του *οπτική γωνία* (Neelands & Goode 2000:78· Baldwin & Fleming, 2003:51), ή με τη μορφή θεατρικής αναπαράστασης, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν με δράσεις τις διάφορες προσωπικές εκδοχές μιας ιστορίας (*this way/that way*).⁷⁰ Στην παρούσα έρευνα η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με την «καρέκλα των αποκαλύψεων» και το «πακέτο εξερεύνησης» για να μας επιτρέψει να ανιχνεύσουμε την ιστορικά αμφιλεγόμενη προσωπικότητα του Αντωνίου Μαρτινέγκου από την

⁶⁹ Η ιδεολογία απαρτίζεται από τους μύθους εκείνους με τους οποίους τα άτομα συμφιλιώνονται με τις δοσμένες κοινωνικές θέσεις τους, χάρη στη λαθεμένη αντίληψη που σχηματίζουν για αυτές τις θέσεις και τις μεταξύ τους σχέσεις, εκλαμβάνοντας τες σαν μέρος ενός ενδογενώς σημαντικού και εσωτερικά συνεπούς σχεδίου ή διαδικασίας (Μπενέτ, 1983: 20).

⁷⁰ Βλ. Neelands & Goode «*this way/that way*» (2000: 90).

οπτική γωνία της «Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» Έλενας Μιχαλίτση. Στόχος ήταν η βιωματική μάθηση της τοπικής κοινωνικής και πολιτικής ιστορίας.

2.2.5 Μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο βιωματικό εργαστήριο, οι οποίες δεν αναφέρονται από τους *Neelands & Goode*

2.2.5.1 Καταιγισμός Ιδεών (μέθοδος της αράχνης)

Η μέθοδος της αράχνης αποτελεί το έναυσμα για να ανακαλέσουν οι μαθητές/τριες γνώσεις συναφείς με το πρόγραμμα που παρακολουθούν και να εκφράσουν ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματα. (Ντιρογιάννη, 2011: 87). Οι συμμετέχοντες καλούνται να λεκτικοποιήσουν τις ιδέες τους για ένα θέμα και είναι απολύτως ελεύθεροι να εκφραστούν. Τίποτα δεν είναι ανεπιθύμητο και τίποτα δεν είναι λάθος. (Balackona χ.χ., 39· Isaksen, 1998). Η τεχνική χρησιμοποιήθηκε για να οριοθετηθεί η περιοχή του έργου των «ειδικών» που προετοίμασαν τη χοροεσπερίδα στο μέγαρο Μαρτινέγκου και να προσδιοριστεί η οπτική από την οποία θα ερευνούσαν οι μαθητές/τριες την καθημερινότητα των ανθρώπων του 19^{ου} αιώνα. Στόχος ήταν η βιωματική μάθηση της τοπικής κοινωνικής ιστορίας.

2.2.5.2 *Whole-group drama*

Οι μαθητές/τριες και ο/η *Εκπαιδευτικός σε Ρόλο* συμμετέχουν σε έναν αυτοσχεδιασμό προκειμένου να βιώσουν άμεσα ένα μέρος της ιστορίας. Στον σχεδιασμό, προαποφασίζονται από τον/την εκπαιδευτικό – εμπυχωτή/τρια κάποια σημεία της δομής του αυτοσχεδιασμού όπως ο χώρος, ο χρόνος, η ακολουθία των γεγονότων και δίνονται στους συμμετέχοντες *Καρτέλες Ρόλου* που περιέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τον χαρακτήρα, τη συμπεριφορά και τη δράση κάθε ρόλου (Βλ. Παράρτημα III: Οι κάρτες και οι καρτέλες ρόλων Άλκηστις, 2008: 264· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 91). Στόχος ήταν η βιωματική μάθηση της τοπικής ιστορίας κοινωνικής, πολιτικής και καλλιτεχνικής.

2.2.5.3 *Η κούκλα εμφύχωσης*

Αποτελεί ένα διευκολυντικό μέσο, έναν «πομπό πληροφοριών» που ενημερώνει τα παιδιά για σημαντικά γεγονότα που έχουν προηγηθεί (Άλκηστις, 1992: 114). Μπορεί

να ενσαρκώσει ιστορικά πρόσωπα και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν επιδιώκεται η ανάδειξη περισσότερων *οπτικών γωνιών* σχετικά με ένα θέμα. Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκαν δυο κούκλες-μαρότες σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας και ενσάρκωσαν την Ελισάβετ Μουτσή Μαρτινέγκου και την Έλενα Μιχαλίτση.⁷¹

2.2.5.4 Η χρήση εικαστικών μέσων

Η χρήση ζωγραφικών πινάκων μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για την αρχή ενός δράματος. Έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς έναν ή περισσότερους πίνακες οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν το σκηνικό χωροχρόνο, τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις για να εξελιχθεί η δραματοποίηση. Σημαντικό, επίσης, είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάποια από τα αντικείμενα που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν στις αναπαραστάσεις τους. (Perkins, 1994· Μαλαφάντης & Καρελά, 2012).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι προσωπογραφίες, η συλλογή οικοσήμων, οι ζακυνθινές ενδυμασίες του Ρουσέα και οι ενδυματολογικές μακέτες του Κλώνη για το έργο του Διονυσίου Ρώμα «Τρεις κόσμοι» του Μουσείου Σολωμού ως πηγή έμπνευσης του δράματος και τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τα οικόσημα της οικογενείας τους και τις ενδυματολογικές τους επιλογές για τη χοροεσπερίδα. Στόχος ήταν η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το χώρο του Μουσείου και τα μουσειακά αντικείμενα.

2.2.5.5 Οι Κινητικές Δραστηριότητες

Οι κινητικές Δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εκφραστούν μέσα από την κίνηση και τα χορευτικά δρώμενα αναδημιουργώντας τη δραματική ατμόσφαιρα και οριοθετώντας το δραματικό πλαίσιο και εντάσσονται από τις Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007:97 – 99) στις τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραματική εμπειρία. Στην εργασία αυτή έγινε αναπαράσταση της χοροεσπερίδας με την τεχνική του «συμπληρώνω μια εικόνα» σε ομάδες των δύο ή των τεσσάρων (Boal, 2012: 227 & 277 – 278), και την τεχνική «χτίζω τη στάση του ρόλου» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 87).

⁷¹ Ιδιαίτερη αναφορά στη χρήση της κούκλας εμπύχωσης στο συγκεκριμένο βιωματικό εργαστήριο θα γίνει στο 3^ο Κεφάλαιο.

2.2.5.6 Το Πακέτο εξερεύνησης (*compound stimulus*)

Αποτελεί παραλλαγή της τεχνικής των αντικειμένων του χαρακτήρα που πρότεινε ο John Somers (2008:118-128). Τα προσωπικά αντικείμενα ενός δραματικού χαρακτήρα παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες τοποθετημένα σε ένα κουτί. Η ιστορία του χαρακτήρα αναδύεται και νοηματοδοτείται με την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι λεπτομέρειες κάθε αντικειμένου υπαινίσσονται τα ανθρώπινα κίνητρα, τις συμπεριφορές και τις πράξεις. Ο Somers (2008:122) σημειώνει τέσσερα στάδια κατά τη διαδικασία χρήσης του πακέτου εξερεύνησης, τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια.

Πρώτο στάδιο: ενεργοποίηση της φαντασίας και της συνθετικής ικανότητας των συμμετεχόντων. Παρουσιάζεται το πακέτο εξερεύνησης και η ιστορία της απόκτησης του στους μαθητές/τριες με παιγνιώδη τρόπο, ακολουθεί συζήτηση βασισμένη στις ερωτήσεις «Ποιοι εμπλέκονται σ' αυτή την ιστορία;» και «Τι τους συμβαίνει;». Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να μοιραστούν εικασίες και υποθέσεις και σιγά – σιγά να συνθέσουν μια αφήγηση που εμπεριέχει όλα τα αντικείμενα. Στην παρούσα έρευνα το πακέτο παρουσιάστηκε από την κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας Ελισάβετ Μαρτινέγκου, συνδέθηκε με το «συνταρακτικό γεγονός» της χοροεσπερίδας, την κλοπή μιας πολύτιμης βεντάλιας και εισήχθη με την τεχνική «ο κύκλος του κουτσομπολιού». Η βεντάλια αποτελούσε μέρος της κληρονομιάς του Νικόλαου Μαρτινέγκου από τον θείο του Αντώνιο και αποτέλεσε το έναυσμα για την εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σενάριο της ιστορίας δύο νέων προσώπων, του Αντωνίου Μαρτινέγκου και της Έλενας Μιχαλίτση.

Δεύτερο στάδιο: διερεύνηση της ζωής των ανθρώπων στους οποίους αναφέρεται η ιστορία του πακέτου, με κεντρικό ερώτημα «Ποια περίσταση θα θέλατε να ζωντανέψετε ώστε να μάθετε περισσότερα γι' αυτούς τους ανθρώπους;» Κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της «*καρέκλας των αποκαλύψεων*» σε συνδυασμό με τη χρήση της «Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» Έλενας Μιχαλίτση, η οποία απάντησε στις ερωτήσεις των μαθητών για να αποκτήσει συνοχή η βασική ιστορία.

Τρίτο στάδιο: επιλογή και μορφοποίηση, τα στοιχεία που περιέχονται στο κουτί εξερεύνησης μπαίνουν σε μια λογική σειρά και αποκτούν συγκεκριμένο νόημα, και *τέταρτο στάδιο:* επικοινωνία, κατά το οποίο κάθε μαθητής/τρια μοιράζεται τα συμπεράσματά του με την υπόλοιπη ομάδα των συμμετεχόντων ενοποιήθηκαν. Η

μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στη φάση αυτή ήταν η αναστοχαστική συζήτηση με την εμπυχώτρια για τα κοινωνικά και πολιτικά θέματα που αναδύθηκαν από τις απαντήσεις της κοντέσας Μιχαλίτση στις ερωτήσεις των μαθητών/τριών στην προηγούμενη φάση. Συζητήθηκαν η θέση της γυναίκας τον 19ο αιώνα και σήμερα, το αγροτικό ζήτημα και η ανάδυση της εθνικής συνείδησης στην αποικιοκρατούμενη Ζάκυνθο του 19ου αιώνα.



Εικόνα 5
The elegant world of puppet opera.
Salzburg Marionette Theatre.

⁷²

Κεφάλαιο 3^ο
Παιδαγωγικές χρήσεις του θεάτρου κούκλας

⁷²Blumenthal, 2005: 17

3.1 Κούκλες, μαριονέτες και αντόματια: Από τον Πλάτωνα στον Lacan

*Το κουκλοθέατρο ήταν πάντα
μια ιδιόμορφη, μυστηριώδης,
συχνά ανατρεπτική,
και μερικές φορές περιφερειακή μορφή τέχνης,
και το γεγονός ότι έπρεπε
να επανεφευρίσκει τον εαυτό της συνεχώς
προκειμένου να επιβιώσει
είναι πιθανώς θετικό.
Dircks (2004:142)*

Η τέχνη του κουκλοθέατρου έχει τις ρίζες της στην τελετουργική μαγεία. Οι «πρωτόγονοι άνθρωποι» έφτιαζαν τις πρώτες μαριονέτες πολύ πριν εφεύρουν τη γραφή και τις χρησιμοποίησαν συχνά στη δραματουργία, όχι απλώς ως άψυχα χειραγωγούμενα αντικείμενα αλλά και ως εμψυχωμένες κούκλες που μιλούν και τραγουδούν, χορεύουν και παίζουν, πολεμούν και πετούν. Η αρχαιότερη επιθυμία του ανθρώπου, άλλωστε, είναι να (ανα)δημιουργήσει ζωή (Ghosh and Benerjee, 2006:17).

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται μια φιλοσοφική, ψυχαναλυτική και σημειωτική θεώρηση του φαινομένου του κουκλοθέατρου. Συζητούνται οι παιδαγωγικές χρήσεις της κούκλας στο σχολείο και το μουσείο - και ειδικότερα η χρήση των dramatic play doll και persona doll. Τέλος, στοιχειοθετείται η χρήση της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας στο βιωματικό εργαστήριο της παρούσας έρευνας.

3.1.1 Κουκλοθέατρο μια σημειωτική θεώρηση

*Στο Μ... , όπου περνούσα το χειμώνα του 1801,
πέτυχα κάποιον βράδυ, σ' ένα δημόσιο κήπο, τον κύριο Κ
... Τον είπα πόσο εκπλήσσομαι,
καθώς τον έβλεπα για πολλοστή φορά σε κουκλοθέατρο,
το οποίο, στημένο πρόχειρα στην αγορά,
διασκέδαζε τον όχλο με σύντομες κωμωδίες,
διαυθισμένες με τραγούδι και χορό.
Με βεβαίωσε ότι η παντομίμα των ανδρικών κέλων
του προξενούσε μεγάλη ευχαρίστηση...
Kleist (1982: 11)*

Καίριο ζητούμενο της πλατωνικής φιλοσοφίας αποτελεί η αλήθεια και η απόσταση της τέχνης από αυτήν είναι, σύμφωνα με το πλατωνικό θεωρητικό κατασκεύασμα,

τόσο μεγάλη που καθιστά το καλλιτέχνημα ύποπτο προϊόν. Η περί ιδεών φιλοσοφία του Πλάτωνα προϋποθέτει έναν υπερβατικό κόσμο, διακριτό και διακριτέο από τον αισθητό, ο οποίος υφίσταται χάρη στη μέθεξή του σε αυτήν την ανώτερη πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, η αισθητή πραγματικότητα δεν διαθέτει οντολογική αυθυπαρξία, γιατί αποτελεί αντίγραφο του επέκεινα κόσμου των ιδεών. Υπό τις συνθήκες αυτές, η τέχνη περιττεύει, αφού, ως αντίγραφο του αντιγράφου, βρίσκεται σε ένα οντολογικό επίπεδο *«τρίτον από της αληθείας»*. Ο Πλάτων, για να κάνει σαφέστερες τις απόψεις του, χρησιμοποιεί την παρομοίωση του κατόπτρου: *«Ο καλλιτέχνης μοιάζει με περιφερόμενο άνθρωπο που κρατά έναν καθρέφτη και αντιγράφει τον υπαρκτό κόσμο»*, γράφει, πράγμα που σημαίνει ότι η εικόνα που συλλαμβάνει ο καθρέφτης συνιστά μίμηση του υπαρκτού κόσμου (Πλάτων, 1963:303 - 305 · Ιακώβ, 1998:94).

Σύμφωνα με την πλατωνική οπτική, τα παραστασιακά θεατρικά αντικείμενα βρίσκονται πάντα σε ένα οντολογικό επίπεδο *«τρίτον από της αληθείας»* από την έννοια που σηματοδοτούν. Για παράδειγμα, μια μαριονέτα σηματοδοτεί έναν ηθοποιό που σηματοδοτεί ένα θεατρικό ρόλο (Westecott, 2009:4).

Η αλληγορία του Πλάτωνα είναι κάτι περισσότερο από ένα «ιστορικό παράδοξο» γιατί προσδιορίζει, διερευνητικά έστω, δύο από τις σοβαρότερες «υποθέσεις» της σημειωτικής μελέτης του κουκλοθεάτρου. Πρώτον, περιγράφει τη συναρπαστική ψευδαίσθηση της παράστασης, αυτή τη θαυμάσια στιγμή κατά την οποία ο θεατής ολοκληρώνει τη συν-αντίληψη ανομοιογενών ενίοτε φαινόμενων, τα οποία συλλαμβάνει από διαφορετικούς αισθητικούς διαύλους, και δεύτερον υπογραμμίζει ότι οι μαριονέτες ως παραστασιακά αντικείμενα είναι η σκιά της σκιάς των αντικειμένων του πραγματικού κόσμου. Οι μαριονέτες, γράφει ο Proschan (1983), είναι υλικές εικόνες ανθρώπων, ζώων ή πνευμάτων που δημιουργούνται, εμφανίζονται ή χειραγωγούνται στις αφηγηματικές ή δραματικές παραστάσεις. Και ο Eshuchi (2013:86) συμπληρώνει, θα όριζα τη μαριονέτα ως εικαστική αλληγορία που αντιπροσωπεύει *«την πραγματική ζωή»*, αλλά την ίδια στιγμή είναι *«ξένη»* προς τον *«πραγματικό κόσμο»*.

Η σημαντικότερη, άμεση συνέπεια της θέσης τους ως σημεία σημείων είναι ότι τα θεατρικά σημεία *«μαριονέτες»* είναι σχεδόν πάντα *«συντομογραφίες»* και φέρουν μόνο τα χαρακτηριστικά *«που είναι απαραίτητα για τη δεδομένη δραματική κατάσταση»* (Proschan,1983).

Ο Nietzsche (2001), δανείζεται το πλατωνικό παράδειγμα για να το αντιστρέψει. Ο χορός των σατύρων, ένα ποιητικό δημιουργήμα δηλαδή, εκφράζει τη φιλοσοφική θεώρηση του κόσμου που «κατασκευάζει» την αρχή της πραγματικότητας και απεικονίζει την εσωτερική ζωή του ανθρώπου στο σύνολο της: «Ο χορός των σατύρων - εξεικονίζει την ενθαδική ύπαρξη πιο αληθινά, πιο πραγματικά και πιο πλέρια για απ' ό,τι ο πολιτισμένος άνθρωπος, ο οποίος συνήθως πιστεύει ότι η μόνη πραγματικότητα είναι ο εαυτός του. Η σφαίρα της ποίησης δεν βρίσκεται έξω από τον κόσμο, σαν φανταστική μη δυνατότητα εφευρεμένη από το μυαλό ενός ποιητή, θέλει να είναι το αντίθετο ακριβώς, η αφτιασίδωτη έκφραση της αλήθειας». Είναι ο καθρέφτης στον οποίο ο διονυσιακός άνθρωπος βλέπει τον εαυτό του, δηλαδή το ομοίωμα του πάσχοντος θεού του.⁷³

Σύμφωνα με τον Nietzsche, λοιπόν, η εμψυχωμένη κούκλα εκφράζει την εσωτερική ζωή του κουκλοπαίκτη και μάλιστα μια «αφτιασίδωτη» εσωτερική ζωή. Αντιπροσωπεύει την πραγματική ζωή, δεν είναι «ξένη» προς τον «πραγματικό κόσμο», είναι ο καθρέφτης στον οποίο οι θεατές μιας παράστασης κουκλοθεάτρου βλέπουν τον εαυτό τους.

Ο Lacan, τέλος, ο οποίος επανερμηνεύει τον Φρόντ εντάσσοντας την ψυχαναλυτική θεωρία στο πλαίσιο του δομισμού και του μεταδομισμού αναφέρεται επανειλημμένα στην κατοπτρική εικόνα και εννοεί το είδωλο του σώματος στον καθρέφτη, την εικόνα του εαυτού που είναι συγχρόνως ο *Εαυτός* και ο *Μικρός Άλλος*, δηλαδή αντανάκλαση και προβολή του *Εγώ*. Το στάδιο του καθρέφτη, στη λακανική θεώρηση του κόσμου, αντιπροσωπεύει την εισαγωγή του υποκειμένου στη φανταστική τάξη⁷⁴, ενώ η συμβολική τάξη,⁷⁵ είναι παρούσα στη φιγούρα του ενηλίκου που υποστηρίζει το μωρό και ο οποίος αντιπροσωπεύει τον *Μεγάλο Άλλο* (Μακρίδης, 1988:51 – 58).

Το «στάδιο του καθρέφτη», όπως αναλύεται από τον Lacan, υποδεικνύει πως το *Εγώ* αποτελεί προϊόν παραγνώρισης, τον τόπο στον οποίο το υποκείμενο

⁷³ «Μπορούμε να αποκαλέσουμε τον χορό στον πρωτόγονο στάδιο του στην πρωταρχική τραγωδία, καθρέφτισμα στο οποίο ο διονυσιακός άνθρωπος βλέπει τον εαυτό του» (Nietzsche, 2001:74 – 75).

⁷⁴ Το φανταστικό εμπεριέχει συνδηλώσεις αυταπάτης, σαγήνευσης και αποπλάνησης και συνδέεται ειδικά με τη δυαδική σχέση ανάμεσα στο εγώ και την κατοπτρική εικόνα εφόσον θεμέλιο της τάξης του φανταστικού είναι η συγκρότηση του εγώ κατά το στάδιο του καθρέφτη (Evans, 2005:302 – 303).

⁷⁵ Η έννοια της συμβολικής τάξης οφείλει πολλά στο ανθρωπολογικό έργο του Λεβί Στρος. Ο Λακάν υιοθέτησε την ιδέα ότι ο κοινωνικός κόσμος δομείται από συγκεκριμένους νόμους που ρυθμίζουν τις σχέσεις συγγένειας και την ανταλλαγή των δώρων. Η βασική μορφή ανταλλαγής είναι η επικοινωνία και αφού οι έννοιες του νόμου και της δομής δεν νοούνται χωρίς τη γλώσσα, με συνέπεια το συμβολικό να έχει γλωσσική διάσταση (Evans, 2005:250 – 252).

αλλοτριώνεται από τον εαυτό του.⁷⁶ Το μωρό αναγνωρίζει την εικόνα του στον καθρέφτη ως «όλον» και η σύνθεση της εικόνας παράγει μία αίσθηση αντίθεσης σε σύγκριση με την έλλειψη συντονισμού του σώματος του. Αυτό προκαλεί μια επιθετική ένταση ανάμεσα στο υποκείμενο (το μωρό) και την εικόνα. Για να την επιλύσει, το υποκείμενο ταυτίζεται με την εικόνα: η πρωτογενής αυτή ταύτιση με τον όμοιο είναι αυτό που συγκροτεί το Εγώ.

Στην προσπάθεια τους να δώσουν μια ψυχαναλυτικής οπτικής ερμηνεία στο φαινόμενο του κουκλοθεάτρου, οι μελετητές, χρησιμοποιούν τις θεωρητικές τοποθετήσεις του Freud και του Lacan για να συλλάβουν την αλληλεπίδραση μεταξύ κουκλοπαίκτη και μαριονέτας ως παράδειγμα φροϋδικής δυαδικότητας,⁷⁷ ή λακανικού καθρεφτίσματος, και την ανεξήγητη μοναδικότητα της μεταξύ τους σχέσης ως την επιδίωξη του κουκλοπαίκτη να εκφράσει και να σημασιοδοτήσει τις βαθύτερες ψυχικές του ανάγκες (Rehak, 2003). Αυτό συμβαίνει διότι το σύστημα συμβολικών χειρονομιών της μαριονέτας προσφέρει αφενός ένα χρήσιμο πλαίσιο καθρεφτίσματος (αντανάκλασης του Εγώ του κουκλοπαίκτη), αφήνει αφετέρου το περιθώριο της δυαδικότητας, δηλαδή επιτρέπει να δούμε την κούκλα «ως αντικείμενο παρατήρησης και ως φανταστική ή και εικονική ζωή» (Tillis, 1992).

3.2 Οι μαριονέτες στην σχολική τάξη

*Κάθε μαριονέτα είχε και έχει πάντα τη δική της ιστορία·
εκείνη που ο δημιουργός της θέλησε να μας πει.
Ε. Βογιατζάκη*

Οι κούκλες αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποικίλους τρόπους. Όπως επιγραμματικά υποστηρίζει η Άλκηστις (Κοντογιάννη, 2012:106) «οι κούκλες μπορεί

⁷⁶ Η αλλοτρίωση είναι ένα καταστατικό γνώρισμα του υποκειμένου και ανήκει στη φανταστική τάξη. Το υποκείμενο θεωρείται θεμελιωδώς διχασμένο, αλλοτριωμένο από τον εαυτό του, δεν υπάρχει καμιά πιθανότητα επίτευξης κάποιας ολότητας ή σύνθεσης. Ο διχασμός καταδηλώνει την αδυναμία του ιδανικού μιας εντελώς παρούσας συνείδησης, το υποκείμενο δεν θα γνωρίσει ποτέ πλήρως τον εαυτό του αλλά θα αποκόπτεται πάντοτε από την ίδια του τη γνώση. Καταδεικνύει έτσι την παρουσία του ασυνειδήτου και συνιστά συνέπεια του σημαίνοντος. Το υποκείμενο διχάζεται εξαιτίας του γεγονότος ότι είναι ένα ομιλών υποκείμενο, αφού η ομιλία διαχωρίζει το υποκείμενο της εκφοράς από το υποκείμενο του εκφερόμενου. Ο Λακάν εισήγαγε τον όρο εκ – σωτερικότητα για να οριοθετηθεί τη φύση αυτής της αλλοτρίωσης στην οποία η ετερότητα καταλαμβάνει τον εσώτερο πυρήνα του υποκειμένου. Ο νεολογισμός εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο η ψυχανάλυση αμφισβητεί την αντίθεση ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό, ανάμεσα στο περιέχον και στο περιεχόμενο (Λακάν, χ.χ.:159 – 273).

⁷⁷ Ο S. Freud διατύπωσε το 1920, τη δυαδική θεωρία για τα ανθρώπινα ένστικτα, η οποία δέχεται ότι ο ανθρώπινος ψυχισμός δομείται βασικά από την ορμή της ζωής που αντιστοιχεί σε ό, τι αποκαλούμε «ένστικτο» ή «ορμή» αυτοσυντήρησης και από τη Libido, το sexual instinct. Τα δύο αυτά είδη ενστίκτων τα συγχώνευσε αργότερα, στην έννοια του «έρωτα», προσθέτοντας την ορμή της αυτοκαταστροφής, το «ένστικτο του θανάτου» (Freud, 1992, 2010, 2011).

να ενώσουν τον γραμματισμό με τις κοινωνικές δεξιότητες, τη λογοτεχνία με τη γλώσσα, τις φυσικές επιστήμες με τη δημιουργική γραφή, την έκφραση με την αυτοεκτίμηση, την προσωπική ανάπτυξη με την επίλυση προβλημάτων, την κριτική σκέψη με την ανάπτυξη της ευρηματικότητας, την ιστορία με την ενσυναίσθηση, την ταυτότητα με την πολιτισμική ποικιλότητα. Επίσης μπορούν να γίνουν εργαλείο [...] αξιολόγησης αφού ένα παιδί εκφράζει με μεγαλύτερο αυθορμητισμό σε μια κούκλα αυτό που γνωρίζει ή πιστεύει».

3.2.1 Η Κούκλα (*dramatic play doll*) στη σχολική τάξη

«Το να δίνεις ψυχή σε μια ξύλινη μαριονέτα είναι πάντα μαγικό».
Gretl Aicher,⁷⁸ Το Βήμα 01/03/1998

Η χρήση της Κούκλας (*dramatic play doll*) στο σχολείο, από τον παιδικό σταθμό μέχρι τις τάξεις του λυκείου, αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης. Μπορεί να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών που έχουν διαφορετικές προσωπικότητες και διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης ή πιθανόν είναι αρνητικοί στο δασκαλοκεντρικό ύφος διδασκαλίας και να απελευθερώσει τη δημιουργικότητα και την φαντασία τους ώστε να επεξεργαστούν και να διατυπώσουν έννοιες και να εξερευνήσουν το ποιος-τι-πότε-που και γιατί του προγράμματος σπουδών σε σωματικό, διαδραστικό, και βιωματικό επίπεδο (Peyton, 1996). Στα αποτελέσματα σχετικής έρευνας που διενεργήθηκε από τη Vida Zuljevic (2005) σημειώνεται μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η χρήση των μαριονετών στην τάξη αποτελεί κίνητρο για αυξημένη συμμετοχή των μαθητών, καθώς και για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, της προφορικότητας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Η δημιουργία χαρακτήρων και ιστοριών με κούκλες βοηθά τα παιδιά να αφομοιώσουν τη διδακτέα ύλη, να θυμούνται τι έχουν μάθει και να εσωτερικεύσουν πληροφορίες έτσι ώστε να μπορούν να αφηγούνται τις ιστορίες «με το μυαλό και την καρδιά». Μέσω της Κούκλας οι μαθητές/τριες συνδέονται συναισθηματικά και γνωστικά με τις ιδέες, τις πληροφορίες, τις ιστορίες, τους χαρακτήρες, αλλά και τη λογοτεχνία, την ιστορία και τέλος τις καθημερινές καταστάσεις (O'Hare, 2005:2).

Μια Κούκλα που ζει στην τάξη επιτρέπει στα παιδιά να παίζουν ρόλους, να πειραματίζονται και να ενεργούν διαφορετικά από ό,τι στα πραγματικά περιστατικά

⁷⁸ Καλλιτεχνική διευθύντρια του Salzburger Marionette Theatre.

της καθημερινότητας τους. Είναι, όμως, μια κούκλα της οποίας το όνομα, η ηλικία, η ταυτότητα, η οικογένεια, ακόμα και το φύλο μπορεί να αλλάξει ανά πάσα στιγμή, επειδή το επιθυμεί ένα από τα παιδιά στην τάξη (Rotondo Bisson, χ.χ.:1).

Τέλος, η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών μέσω της Κούκλας ενθαρρύνει την προσωπική συναισθηματική έκθεση, διότι η μαριονέτα ως μεσάζων μπορεί να χρησιμεύσει ως μηχανισμός ασφαλείας, επιτρέποντας στο παιδί να εξερευνήσει ιδέες και καταστάσεις στο τρίτο πρόσωπο (Landy, 1982:226). «*Η κούκλα, σε οποιαδήποτε μορφή της, λειτουργεί στα χέρια των παιδιών σαν προστατευτικό δίχτυ. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να βιώνουν μια άμεση σχέση με την κούκλα, 'σαν να ήταν ζωντανή', και ταυτόχρονα να έχουν πάντα το 'σαν' στο πίσω μέρος του μυαλού τους*» ((Βίτσου & Αγτζίδου, χ.χ. :275).

3.2.2 Η *Persona Doll*

Οι Persona Dolls αποτελούν ένα ακτιβιστικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των στερεοτύπων, του ρατσισμού, του σεξισμού και άλλων μορφών προκατάληψης. Smith (2009: 7).

Την δεκαετία του 1980, η Kay Taus, νηπιαγωγός και πολιτική ακτιβίστρια, μέλος του Anti-Bias Curriculum (ABC),⁷⁹ ανέλαβε να διδάξει μια ομάδα παιδιών που προέρχονταν από διαφορετικούς πολιτισμούς και εθνικές ομάδες. Απογοητευμένη από την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού που να αντικατοπτρίζει και άλλες πλευρές του πολιτισμού, εκτός από την κυρίαρχη λευκή αμερικανική κουλτούρα, κατασκεύασε χάρτινες κούκλες (paper dolls) με διαφορετικές αποχρώσεις δέρματος, ταυτότητες ή «*personas*», και αφηγήθηκε στους μαθητές/τριες της ιστορίες με στόχο να

⁷⁹ Το κίνημα Anti-Bias Curriculum είναι μια ακτιβιστική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα μέλη του υποστηρίζουν ότι υφίσταται μια κοινωνικο-πολιτιστική πτυχή στην εκπαίδευση και επιχειρούν να αμφισβητήσουν προκαταλήψεις όπως ο ρατσισμός, ο σεξισμός, οι διακρίσεις υπέρ των αρτιμελών ανθρώπων, ο ηλικιακός ρατσισμός, η ομοφοβία, και άλλες μορφές κυριαρχικής επιβολής, επειδή θεωρούν ότι η μελέτη των θεμάτων αυτών στις δυτικές κοινωνίες συνήθως μολύνεται από φυλετικές και πολιτιστικές προκαταλήψεις. Ο βασικός στόχος των εκπαιδευτικών του κινήματος Anti-Bias Curriculum είναι να διδάξουν στους μαθητές τους την αποδοχή, την ανεκτικότητα και το σεβασμό, να τους προτρέψουν στην κριτική ανάλυση της διδακτέας ύλης και στην αναγνώριση των συνδέσεων μεταξύ εθνικότητας, φύλου, θρησκείας, και κοινωνικής τάξης αφενός, και εξουσίας, προνομίων και κύρους αφετέρου (Derman-Sparks, 1989). Κι αυτό διότι στις δυτικές κοινωνίες, πολλές επιστημονικές κοσμοθεωρίες θεωρούνται εκδηλώσεις της προνομιούχας λευκής δυτικής κουλτούρας. Όπως, λόγου χάρη, υποστηρίζει ο Jay Stevenson (2007:9) «*η παραδοσιακή λογοτεχνία έχει γραφτεί από "νεκρούς λευκούς άνδρες" για να εξυπηρετήσει τους ιδεολογικούς τους στόχους μιας συντηρητικής και κατασταλτικής αγγλικής ηγεμονίας*».

κινητοποιήσει τη φαντασία τους και να μεταδώσει τις αξίες της απόρριψης των προκαταλήψεων (Taus, 1987).

Η Taus πίστευε ότι οι δυνατότητες που προσφέρουν οι εκπαιδευτικές συνεδρίες με τις Κούκλες με Προσωπικότητα (Persona Dolls), δεν έγκειται στις ίδιες τις κούκλες, αλλά στον τρόπο που εισάγονται στην σχολική τάξη και χρησιμοποιούνται με τα παιδιά. Επιδίωξε οι κούκλες που κατασκεύαζε να αντανakλούν τα φυσικά χαρακτηριστικά, τις ταυτότητες και τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών στην τάξη της. Στις ιστορίες που μοιραζόταν με τα παιδιά οι κούκλες της είχαν οικογένεια και φίλους, ζούσαν στην περιοχή του σχολείου, σε ένα συγκεκριμένο σπίτι ή διαμέρισμα και στις ταυτότητες τους δεν άλλαζε τίποτα περισσότερο από ό,τι αλλάζει στις ταυτότητες των πραγματικών παιδιών (Smith, 2009: 22).

Η νοτιοαφρικανική νηπιαγωγός Babette Brown (2001), η οποία εισήγαγε στην Αγγλία τις Κούκλες με Προσωπικότητα, πιστεύει ότι οι κούκλες θα πρέπει να έχουν το φύλο, τις γλώσσες, τη θρησκεία, την κοινωνικοοικονομική τάξη, την οικογενειακή δομή, τις φυσικές ικανότητες τους, δερματικούς τόνους, το σχήμα των ματιών, την υφή των μαλλιών και εθνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο παρόμοιο με το περιβάλλον των μαθητών/τριων, επειδή αυτό θα επιτρέψει στα παιδιά να ταυτιστούν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μοιράζονται με τις κούκλες. Με τον ίδιο τρόπο, οι κούκλες πρέπει να διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά που διαφέρουν από τα χαρακτηριστικά των παιδιών έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να γίνουν φίλοι και να συμπάσχουν με κούκλες που έχουν σαφείς διαφορές από τους ίδιους.

Η Brown (2001) υποστηρίζει ότι η εργασία με τις Κούκλες με Προσωπικότητα παρέχει στα παιδιά μια νέα και ευχάριστη οπτική γωνία για να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις στην κοινωνία και να οικοδομήσουν σχέσεις με άλλα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες με βάση την ενσυναίσθηση και το σεβασμό. Παράλληλα, ενθαρρύνει τα παιδιά να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους και τον πολιτισμό από που προέρχονται, να αναπτύξουν συναισθηματική ασφάλεια και μια ισχυρή και θετική ταυτότητα. Τέλος, αναπτύσσει την ευαισθησία και την κατανόηση των παιδιών σε θέματα όπως η ισότητα και η δικαιοσύνη.

Οι ερευνητές-εκπαιδευτικοί δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες για την εισαγωγή και την χρήση των Persona Dolls στη σχολική τάξη (Brown, 2001· Knowles & Ridley, 2006 : 7· Smith, 2009: 23· Etienne et al., 2008: 754):

1) Εισαγωγή - Παρουσίαση της Persona Doll στην τάξη:

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι:

- να ξεκινήσει τη συνεδρία διαμορφώνοντας το σκηνικό (Brown, 2001).
- Να φροντίσει τα παιδιά να κάθονται άνετα και με τρόπο ώστε να αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται στην δραστηριότητα, για παράδειγμα σε κύκλο.
- Να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη γνωριμία των παιδιών με την κούκλα. Εισάγει/Συστήνει την κούκλα που κρατά στην αγκαλιά του/της, λέγοντας: «Αυτή είναι η, δεν την έχετε ξανασυναντήσει.»
- Να βεβαιωθεί ότι οι Κούκλες αντιμετωπίζονται με σεβασμό και θεωρούνται ξεχωριστές.
- Σε μεταγενέστερες συνεδρίες υπενθυμίζει στα παιδιά την ταυτότητα της Persona Doll. Τους δίνει χρόνο να χαιρετήσουν την κούκλα και με συντομία τους θυμίζει προηγούμενες ιστορίες που έχει βιώσει η Κούκλα.

2) Αφήγηση: η ταυτότητα της Κούκλας

- Η Kay Taus, δημιουργός της «Persona Doll», σημειώνει ότι η ατομική ταυτότητα μιας κούκλας δημιουργείται κατά την έναρξη του σχολικού έτους, αφού ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει όλα τα παιδιά στην τάξη του / της, έτσι ώστε η κούκλα να αντικατοπτρίζει τα φυσικά χαρακτηριστικά, τις ατομικές ταυτότητες και τις συνθήκες της ζωής των παιδιών στην τάξη (Brown, 2001).
- Δίνονται απλές λεπτομέρειες της ιστορίας της Κούκλας και ενθαρρύνονται τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις. Ο κύριος στόχος είναι οι μαθητές να γίνουν φίλοι με την Κούκλα.
- Κρατείται αρχείο των νέων τμημάτων της ιστορίας της Κούκλας που δημιουργούνται.
- Όταν παρουσιάζονται οι επόμενες κούκλες, προσδιορίζεται με σαφήνεια η σχέση ανάμεσα τους.

3) Παρουσίαση μιας κατάστασης -ιστορίας από την ζωή της Κούκλας:

- Μέσα από τις ιστορίες για τις εμπειρίες της Κούκλας εισάγονται ζητήματα ή θέματα προς συζήτηση. Οι «ιστορίες» που λέγονται για την ζωή κάθε κούκλας εγείρουν ζητήματα όπως ο ρατσισμός, το φύλο, ο ιός HIV και το στίγμα του AIDS, η κοινωνική τάξη, η φτώχεια, η κακοποίηση και η αναπηρία (Smith, 2013:24).

- Η αλληλεπίδραση με τις κούκλες και τα προβλήματά τους προκαλεί την ανάπτυξη συζητήσεων και σε αυτό το ασφαλές περιβάλλον τα παιδιά συμπάσχουν (αναπτύσσουν ενσυναίσθηση) και παρακινούνται να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να εξερευνήσουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα και να μιλήσουν για τη δική τους ταυτότητα, τις εμπειρίες της ζωής και τα συναισθήματα τους (Smith, 2013:24).

4) Επίλυση προβλημάτων: Ρωτούνται τα παιδιά τι θα μπορούσε να κάνει η Κούκλα και ενθαρρύνονται να σκεφτούν κριτικά σχετικά με το πρόβλημα της.

5) Συζήτηση και κλείσιμο της συζήτησης: στη φάση της αλληλεπίδρασης τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκέφτονται κριτικά απέναντι στο πρόβλημα που παρουσιάζεται και να αναπτύξουν μια ακτιβίστικη στάση απέναντι στην αδικία και τη δικαιοσύνη. Δίνεται στην ιστορία ένα τέλος και ενσωματώνονται στη λύση οι ιδέες των παιδιών.

6) Αξιολόγηση: Αναστοχαστική αξιολόγηση.

Ο Ridley (2006:2) αναφέρεται αναλυτικά στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από τη χρήση της Κούκλας με Προσωπικότητα στη σχολική τάξη: Οι μαθητές/τριες θα εισαχθούν στην κοινωνική και πολιτιστική πολυμορφία του κόσμου γύρω τους, θα αναπτύξουν ενσυναίσθηση και σεβασμό καθώς σταδιακά ανακαλύπτουν τα κοινά που έχουν με παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό εθνικό ή πολιτιστικό υπόβαθρο, θα αναπτύξουν συναισθηματικό εγγραματισμό, θα μάθουν τρόπους αμφισβήτησης της αδικίας, των διακρίσεων, της προκατάληψη και του ρατσισμού.

3.3 Χρήσεις της μαριονέτας στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσειακό περιβάλλον

*Μου αρέσει το κουκλοθέατρο,
είναι ένας συνδυασμός εικαστικών
και παραστατικών τεχνών.
Landy (1982:106).*

Η πρώτη γνωστή περίπτωση θεατρικού δρώμενου σε μουσειακό χώρο έλαβε χώρα στο υπαίθριο μουσείο του ιστορικού πολιτιστικού κέντρου Skansen στη Στοκχόλμη της Σουηδίας το 1891. Στο Skansen τα έργα τέχνης εκτίθεντο στο πολιτιστικό τους

πλαίσιο και εκπαιδευτικοί και μουσικοί ντυμένοι με κοστούμια εποχής πλαισίωναν με την ερμηνεία τους τα εκθέματα (Hughes, 1998:21).

Στις αρχές του εικοστού αιώνα οι επιδείξεις δεξιοτεχνίας και ερμηνείας από επαγγελματίες ντυμένους με κοστούμια εποχής είχαν γίνει πλέον κάτι συνηθισμένο και έδωσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες τη θέση τους σε αναπαραστάσεις οι οποίες έγιναν γνωστές ως «ζωντανή ιστορία». Το πρώτο έργο «ζωντανής ιστορίας» που γράφτηκε από επαγγελματία συγγραφέα και παρασταινόταν από επαγγελματίες ηθοποιούς σε μουσειακό χώρο ήταν το *Pangs of Liberty* στο χωριό Old Sturbridge το 1961 (Finkle, 2008:4).

Αντίθετα οι μαριονέτες, παρόλο που από τη φύση τους διαθέτουν αφηγηματικότητα και αποτελούν άριστα εργαλεία με τα οποία μπορούν να συνεργαστούν ή/και να συνδεθούν σε προσωπικό επίπεδο τα παιδιά και οι ενήλικες, έγιναν πολύ αργότερα μέρος του τρόπου με τον οποίο τα μουσεία προσπαθούν να πλησιάσουν το κοινό τους. Η τεχνική, ακόμα και σήμερα, χρησιμοποιείται κυρίως σε ζωολογικούς κήπους και ενυδρεία.

Οι υπεύθυνοι του ζωολογικού κήπου του Central Park στη Νέα Υόρκη, λόγω χάρη, έχουν δημιουργήσει ευφάνταστους χαρακτήρες, όπως η εξερευνήτρια του τροπικού δάσους βροχής *Jungle Jane* και η Κούκλα σύντροφος της *Youcan η Τουκάν* που ζουν μια τροπική περιπέτεια στο ζωολογικό κήπο. Οι χαρακτήρες τους έχουν δημιουργηθεί με στόχο να παρουσιάζουν το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά η ενσωμάτωση του μεταβατικού στοιχείου του θεάτρου στην παράσταση είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να μπορούν να επαναχρησιμοποιήσουν με τη φαντασία τους το χρόνο και το χώρο, για να ζήσουν σαν να ήταν και οι ίδιοι εξερευνητές και να βιώσουν τις όψεις ενός τροπικού δάσους (Hughes, 2008:56 – 57).

Το τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Denver Zoo προσφέρει σε ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας και φοιτητές της σχολής νηπιαγωγών ένα τριαντάλεπτο πρόγραμμα που ονομάζεται «Conservation Theater» το οποίο αξιοποιεί ζώντα ζώα, μαριονέτες, και θεατρικούς χαρακτήρες (Finkle, 2008:9).

Τα Ενυδρεία χρησιμοποιούν επίσης κούκλες: η Shedd Aquarium μέχρι το 2004 χρησιμοποιούσε μαριονέτες για να πλαισιώσει τις ειδικές εκδηλώσεις και τα προγράμματα αφήγησης (Finkle, 2008:10). Ενώ η θεατρική εταιρεία «Drama Gills» σε συνεργασία με το Adventure Aquarium έδινε έως το 2005 δημιουργικές διαδραστικές παραστάσεις κουκλοθέατρου, σε ένα φιλόξενο θέατρο με μια μεγάλη σκηνή κουκλοθέατρου ή/και σε ολόκληρο το ενυδρείο. (Finkle, 2008:8).

Σύμφωνα με τον Hawkey (2003) το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Λονδίνου χρησιμοποιεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο το κουκλοθέατρο ενηλίκων τόσο κατά τη διάρκεια των εκδηλώσεων του μουσείου όσο και μέσα στις αίθουσες των εκθεμάτων. Το «Over the Edge» λόγου χάρη, ήταν μια παράσταση κουκλοθέατρου ενηλίκων η οποία αφηγείται την ιστορία της συλλογής φυσικής ιστορίας του μουσείου μέσα από την οπτική των Hans Sloane,⁸⁰ Joseph Banks,⁸¹ Charles Darwin και του σημερινού πληρώματος του Challenger. Η παράσταση επεσήμαινε αρκετά ευαίσθητα θέματα, συμπεριλαμβανομένης και της κακής μεταχείρισης των Αυτοχθόνων και της υποδούλωσης των λαών (Kelley, 2012:19 – 20). Μέσω της χρήσης του θεάτρου κούκλας, τα ευαίσθητα θέματα προσλαμβάνονται πιο εύκολα από το κοινό από ότι όταν παρουσιάζονται από ένα ζωντανό performer, ίσως επειδή ψυχολογικά οι μαριονέτες είναι λιγότερο απειλητικές από έναν ηθοποιό (Hawkey, 2003) και παράλληλα φτιάχνουν μια διασκεδαστική, ανοιχτή ατμόσφαιρα μέσα στην αίθουσα εκθεμάτων (Finkle, 2008:20).

Οι μαριονέτες, τέλος, που φιλοξενούνται στις αίθουσες συλλογών του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας απεικονίζουν χαρακτήρες όπως ο Κάρολος Δαρβίνος, ένας καμαρότος και ο Κιρκαδικός Σαμ (ένας unisex χαρακτήρας που χρησιμοποιείται για να εξερευνηθούν τα εκθέματα μέσα από τα μάτια και τη λογική ενός εφτάχρονου) και παρέχουν πληροφορίες για την έκθεση μέσα από το χαρακτήρα ή την οπτική γωνία ενός ιστορικού πρόσωπου, απαντούν τις ερωτήσεις των επισκεπτών και θέτουν οι ίδιες ερωτήσεις στον επισκέπτη.

3.4 Η Κούκλα - Μαρότα (με χέρι φάντασμα) σε Φόλο Ιστορικής Προσωπικότητας

*Οι κούκλες χρειάζονται το έδαφος όπως τ' αερικά,
για να το αγγίξουν και να ξαναζωντανεύουν την ορμή τους
πάνω στο στιγμιαίο εμπόδιο·
εμείς το έδαφος το χρειαζόμαστε για να πατούμε,
να ξαποσταίνουμε απ' την προσπάθεια.
Kleist (1982)*

⁸⁰ Γιατρός, φυσιοδίφης και συλλέκτης, κληροδότησε τη προσωπική του συλλογή στο βρετανικό έθνος, παρέχοντας έτσι τη βάση του Βρετανικού Μουσείου.

⁸¹ Πήρε μέρος στο πρώτο ταξίδι του Captain James Cook (1768-1771). Κατείχε τη θέση του προέδρου της Βρετανικής Royal Society για πάνω από 41 χρόνια. Συμβούλεψε τον βασιλιά Γεώργιο III στην κατασκευή των Royal Botanic Gardens, και συντόνισε την αποστολή βοτανολόγων σε όλο τον κόσμο για να συλλέξει τα φυτά.

Οι μελετητές του κουκλοθεάτρου, αντλώντας από την ψυχαναλυτική θεωρία του Winnicott,⁸² ορίζουν το οργανικό και μη οργανικό υβρίδιο κούκλας και κουκλοπαίκτη ως cyborg body, «ένα πλάσμα της κοινωνικής πραγματικότητας και ένα πλάσμα της φαντασίας» (Haraway, 1991:149), δηλαδή «ένα πλάσμα που μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ κοινωνικής πραγματικότητας και φαντασίας» (Giannachi, 2004:46) και ισχυρίζονται ότι το κουκλοθέατρο, μπορεί να υπηρετήσει τον κοινωνικό επικοινωνιασμό και να αποτελέσει το μέσον που θα οδηγήσει τους συμμετέχοντες στο βίωμα και τη συμμετοχική κατανόηση ενός θέματος που αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Βίτσου, 2016: 38) και στο ιστορικό πλαίσιο που προσφέρει ένα μουσείο, μας παρέχει, πάνω απ' όλα, τα μέσα για να μεταφέρουμε την ιστορία στο παρόν (Tsitou, 2012 : 288).

Η ιδέα της «Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» γεννήθηκε όταν στο πλαίσιο του μαθήματος «Παραστατικές τέχνες και άλλες τέχνες» που δίδασκε η κ. Άλκηστις Κοντογιάννη το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου μας ζητήθηκε να ετοιμάσουμε ολιγόλεπτες παραστάσεις κουκλοθεάτρου σε ζευγάρια. Η κ. Χριστίνα Τσεκούρα, με την οποία συνεργαστήκαμε στην υλοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας, στις μεταξύ μας συζητήσεις στο πλαίσιο της προετοιμασίας της παράστασης του θεάτρου κούκλας πρότεινε την παρουσίαση ενός δρώμενου που να εστιάζει στα κοινά στοιχεία των τοπικών πολιτιστικών παραδόσεων Ναυπλίου και Ζακύνθου.

Η πρώτη εφαρμογή της ιδέας της «Κούκλας-Μαρότας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» ήταν η συνάντηση της Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου με την Ευανθία Καίρη που παρουσιάσαμε στις εξετάσεις του μαθήματος της κ. Κοντογιάννη. Η εμπύχωση ήταν εμπνευσμένη από τις βιογραφίες των δυο ιστορικών προσώπων και το μυθιστόρημα της Αννίτας Παναρέτου «Η παρηγορία των επιστολών σου».

Η παιδαγωγική προσέγγιση της «Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» στηρίχτηκε στις γνωστικές παιδαγωγικές θεωρίες των Vygotsky και Bruner, στην προσέγγιση της κούκλας με ταυτότητα (persona doll) και στις παιδαγωγικές χρήσεις της κούκλας κουκλοθεάτρου.

⁸² Ο Winnicott ορίζει το μεταβατικό αντικείμενο ως «μια ενδιάμεση περιοχή εμπειρίας, στην οποία συμβάλλουν τόσο η εσωτερική πραγματικότητα όσο και η εξωτερική ζωή» (Winnicott, 1958: 416 – 420· Γαλανάκη, 2006: 138).

Η Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας ως παιδαγωγικό εργαλείο:

A. Εξωτερικά χαρακτηριστικά:

1. Πιστότητα στα εμφανισιακά χαρακτηριστικά του ιστορικού προσώπου που «σηματοδοτεί», όπως αυτά παρουσιάζονται σε προσωπογραφίες ή φωτογραφικά πορτραίτα.
2. Ενδυματολογική ακρίβεια σε σχέση με την εποχή, την κοινωνική τάξη και το φύλο.
3. Η «κούκλα - μαρότα με χέρι φάντασμα» σε φυσικό μέγεθος θεωρήθηκε καταλληλότερη ως κατασκευαστική επιλογή για την Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας διότι σε αντίθεση με τις μαλακές πάνινες persona dolls ή τις μικρού μεγέθους dramatic play dolls μεγιστοποιεί την ψευδαίσθηση της «ζωντανής» ιστορικής προσωπικότητας.
4. Η Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας εμπυχώνεται από τον/την κουκλοπαίκτη/τρια και μιλάει και χειρονομεί η ίδια.

B. Η ταυτότητα της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας:

1. Ζει σε συγκεκριμένο περιβάλλον, το Μουσείο, και οι μαθητές/τριες την επισκέπτονται εκεί.⁸³
2. Έχει συγκεκριμένη και ελέγξιμη μέσω των ιστορικών πηγών ιστορική ταυτότητα και χαρακτηριστική δομή, η οποία δεν αλλάζει.
3. Έζησε σε συγκεκριμένο χρόνο και κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και συναναστρεφόταν συγκεκριμένους ανθρώπους.
4. Με την χρήση ιστορικών και λογοτεχνικών κειμένων, μυθιστορηματικών ή μη βιογραφιών γίνεται στο παραστασιακό κείμενο προσπάθεια να ανασύστασης της ατμόσφαιρας της εποχής που έζησε το ιστορικό πρόσωπο που εμπυχώνεται μέσω της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας και, εάν είναι δυνατόν, της χρήσης των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων του ιστορικού προσώπου, του τόπου ή της χρονικής περιόδου.

⁸³ Βλέπε στο Παράρτημα IV: Έξοδος, την συνέντευξη της Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου στο δεκαπενθήμερο περιοδικό Τέχνης Λόγια.

Γ. Χρήση της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας:

1. Συναντά τις μαθητικές ομάδες στο Μουσείο ανοίγει διάλογο μαζί τους και μοιράζεται τις ιστορίες, τα άγχη και τις χαρές της με τους μαθητές/τριες χωρίς όμως να τους επιτρέπει να πειραματιστούν μαζί της.
2. Η ιστορία της χρησιμοποιείται ως αφορμή να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με την ιστορία του τόπου τους κοινωνική, οικονομική, πολιτική ή θρησκευτική.
3. Μέσω της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας οι μαθητές/τριες συνδέονται συναισθηματικά και γνωστικά με τις ιδέες, τις πληροφορίες, τις ιστορίες, τους χαρακτήρες, αλλά και τη λογοτεχνία, τη γενική ιστορία και τέλος τις καθημερινές καταστάσεις μιας ιστορικής περιόδου.
4. Βλέποντας τις συλλογές ενός ιστορικού μουσείου μέσα από τα μάτια της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας, οι μαθητές μαθαίνουν παίζοντας την τοπική πολιτική και κοινωνική ιστορία, συνδέονται συναισθηματικά και γνωστικά με τις ιστορικές προσωπικότητες, αφομοιώνουν χωρίς κόπο την τοπική πνευματική ιστορία και λογοτεχνία.

Στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση» χρησιμοποιήθηκαν δυο Κούκλες σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας.

Η κούκλα μαρότα Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου επιλέχθηκε να εμψυχωθεί για το συγκεκριμένο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα γιατί υπήρξε μια γυναίκα με λογοτεχνικό έργο πανελλήνιου βεληνεκούς. Το πορτραίτο της ανήκει στις συλλογές του μουσείου και η κούκλα κατασκευάστηκε με στόχο να μοιάζει στον πίνακα. Η αυτοβιογραφία της παρέχει επαρκή στοιχεία για τον χαρακτήρα και τη ζωή της και τα κορίτσια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μπορούσαν να ταυτιστούν με την καλοσυνάτη ασχημούλα Ελισάβετ ή έστω να τη συμπαθήσουν εύκολα. Αποτελέσε το κεντρικό πρόσωπο και παράλληλα την αφηγήτρια του προγράμματος.

Αντίθετα δεν σώζεται πορτραίτο της Χρυσούλας Έλενας Μιχαλίτση και οι λεπτομέρειες για τη ζωή της αποτελούν αστικό μύθο της Ζακύνθου του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα.⁸⁴ Μια από τις μυθοπλασίες που συνδέονται με τη ζωή της Έλενας Μιχαλίτση

⁸⁴ Ο όρος εισήχθη από τον καθηγητή Jan Harold Brunvand (2003), ο οποίος δημοσίευσε μια συλλογή αστικών μύθων με κύριο στόχο να αποδείξει πως η μυθοπλασία αποτελεί διαχρονική πρακτική του ανθρώπου και να υποστηρίξει πως οι θρύλοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την μελέτη της σύγχρονης κουλτούρας.

αναφέρει πως η μετανοούσα Μαγδαληνή σε πίνακα του Νικολάου Κουτούζη που σώζεται σήμερα στο Μεταβυζαντινό Μουσείο Ζακύνθου έχει τη μορφή της.

Στην καρέκλα των εξομολογήσεων φώτισε την προσωπικότητα του λαϊκού ηγέτη Αντωνίου Μαρτινέγκου και την επανάσταση των ζακυνθινών χωρικών το 1801 και έσωσε το έναυσμα στα αγόρια που συμμετείχαν στο βιωματικό εργαστήριο να ταυτιστούν με τον ήρωα της ιστορίας που τους διηγήθηκε.



Εικόνα 6
Νικόλαος Κουτούζης, Μαγδαληνή
Μεταβυζαντινό Μουσείο Ζακύνθου

2ο Μέρος: Η Ερευνητική Διαδικασία



Εικόνα 7
Φιτίδιο από τη συλλογή της οικογενείας Μινώτου

Κεφάλαιο 4^ο

Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

«Το Φιτίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση»

στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές
είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα..
Γιώργος Σεφέρης

Την άνοιξη του 2016 υλοποιήθηκαν, στις αίθουσες των συλλογών του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων δώδεκα βιωματικά μουσειοπαιδαγωγικά εργαστήρια διάρκειας έξι διδακτικών ωρών το καθένα σε μαθητές και μαθήτριες τεσσάρων από τα δημοτικά σχολεία της Ζακύνθου με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

4.1 Επιλογή Θέματος και Στοχοθεσία

Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση «*Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση*» σχεδιάστηκε με **σκοπό** να γνωρίσουν βιωματικά οι μαθητές/τριες την τοπική ιστορία του 19^{ου} αιώνα και το ιστορικό Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων και να εξοικειωθούν με επιλεγμένα μουσειακά αντικείμενα των συλλογών του και **στόχους**: να εισάγει τους μαθητές/τριες στην κοινωνική, πολιτική και θρησκευτική ζωή των κατοίκων της Ζακύνθου τον 19ο αιώνα,⁸⁵ να τους γνωρίσει σημαντικούς εκπροσώπους του πολιτιστικού γίνεσθαι, να τους ευαισθητοποιήσει στις αλλαγές του αστικού περιβάλλοντος της πόλης της Ζακύνθου τους δυο τελευταίους αιώνες που οφείλονται σε φυσικά φαινόμενα (σεισμοί) και κοινωνικές ανάγκες και, τέλος, να τους βοηθήσει να συγκρίνουν το «τότε» του 19ου αιώνα με το «τώρα» του 21ου.

4.1.1 Σκοποί και Στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης όσον αφορά την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και την δια Βίου Μάθηση

Σκοπός του Βιωματικού Εργαστηρίου,⁸⁶ όσον αφορά τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, είναι η καλλιέργεια της αυτοέκφρασης των μαθητών/τριών, η εξοικειώσή τους με τη θεατρική πράξη και η εμπλοκή τους σε μια διαδικασία διερεύνησης κοινωνικών θεμάτων μέσα από την οποία θα κατανοήσουν τον εαυτό

⁸⁵ Τον 19^ο αιώνα η ορθοδοξία και ο καθολικισμός συνυπάρχουν με λιγότερη ή περισσότερη αρμονία στη Ζάκυνθο. Στις περισσότερες εκκλησίες (κυρίως τις οικογενειακές) το αλτάρε (λατινικό παρατραπέζιο θυσιαστήριο, Ζώης, Β', 1963:23) και η αγία τράπεζα βρίσκονται δίπλα – δίπλα.

⁸⁶ Ο σκοπός ενός μαθήματος/project/εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η προδιατυπωμένη σαφής έκφραση που περιγράφει τη συμπεριφορά που αναμένεται να έχει ο εκπαιδευόμενος στο τέλος του μαθήματος ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και αφορά την απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων, καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων (Χριστιάς, 2003:47).

τους και τον κόσμο, θα αποκτήσουν ικανότητες-κλειδιά και θα καλλιεργήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτειότητα (Πολυκάρπου, 2012:7).

Στόχοι της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που υπηρετούνται από το βιωματικό εργαστήριο είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

1. *Γνωστικοί Στόχοι:*⁸⁷

- Να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα, τη μνήμη και την κριτική σκέψη (Γνώση).⁸⁸
- Να γνωρίσουν το πολιτισμικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της Ζακύνθου τον 19ο αιώνα, όπως διαφαίνεται μέσα από τα ιστορικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στην προετοιμασία του βιωματικού εργαστηρίου (Γνώση).
- Να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το κοινωνικό τους περιβάλλον μέσα από τη δημιουργία δραματικών καταστάσεων, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους (Κατανόηση).⁸⁹
- Να κατακτήσουν βιωματικά τη θεατρική εμπειρία (Εφαρμογή).⁹⁰
- Να δημιουργήσουν ρόλους/τύπους με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά που απορρέουν από μια κουλτούρα, ένα επάγγελμα ή μια κοινωνική τάξη (Εφαρμογή).
- Να συμμετάσχουν ενεργά στη δημιουργία δραματικών καταστάσεων που διερευνούν συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτισμικά ή ηθικά ζητήματα, ιδέες και σχέσεις χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες θεατρικές φόρμες και συμβάσεις (Εφαρμογή).
- Να συμμετάσχουν στο κοινωνικό ή θεατρικό γίγνεσθαι από τη θέση επαγγελματιών που γνωρίζουν να κάνουν τη δουλειά τους, αναλαμβάνοντας ρόλους 'ειδικών' με αίσθημα προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης (τεχνική *Μανδύας του Ειδικού*) (Εφαρμογή).

⁸⁷ Ο Γνωστικός Τομέας (cognitive) περιλαμβάνει στόχους Γνώσης και Κατανόησης, οι οποίοι μακροπρόθεσμα σχετίζονται με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (να «μάθουν πως να μαθαίνουν») με σκοπό να αναγνωρίζουν τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Οι στόχοι του γνωστικού τομέα στην ταξινόμια διδακτικών στόχων του Bloom εκφράζονται με τη μορφή ρημάτων. Τα τρία πρώτα στάδια της ταξινόμησης περιγράφουν αυτό που αποκαλούμε *συνκλίνουσα ή κριτική σκέψη*. Τα τρία επόμενα στάδια της ταξινόμιας περιγράφουν την *αποκλίνουσα ή δημιουργική διαδικασία σκέψης* και είναι, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι δεξιότητες «επίλυσης προβλημάτων». (Anderson and Krathwohl, 2001).

⁸⁸ Γνώση: Η ικανότητα ανάκλησης στη μνήμη γνώσεων που αποκτήθηκαν πρόσφατα.

⁸⁹ Κατανόηση: Η ικανότητα σύλληψης νοημάτων. Αξιολογείται έμμεσα από τα αποτελέσματά της, αφού το ρήμα 'καταλαβαίνω' ως μη ενεργητικό δεν μπορεί να εισάγει στόχους.

⁹⁰ Εφαρμογή: Η ικανότητα χρήσης της διδαγμένης ύλης σε καινούριες καταστάσεις.

- Να κατανοούν μια αλήθεια ή θεώρηση ως μια από τις πολλαπλές όψεις και ερμηνείες της ζωής καθώς κατασκευάζουν δραματικές καταστάσεις και χαρακτήρες, διευρύνοντας έτσι τους πνευματικούς τους ορίζοντες (Ανάλυση).⁹¹
- Να εισαχθούν στις συμβάσεις της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση όπως: η παγωμένη εικόνα, η ανίχνευση της σκέψης, η καυτή καρέκλα, το πακέτο εξερεύνησης, το ανολοκλήρωτο υλικό, μέσα από τα ολοκληρωμένα δραματικά πλαίσια που θα αυτοσχεδιάσουν (Σύνθεση)⁹².
- Να αξιολογούν τόσο ως θεατές όσο και ως συντελεστές της δημιουργίας ενός θεατρικού δρώμενου το αποτέλεσμα της δραματουργίας σε σχέση με τους συγκεκριμένους στόχους που επιδιώκουν να επιτύχουν κάθε φορά, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του θεάτρου (Αξιολόγηση)⁹³.
- Να αξιολογήσουν την απουσία των γυναικών και άλλων κοινωνικών ομάδων από το κοινωνικό ή θεατρικό γίνεσθαι για συγκεκριμένους πολιτικούς και πολιτισμικούς λόγους (Αξιολόγηση).

2. Συναισθηματικοί στόχοι:⁹⁴

- Να εξοικειωθούν με την τέχνη και τον πολιτισμό (Πρόσληψη).⁹⁵
- Να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν ρόλους που πηγάζουν από φανταστικές ή πραγματικές καταστάσεις και θίγουν κοινωνικά, ηθικά ή άλλα ζητήματα (Ανταπόκριση).⁹⁶
- Να γίνουν κοινωνοί στην πραγματικότητα που πλάθουν όλοι/όλες μαζί για να κατανοήσουν την προσωπική και συλλογική τους ταυτότητα (Ανταπόκριση).
- Να ασκηθούν στην ανάλυση των αποφάσεων που έλαβαν στο θέατρο/δράμα, καθώς και των συνεπειών τους και στη μελέτη των εναλλακτικών επιλογών (Ανταπόκριση).

⁹¹ Ανάλυση: Η Ικανότητα να διαχωρίζουμε τις ιδέες στα συστατικά τους μέρη και να καταδεικνύουμε τις σχέσεις μεταξύ των μερών.

⁹² Σύνθεση: Η δημιουργική ικανότητα σύνθεσης διαφόρων στοιχείων σε ένα ενιαίο σύνολο.

⁹³ Αξιολόγηση: Ο Bloom με τον όρο αξιολόγηση εννοεί ικανότητα κρίσης της αξίας ή της ποιότητας ενεργειών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και την επιλογή μίας οπτικής που υποστηρίζεται από ένα μηχανισμό εκλογίκευσης.

⁹⁴ Συναισθηματικός Τομέας (affective): είναι ο τομέας των συμπεριφορών, των στάσεων και των αξιών. Εδώ, οι στόχοι σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να βιώσουν μια ποικιλία εμπειριών, συναισθημάτων και κινήτρων.

⁹⁵ Πρόσληψη: Η επίγνωση κάποιου γεγονότος σχετικού με ένα ζήτημα-κλειδί.

⁹⁶ Ανταπόκριση: Η αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο ή η εμφάνιση νέας συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα μιας εμπειρίας.

- Να σχολιάζουν, μέσα ή έξω από το ρόλο, τη θεατρική πράξη και να εισηγούνται τρόπους βελτίωσής της (Ανταπόκριση).
- Να εκφράζουν απόψεις, εντός ή εκτός ρόλου από την οπτική γωνία του χαρακτήρα που παραστούν ή έχουν παραστήσει (Ανταπόκριση).
- Να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τα εκφραστικά τους μέσα ώστε να επικοινωνούν ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες (Αποτίμηση ή εκτίμηση αξιών).⁹⁷
- Να καλλιεργήσουν τα αισθητικά τους κριτήρια, αλλά και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, μαθαίνοντας να λειτουργούν και να δρουν δημιουργικά (Οργάνωση αξιών).
- Να εκφράζουν συναισθήματα, να σχολιάζουν αυτό που βίωσαν εντός ή εκτός ρόλου και να εισηγούνται τρόπους βελτίωσης του δράματος (Οργάνωση αξιών).⁹⁸
- Να αναπτύξουν μέσα από τους ρόλους που διαπραγματεύονται κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες ζωής, όπως αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, αυτοσεβασμό, επικοινωνία, ώστε να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες που θα μπορούν υπεύθυνα να λαμβάνουν αποφάσεις για τη ζωή τους (Χαρακτηρισμός από μια αξία ή ένα πλέγμα αξιών).⁹⁹

3. Στόχοι του Ψυχοκινητικού Τομέα (*psychomotor*), που αφορά τις δεξιότητες (*skills*):¹⁰⁰

- Να εξερευνήσουν το σώμα και τις αισθήσεις τους (Αντίληψη).¹⁰¹
- Να αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις του χώρου και να δρουν μέσα σ' αυτόν ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε δραματικής περίπτωσης (Ετοιμότητα για διανοητική, σωματική και συναισθηματική δράση).

⁹⁷ Αποτίμηση ή εκτίμηση αξιών: Η απόδοση αξίας σε ένα αντικείμενο, φαινόμενο ή στάση. Ποικίλλει από απλή αποδοχή έως δέσμευση, διότι η διαμόρφωση των «πιστεύω» ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής και όχι συμμόρφωσης με την κοινωνική νόρμα.

⁹⁸ Οργάνωση αξιών: Η διαμόρφωση του προσωπικού συστήματος αξιών, η εύρεση συσχετισμών και η ιεράρχηση αξιών.

⁹⁹ Χαρακτηρισμός από μια αξία ή ένα πλέγμα αξιών: Το προσωπικό αξιακό σύστημα διαμορφώνει την προσωπική φιλοσοφία, τα ιδανικά και την κοσμοθεωρία. Ο τρόπος ζωής και η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι συνεπής με αυτά και χαρακτηριστική.

¹⁰⁰ Οι ταξινομίες του ψυχοκινητικού τομέα βασίστηκαν στο έργο του Bloom που πρώτος διέκρινε τον τομέα αυτό, αν και δεν τον ανέπτυξε πλήρως και αρχικά αναφέρονταν στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως π.χ. σωματική έκφραση, επιδεξιότητα στο χειρισμό εργαλείων ή οργάνων ακριβείας. Ωστόσο, σήμερα θεωρείται ότι καλύπτει τον χώρο των κοινωνικών, των επικοινωνιακών και των δεξιοτήτων των νέων τεχνολογιών. Η ταξινόμια του ψυχοκινητικού τομέα που χρησιμοποιήθηκε εδώ είναι το μοντέλο της Elizabeth Simpson (1972) που σχετίζεται περισσότερο με τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε παιδιά και νέους.

¹⁰¹ Αντίληψη: Η ικανότητα χρήσης των αισθητήριων σημάτων για την καθοδήγηση μιας κινητικής δραστηριότητας.

- Να λαμβάνουν μέρος σε διάφορες δραστηριότητες που εμπλέκουν την υπόδυση ρόλου και να χρησιμοποιούν απλές συμβάσεις όπως η αφήγηση, η μιμική και η παγωμένη εικόνα (Καθοδηγούμενη απόκριση).¹⁰²
- Να αλληλεπιδρούν μέσα από ρόλο, χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα και λόγο) τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον/την εκπαιδευτικό-εμψυχωτή/εμψυχώτρια για τις ανάγκες της δραματικής κατάστασης την οποία δημιουργούν (Καθοδηγούμενη απόκριση).
- Να διερευνούν τις διάφορες χρήσεις ενός αντικειμένου προσδίδοντας ποικίλους συμβολισμούς για τις ανάγκες μιας δραματικής κατάστασης π.χ. να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν ένα σκουπόξυλο ως άλογο (Καθοδηγούμενη απόκριση).
- Να έρχονται σε επαφή και να εφαρμόζουν τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και να αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους που συντελούν στην ολοκλήρωση του εκάστοτε δρώμενου (Μηχανισμός).¹⁰³
- Να αναπτύξουν τις υποκριτικές τους ικανότητες - λόγο, κίνηση, συναίσθημα - για να επικοινωνούν ξεκάθαρα και με σαφήνεια κατά τη θεατρική πράξη (Μηχανισμός).
- Να αναλαμβάνουν ρόλους με εξειδικευμένη γνώση π.χ. ο μανδύας του ειδικού (Εμφανής σύνθετη απόκριση).¹⁰⁴
- Να αναπαριστούν με το σώμα τους μια στιγμή του δράματος π.χ. παγωμένη εικόνα και να ανταποκρίνονται στην εξέλιξη του δράματος π.χ. στην αφήγηση που κάνει η δασκάλα/εμψυχώτρια (Γένεση και Εμφανής σύνθετη απόκριση).¹⁰⁵
- Να ασκηθούν στον τρόπο χρήσης του σώματος τους για να επικοινωνήσουν με τον άλλο, να κατασκευάσουν διάφορα δραματικά νοήματα και σύμβολα και να αφηγηθούν ιστορίες (Προσαρμογή).¹⁰⁶
- Να εργάζονται ατομικά ή ομαδικά χρησιμοποιώντας διάφορες συμβάσεις ή τεχνικές για να διερευνήσουν και να διαμορφώσουν μια δραματική κατάσταση (Γένεση).

¹⁰² Καθοδηγούμενη απόκριση: τα πρώιμα στάδια στην εκμάθηση πολύπλοκων δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν τη μίμηση, τη δοκιμή και το σφάλμα.

¹⁰³ Μηχανισμός: Η βασική επάρκεια στην εκμάθηση μιας πολύπλοκης δεξιότητας.

¹⁰⁴ Εμφανής σύνθετη απόκριση: Η επάρκεια ειδήμονα στην εκτέλεση κινητικών πράξεων που περιλαμβάνουν σύνθετες κινήσεις

¹⁰⁵ Γένεση: Η δημιουργική επάρκεια στην δημιουργία νέων προτύπων κίνησης.

¹⁰⁶ Προσαρμογή: Το άτομο είναι σε θέση να τροποποιήσει τις δεξιότητες του ώστε να ανταποκριθεί σε ειδικές απαιτήσεις.

- Να εξερευνούν διάφορα συναισθήματα και συμπεριφορές ενός δραματικού χαρακτήρα για να κατανοήσουν και να προβάλουν πολλαπλές ενδεχομένως πτυχές της προσωπικότητας του (Γένεση).

4.1.2 Σκοποί και Στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης όσον αφορά τη Μουσειοπαιδαγωγική Εμπειρία

Σκοπός του Βιωματικού Εργαστηρίου, όσον αφορά τη μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία, είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ενθαρρύνει την αυτοέκφραση, τον πειραματισμό, την έρευνα και την ανακάλυψη και τους αποδεσμεύει από το άγχος της εξέτασης και της αποτυχίας. (Ντιρογιάννη, 2011:77).

Στόχοι σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom και των συνεργατών του (Αλκηστις, 1995:24 – 25 & Τζιαφέρη, 2005:62 – 65) είναι οι μαθητές/τριες:

1. Γνωστικοί Στόχοι:

- Να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα εκθέματα και τη λειτουργία ενός μουσείου (Γνώση)
- Να ερμηνεύουν τα κοινωνικά δεδομένα μέσω των εποπτειών του μουσείου (Κατανόηση).
- Να αναγνωρίζουν τη σημασία των αντικειμένων συγχρονικά - ταυτότητα ενός αντικειμένου, σχέσεις των αντικειμένων μεταξύ τους – και διαχρονικά – να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον των αντικειμένων (Εφαρμογή).
- Να εξοικειωθούν με επιλεγμένα μουσειακά αντικείμενα, θεωρώντας τα ως αντικείμενα «ανοιχτά» που επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες και σημασίες (Ανάλυση).
- Να μεταδώσουν τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους με τη σύνταξη κειμένων και την παραγωγή θεατρικού δρώμενου (Σύνθεση).
- Να προσεγγίσουν τα εκθέματα βιωματικά, δηλαδή μέσω των θεατρικών τεχνικών, να τα επεξεργαστούν διανοητικά και να διαμορφώσουν προσωπικά και αντικειμενικά κριτήρια με τα οποία θα αξιολογούν κάθε έργο, το σκοπό και τηνλειτουργικότητα του και να εμπλακούν μαζί τους συναισθηματικά (Αξιολόγηση).

2. **Κοινωνικοσυναισθηματικοί Στόχοι** (Αλκηστis, 1995:25 – 27 & Τζιαφέρη, 2005:65 – 67):

- Να εξοικειωθούν με τον χώρο του μουσείου.
- Να διερευνήσουν τις έννοιες «προσωπική και συλλογική μνήμη», «παράδοση», «μουσείο» και «πολιτιστική κληρονομιά».
- Να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητα, τη μνήμη και τη φαντασία τους.
- Να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες.
- Να αναστοχαστούν πάνω στην εμπειρία τους.
- Να ψυχαγωγηθούν, να βιώσουν τον μουσειακό χώρο ως ένα πεδίο αυτενέργειας και δημιουργικότητας, διαμορφώνοντας έτσι γενικότερα μια θετική στάση απέναντι στο Μουσείο.

4.2. Το Ερέθισμα για τη σύλληψη και εκπόνηση της δραματικής ιστορίας - Η βασική οργανωτική ερώτηση και η εστίαση του βιωματικού εργαστηρίου

Η επιλογή ερεθίσματος για τη σύλληψη, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός βιωματικού εργαστηρίου γίνεται με βάση τις δυνατότητες που προσφέρει για τη δημιουργία *προκείμενου*. Το ερέθισμα μπορεί να είναι μια πραγματική ιστορία, ένα θεατρικό έργο, μια νουβέλα, ένας πίνακας ζωγραφικής ή μια φωτογραφία. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ερέθισμα/πηγή για την ιστορία και τη θεατρική δράση αποτέλεσαν τα αντικείμενα των συλλογών του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων (Woolland, 1999:52-59· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:56-57).

Συγκεκριμένα:

- Η συλλογή ριπιδίων δωρεάς Χαριάτη.
- Τα ζακυνθινά έπιπλα του 19ου αιώνα.
- Η συλλογή οικοσήμων Ζακυνθινών οικογενειών.
- Τα πιάνο των Παύλου Καρρέρ και Ιωάννη Τσακασιάνου.
- Οι παρτιτούρες έργων του Παύλου Καρρέρ.
- Οι ακουαρέλες του Χρήστου Ρουσέα με θέμα τις ζακυνθινές ενδυμασίες (αντίγραφα των έργων του Διονυσίου Καλυβωκά).
- Οι μακέτες κοστουμιών του Κλεόβουλου Κλώνη για την παράσταση των «Τριών Κόσμων» του Διονυσίου Ρώμα που ανέβηκε στο Εθνικό θέατρο τη χειμερινή περίοδο του 1951.

- Η μινιατούρα λεντίκα άγνωστου κατασκευαστή και η ακουαρέλα λεντίκα του Ρουσέα.
- Τα πορτραίτα των Επιφανών Ζακυνθίων: Ελισάβετ Μουτσά – Μαρτινέγκου, Δημητρίου Σολωμού, Αντωνίου Μάτεση, Ιωάννη Τσακασιάνου, Αντωνίου Γαήτα, Διονυσίου Ταβουλάρη, Νικολάου Λούντζη, Παύλου Καρρέρ, Διονυσίου Ρώμα και Ερμάννου Λούντζη, Αντωνίου Μαρτινέγκου.
- Οι προτομές των Αντωνίου Κομμούτου και Ερμάννου Λούντζη.

Η βασική οργανωτική ερώτηση ήταν: **«Πώς ζούσαν οι άνθρωποι στη Ζάκυνθο τον 19ο αιώνα; Ποιες ήταν οι διαφορές της καθημερινής ζωής τότε και τώρα;»**

Το εργαστήριο εστιάστηκε στα πρόσωπα, τη ζωή στο σπίτι και τη Ζάκυνθο του 19ου αιώνα. Η «ατμόσφαιρα της εποχής» αναζητήθηκε στις αίθουσες του Μουσείου Σολωμού, σε λογοτεχνικά κείμενα, σε μαρτυρίες και εφημερίδες της εποχής.

4.3 Το προκείμενο (pretext)

Ο σχεδιασμός του βιωματικού εργαστηρίου δραματικής τέχνης «Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση» βασίστηκε στις μόνιμες συλλογές του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων, την αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου (1997), τη μυθιστορηματική βιογραφία του Αντωνίου Μαρτινέγκου (Κονόμος, 1976) και την τοπική ιστορία της Ζακύνθου τον 19ου αιώνα (Ζώης, 1955· Κονόμος, 1985· Χιώτης 1858).

«Βρισκόμαστε στο 1830, η Ζάκυνθος στενάζει υπό την «προστασία» της Μεγάλης Βρετανίας. Το Ηνωμένον Κράτος των Ιονίων Νήσων αναδιοργανώθηκε σύμφωνα με τ' αγγλικά συμφέροντα και κυβερνάται με ένα απολυταρχικό σύνταγμα που ουσιαστικά παραχωρεί όλες τις εξουσίες στον Άγγλο στρατηγό και αρμοστή Sir Thomas Maitland. Η νιόπαντρη Ελισάβετ Μουτσά - Μαρτινέγκου στις 24 Απριλίου έχει την ονομαστική της εορτή. Ο σύζυγος της, Νικόλαος Μαρτινέγκος, αποφασίζει με την ευκαιρία να διοργανώσει στο σπίτι του στην Πλατεία Ρούγα μια χοροεσπερίδα για να παρουσιάσει τη νεαρή σύζυγό του στην οικογένεια και τους φίλους του.

Στη χοροεσπερίδα θα συμμετάσχουν ζακυνθinoί και ζακυνθινές που έζησαν τον 19ου αιώνα, και όχι μόνο την συγκεκριμένη χρονική περίοδο που σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σενάριο εκτυλίσσονται τα γεγονότα, και είχαν ενεργό σχέση με την κοινωνική, πολιτική και καλλιτεχνική (τέχνες και γράμματα) ζωή του νησιού».

Με σκηνικό τη Ζάκυνθο του 19ου αιώνα, οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες περιηγήθηκαν στις αίθουσες του Μουσείου Σολωμού ενσαρκώνοντας Επιφανείς Ζακυνθίους του 19ου αιώνα, αναζήτησαν κρυμμένα μυστικά σε αντικείμενα των συλλογών της μόνιμης έκθεσης του Μουσείου και εκμαίευσαν πληροφορίες από χαρακτήρες της εποχής προκειμένου να εξιχνιάσουν «το μυστήριο της εξαφάνισης του ριπιδίου της κοντέσσας Μιχαλίτση» κατά τη διάρκεια της χοροεσπερίδας.

4.3.1 Το σχέδιο του Βιωματικού Εργαστηρίου «Το ριπιδιον της Κοντέσσας Μιχαλίτση»

Δραστηριότητες πριν την υλοποίηση του βιωματικού εργαστηρίου:

Δραστηριότητες που προτάθηκε στους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν με τους μαθητές τους πριν την υλοποίηση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στο Μουσείο:

1. Βάλτε στην «Ιστοριογραμμή» τα σπουδαιότερα γεγονότα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και στρατιωτικά (με διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρο το καθένα) που αφορούν τη Ζάκυνθο από το 1797 (κατάκτηση του Βενετικού κράτους από τον Ναπολέοντα) έως το 1864 (ένωση των Επτανήσων με το ελληνικό κράτος). Συζητήστε την σύνδεση των γεγονότων μεταξύ τους. Π.χ.



Διάγραμμα 1: Ιστοριογραμμή

2. Μελετήστε φωτογραφίες της παλιάς Ζακύνθου. Χρησιμοποιήστε τις φωτογραφίες για να διδάξετε τους μαθητές/τριες πώς να «διαβάζουν» τις

ιστορικές φωτογραφίες. Ενθαρρύνετε τους να δουν τις λεπτομέρειες στο προσκήνιο και το παρασκήνιο, ακόμα και χρησιμοποιώντας ένα μεγεθυντικό φακό εάν είναι διαθέσιμος, και να βγάλουν συμπεράσματα.

3. Επιλέξτε ένα παλιό αντικείμενο πχ ένα βαποράκι ή παπίτσα (το σίδηρο σιδερώματος του 19ου αιώνα) και προσδιορίστε το χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο και τα πολιτισμικά συμφραζόμενα της κατασκευής και της χρήσης του.



Εικόνα 8
Παπίτσα



Εικόνα 9
Βαποράκι

Υλικά Εργαστηρίου

- ✓ Οι κούκλες σε ρόλο ιστορικής προσωπικότητας «κοντέσσα Έλενα Μιχαλίτση» και «κοντέσσα Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου».
- ✓ Φύλλα Δραστηριοτήτων.¹⁰⁷
- ✓ Πληροφοριακό υλικό για την υλοποίηση της δραστηριότητας ο «Μανδύας του Ειδικού».¹⁰⁸
- ✓ Καρτελάκια με το όνομα της ιστορικής προσωπικότητας που θα ενσαρκώσει κάθε μαθητής/τρια.¹⁰⁹
- ✓ Καρτέλες με τα βιογραφικά στοιχεία των ιστορικών προσώπων που έλαβαν πρόσκληση για τη δεξίωση του ζεύγους Μαρτινέγκου.¹¹⁰
- ✓ Πληροφοριακό υλικό για τη δραματοποίηση της χοροεσπερίδας.¹¹¹
- ✓ Πακέτο εξερεύνησης: «Το μπαουλάκι της κοντέσας Μιχαλίτση».
- ✓ Για το «παιχνίδι του θησαυρού»: Το χαμένο «ριπίδιον» και το γράμμα που το συνοδεύει.
- ✓ Μαρκαδόροι – Μολύβια – Γόμες.

¹⁰⁷ Βλ. Παράρτημα II.

¹⁰⁸ Βλ. Παράρτημα V.

¹⁰⁹ Βλ. Παράρτημα III.

¹¹⁰ Βλ. Παράρτημα III.

¹¹¹ Βλ. Παράρτημα VI.

- ✓ Μουσική Επένδυση Εργαστηρίου: Έντεχνη Επτανησιακή Μουσική του 19^{ου} αιώνα.

1η διδακτική ώρα

Καλωσόρισμα στον κύκλο: «**Δάσκαλος σε ρόλο**».

«Καλημέρα. Έχω ένα μυστικό και θέλω να το μοιραστώ μαζί σας. Είμαι νεράιδα και με το μαγικό ραβδί μου μπορώ να σας πάρω και να κάνουμε μαζί ένα ταξίδι στον χώρο και τον χρόνο. Θα βρεθούμε «όπου» και προπάντων «όποτε» θελήσουμε. Θα ταξιδέψουμε στο παρελθόν και θα γνωρίσουμε τους ανθρώπους όποιας εποχής θέλουμε. Το ταξίδι μας αρχίζει ΤΩΡΑ... το όνομα μου είναι Πηνελόπη. Πες μου το όνομα σου και που θα ήθελες να ταξιδέψεις.» (Κοντογιάννη, 2012: 168 – 169).



Εικόνα 10

Δραστηριότητα «Πού θες να ταξιδέψεις»

Γνωριμία με τους συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες με το παιχνίδι «**Ποιος είναι εκεί;**» (D'Armini, χ.χ.:44).

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και συνομιλούν δίνοντας ο ένας στον άλλο πληροφορίες για τον εαυτό τους. Όταν ο διαθέσιμος χρόνος τελειώσει επιστρέφουν στην ολομέλεια (τον κύκλο) και ένας - ένας πρέπει να παρουσιάσει τον σύντροφο του.

Στόχοι του παιχνιδιού:

1. Να επικοινωνήσουν οι μαθητές/τριες μεταξύ τους και να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις απόψεις, τις προτιμήσεις, τις συνήθειες των άλλων.
2. Η αποφυγή της φυσικής συστολής, αφού το παιχνίδι εξασφαλίζει ότι κανένας δεν θα μιλήσει ανοιχτά στην ομάδα για τον εαυτό του, αλλά θα το κάνει ο/η σύντροφος του γι' αυτόν, εξασφαλίζοντας την ιδιωτικότητα της προσωπικής συζήτησης.

Δημιουργική εμπλοκή-διερεύνηση: Με τη χρήση ενός αρχικού ερεθίσματος οι μαθητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν ένα θέμα και τις επί μέρους διαστάσεις του με τη βοήθεια των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος (Γκόβας & Ζώνιου 2010:11 – 12).

- Σύντομη γνωριμία με την «Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» Ελισάβετ Μουτσά - Μαρτινέγκου.
- Εισαγωγή στο ιστορικό πλαίσιο και τη δραματική συνθήκη.¹¹²
- Παιχνίδι Δημιουργικής Γραφής: γράψτε στα Φύλλα Δραστηριοτήτων το κείμενο της πρόσκλησης που έστειλε ο Νικόλαος Μαρτινέγκος στην οικογένεια και τους φίλους του.¹¹³

2η διδακτική ώρα

«Έφτασε η μέρα της χοροεσπερίδας. Το προσωπικό του ντομινικάλε ετοιμάζει το σπίτι πυρετωδώς...»¹¹⁴

Είσαι μέλος του προσωπικού στο σπίτι του Νικόλαου Μαρτινέγκου.

Ποιες είναι σήμερα οι υποχρεώσεις σου για την προετοιμασία της χοροεσπερίδας;»

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να συνθέσουν το φανταστικό χώρο του δράματος.

- Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε με τις τεχνικές του Καταιγισμού Ιδεών (Isaksen, 1998) και του Μανδύα του ειδικού (Παπαδόπουλος, 2011 ·

¹¹² Βλ. σ. 71 – 72 της παρούσας εργασίας.

¹¹³ Στόχος των φύλλων δραστηριοτήτων είναι η δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από το παιχνίδι, την παρατήρηση, τον συνδυασμό ιστορικών γεγονότων και μουσειακών αντικειμένων, τους ελεύθερους συνειρμούς και τη δημιουργική δραστηριότητα (Scholz, 2008:325·Νικονάνου & αλ., 2015:206).

¹¹⁴ Ντομινικάλε: Η κύρια κατοικία μιας οικογένειας.

Άλκηστις, 2008:254· L. Boschi, 2011 · D. Heathcote – Ph. Herbert, 1985 · Wagner-Heathcote, 1976 · Sayers, 2012).

Πληροφοριακό υλικό για τον «Μανδύα του Ειδικού»:

A. Καρτέλες

- Πληροφοριακό υλικό για τις καμαριέρες και τους διακοσμητές: Τα αρχοντικά της Ζακύνθου τον 19ο αιώνα (Ρώμας, 1967:455 – 456).
- Πληροφοριακό υλικό για τους καστελάνους και τους μάγειρες/μαγείρισσες: α) Ο Στενόφορος και η Piazza dell' Erbe (Ζώης, 1927:1 & Ζήβας, 1979 & Κονόμος 1967), β) το πράντζο¹¹⁵ (Ρώμας, 1975:226 – 227 & 254 – 256 & 433 – 434, σημ. 14).
- Πληροφοριακό υλικό για τους μουζικάντες: Η έντεχνη μουσική στη Ζάκυνθο του 19ου αιώνα (Λούντζης, 2009:167 – 182).

B. Φωτογραφικό υλικό (Βαρβιάνης, 1999, 179 – 185 και 191)

- Η επίσημη τραπεζαρία του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου.
- Η σάλα του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου.
- Το πράσινο σαλόνι του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου.
- Το χρυσό σαλόνι του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου.
- Η σάλα του χορού του μεγάρου της οικογενείας Μερκάτη.
- Η γκαλερία (γαλαρία) των μουσικών στη σάλα του χορού του μεγάρου της οικογενείας Μερκάτη.
- Η σάλα δεξιώσεων στην έπαυλη «Σαρακίνα» της οικογενείας Λούντζη.



Εικόνα 11
Μανδύας του Ειδικού

¹¹⁵ Πράντζο: Δείπνο.

Στη συζήτηση που προηγείται της δραστηριότητας οι μαθητές/τριες εκτός θεατρικού ρόλου εκφράζουν τις απόψεις τους, οριοθετείται η περιοχή του έργου των ειδικών και προσδιορίζεται η οπτική από την οποία θα ερευνήσουν τα πράγματα. Δηλαδή, δίνονται απαντήσεις στο ερώτημα: «Ποιοι θα είναι οι ειδικοί και ποια τα καθήκοντα τους;».

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες σε θεατρικό ρόλο εμπλέκονται στη δραματική διερεύνηση καταστάσεων και γεγονότων.

Οι ομάδες:

- Ομάδα οι «καμαριέρες».
- Ομάδα των «καστελάνων».¹¹⁶
- Ομάδα των «μαγειρισσών και μαγείρων».
- Ομάδα οι «μουζικάντες».

Αναστοχαστική δραστηριότητα: Γράψε περιληπτικά στα φύλλα δραστηριοτήτων ποιες είναι οι υποχρεώσεις σου στο πλαίσιο της προετοιμασίας του «ντομινικάλε» για τη χοροεσπερίδα.

Αναστοχαστική συζήτηση στον κύκλο μετά το τέλος της δραστηριότητας.¹¹⁷



Εικόνα 12
Αναστοχασμός

3^η διδακτική ώρα

Οι καλεσμένοι

1. Επέλεξε μια κάρτα με το όνομα του καλεσμένου/νης. Φόρεσέ την για να σε αναγνωρίζουν οι συμμαθητές σου.

¹¹⁶ Το αντίστοιχο του «μπάτλερ» στην ζακυνθινή ντοπιολαλιά.

¹¹⁷ Για την σύγχρονη έρευνα περί αναστοχασμού βλ. ενδεικτικά Lee, 2005: 699 – 715.

2. Διάβασε την καρτέλα με τις πληροφορίες για την ιστορία του προσώπου που αναπαριστάνεις.
3. Ψάξε για το οικόσημο της οικογενείας του προσώπου που αναπαριστάνεις στον προθάλαμο του 1^{ου} ορόφου του Μουσείου.
4. Βρες τον ή την σύζυγό, τον αδελφό ή την αδελφή, τους συνεργάτες και τους φίλους του προσώπου που αναπαριστάς.
5. Συζητήστε μεταξύ σας για να αποφασίσετε ποια είναι η σχέση σας με το ζεύγος Μαρτινέγκου.

Η προετοιμασία για την επίσκεψη στο σπίτι της Ελισάβετ που έχει την ονομαστική της εορτή. Συμπλήρωσε τα αντίστοιχα πεδία στο φύλλο δραστηριοτήτων.

1. Τι θα φορέσεις στη γιορτή; Επίλεξε ένα κοστούμι από τις ακουαρέλες του Ρουσέα ή από τα κοστούμια του Κλεόβουλου Κλώνη για την παράσταση των «Τριών Κόσμων» του Διονυσίου Ρώμα.
2. Επίλεξε ένα δώρο για την Ελισάβετ Μαρτινέγκου που γιορτάζει.
3. Επίλεξε το μεταφορικό μέσο που θα χρησιμοποιήσεις για να πας στη χοροεσπερίδα.

Αναστοχαστική συζήτηση μετά το τέλος της δραστηριότητας,

4^η διδακτική ώρα



*Εικόνα 13
Χοροεσπερίδα*

Η χοροεσπερίδα

1. Συνομίλησε με τους άλλους καλεσμένους. Αναπαράστησε τη χοροεσπερίδα με την τεχνική του «συμπληρώνω μια εικόνα» σε ομάδες των τεσσάρων (Boal, 2013: 227 & 277 – 278) και την τεχνική «χτίζω τη στάση του ρόλου» (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 87).

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν την εξωτερική μορφή και τη στάση των ρόλων.

2. Η παγωμένη εικόνα: είναι ένα στιγμιότυπο που δημιουργείται από τους μαθητές σε ρόλο, δίχως κίνηση και λόγο. Το θέμα που παρουσιάζουν σχετίζεται συνήθως με μια κοινωνική ή φαντασιακή κατάσταση ή μια έννοια. Είναι μια κατεξοχήν απεικονιστική και αποστασιοποιητική τεχνική, όπου η δράση σταματά και ο χρόνος παγώνει για να φωτιστούν οι λεπτομέρειες μιας ιστορίας και να προβληθούν οι σκέψεις των χαρακτήρων μέσα από το μεγεθυντικό φακό μιας ακίνητης, αλλά δυναμικής εικόνας. (Παπαδόπουλος, 2010:47).

3. Τεχνική ανίχνευσης σκέψης: Η εμψυχώτρια ζητά από τους μαθητές/τριες σε ρόλο να εκφράσουν σε πρώτο ρηματικό πρόσωπο τις ανομολόγητες σκέψεις τους κατά τη διάρκεια της χοροεσπερίδας. Με την τεχνική αυτή αποκαλύπτονται οι σκέψεις, οι συναισθηματικές αντιδράσεις, οι επιθυμίες και τα κίνητρα των ρόλων σε επιλεγμένες στιγμές της δράσης. (Αβδή - Χατζηγεωργίου, 2007:95 – 96.)

Στόχος: Οι μαθητές/τριες να αναλύσουν την κατάσταση.

4. Με το σήμα της εμψυχώτριας η παγωμένη εικόνα, δίνει τη θέση της στη κίνηση και την αυτοσχέδια σκηνική δράση η οποία εξελίσσεται και ξαναπαγώνει για να σηματοδοτήσει το τέλος του δρώμενου. (Baldwin & Fleming, 2003:46).

5^η διδακτική ώρα

«Είναι ένα ευχάριστο ανοιξιάτικο βράδυ και η Ελισάβετ ζεσταίνεται. Ζητά ευγενικά από την συνοδό της να της φέρει την βεντάλια της. Καταστροφή! Η βεντάλια εξαφανίστηκε. Η Ελισάβετ είναι απρηγόρητη. Ο Νικόλαος Μαρτινέγκος απλώς λέει ήσυχα: «Πρέπει να την ξαναβρούμε οπωσδήποτε, είναι οικογενειακό κειμήλιο».

Εισαγωγή της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας κοντέσας Έλενας Μιχαλίτση στο δρώμενο.

Κύκλος του Κουτσομπολιού:

Εκπαιδευτικός σε ρόλο καλεσμένου στη χοροεσπερίδα ψιθυρίζει στους παραβρισκόμενους: «Άκουσα ότι η βεντάλια είναι της κοντέσας Μιχαλίτση. Της την είχε χαρίσει ο Αντώνιος Μαρτινέγκος ... Και όταν εξορίστηκε, η κοντέσα του την έστειλε πίσω...»

Στόχος της χρήσης της τεχνικής είναι η ανάδυση των κοινωνικών στάσεων, αντιλήψεων και στερεοτύπων που σχετίζονται με την προσωπική ιστορία του εκάστοτε ήρωα. (Άλκηστις, 2008:263).

Η ιστορία της βεντάλιας:

Το πακέτο εξερεύνησης (compound stimulus).

- ✓ Το σημείωμα του Αντωνίου Μαρτινέγκου στην Έλενα Μιχαλίτση που συνόδευε το «ριπίδιον».
- ✓ Μια επίσημη αναφορά της Γερουσίας των Ιονίων Νήσων για το γεγονός της ύψωσης της Βρετανικής σημαίας στο κάστρο της Ζακύνθου.
- ✓ Μια σελίδα από το ημερολόγιο της Έλενας Μιχαλίτση.
- ✓ Απόσπασμα από το ποίημα του Διονυσίου Σολωμού «Το όνειρο», το οποίο αναφέρεται στον Αντώνιο Μαρτινέγκο.
- ✓ Ένα αντίτυπο της Gazzetta Jonia.
- ✓ Ένα ζευγάρι γάντια.
- ✓ Ένα αποξηραμένο τριαντάφυλλο.
- ✓ Μια εσάρπα.
- ✓ Ένα κρυστάλλινο μπουκαλάκι αρώματος.
- ✓ Μια πίπα.
- ✓ Μια άμαξα μινιατούρα.
- ✓ Μια παρτιτούρα του Παύλου Καρρέρ.

Μια ιστορία χτίζεται με τη χρήση ορισμένων προσωπικών αντικειμένων των ηρώων που μπορούν να αποκαλύψουν στοιχεία για τον κάτοχο τους, τα κίνητρα και τη δράση του. Πχ. Ένα γάντι δίνει στοιχεία για κείνην που το φοράει και την συμπεριφορά της,

ένα γράμμα αφήνει υπαινιγμούς για τη σχέση του αποστολέα με τον παραλήπτη (Somers, 2008:117 – 128).



Εικόνα 14
Το πακέτο εξερεύνησης

Στόχος: Τα παιδιά να συλλέξουν πληροφορίες για την Έλενα Μιχαλίτση και τον Αντόνιο Μαρτινέγκο και να κάνουν υποθέσεις για την ιστορία τους.



Εικόνα 15
Η κούκλα – μαρότα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας Έλενα Μιχαλίτση παρακολουθεί το σεμινάριο «Το Ριτίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση

Στόχος: Τα παιδιά να αναζητήσουν τα κίνητρα, τις αντιλήψεις, τις αξίες που οδηγούν τους ήρωες σε στάσεις και συμπεριφορές.

Ψάχνοντας τη βεντάλια. Οι μαθητές/τριες σε ρόλο «ντετέκτιβ» ψάχνουν τη χαμένη βεντάλια στις αίθουσες του Μουσείου.

Η βεντάλια βρίσκεται τελικά πάνω από τη βιτρίνα με τα «ριπίδια» της δωρεάς Χαριάτη μαζί με ένα γράμμα γραμμένο βιαστικά που λείπει το τέλος του.

Η τεχνική του ανολοκλήρωτου υλικού: Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν ένα γράμμα που δεν βρίσκεται σε πλήρη μορφή, να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να κάνουν υποθέσεις και να αισθανθούν ότι οι ίδιοι δημιουργούν την ιστορία του δράματος (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007:87).

Στόχος: Να «φωτίσουμε» τη δραματική κατάσταση και παράλληλα να προωθηθεί η ανάπτυξη της δεξιότητας της γραφής σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.

Το ημερολόγιο του ήρωα: Οι καλεσμένοι, αφού γυρίσουν σπίτι τους, γράφουν στο ημερολόγιό τους για τη χοροεσπερίδα του ζεύγους Μαρτινέγκου και τα ενδιαφέροντα γεγονότα που συνέβησαν εκεί.

Η σύνταξη κειμένου σε ρόλο, διευκολύνει τους μαθητές/τριες να υιοθετήσουν το ανάλογο ύφος για να αποδώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Αβδή & Χατζηγεωργίου, 2007:96).

Στόχος: Τα παιδιά να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους, μέσα από την οπτική των ρόλων, σχετικά με την ιστορία που δημιούργησαν. Στο τέλος, διαβάζονται δυνατά όλες οι επιστολές και γίνεται συζήτηση.

6^η διδακτική ώρα

Αναστοχασμός στον κύκλο.

Τελετουργία αποχωρισμού.

Κλείσιμο του εργαστηρίου.



Εικόνα 16
Κλείσιμο του εργαστηρίου

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

Δραστηριότητες που προτάθηκε στους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν με τους μαθητές τους μετά την υλοποίηση του Προγράμματος:

1. Μετά το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο μουσείο, ζητήστε από τους μαθητές να αφιερώσουν λίγα λεπτά για να γράψουν για την εμπειρία τους. Τι θυμούνται περισσότερο; Τι έμαθαν για τη Ζάκυνθο του 19ου αιώνα; Πώς οι εμπειρίες και οι ανησυχίες των ανθρώπων του 19ου αιώνα σχετίζονται με τις δικές τους; Ποιες νέες ιδέες τους έδωσε το πρόγραμμα; Ποιες άλλες ερωτήσεις έχουν; Ζητήστε από τους μαθητές να μοιραστούν τις σκέψεις τους με την τάξη.
2. Παιχνίδι Ρόλων: Εντοπίστε χαρακτήρες και ρόλους που σχετίζονται με ένα από τα αντικείμενα του Μουσείου και δημιουργήστε μια ιστορία σχετικά με το αντικείμενο, γράψτε ένα σενάριο εμπλουτίστε το με μουσική και σκηνικά και παρουσιάστε το σε όλους τους μαθητές/τριες του σχολείου.
3. Τέχνη και Χειροτεχνία: οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μακέτες αντικείμεμων, σκίτσα ή φωτογραφίες από το πρόγραμμα ως βάση για εργασίες ποίησης, συγγραφής κειμένων, σύνθεσης τραγουδιού, αφήγησης, ζωγραφικής, γλυπτικής, χορού ή χειροτεχνίας.
4. Προσωπικές Ιστορίες: Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ένα από τα πορτραίτα του Μουσείου και να γράψουν σε πρώτο πρόσωπο την ιστορία του.
5. Οργανώστε μια χοροεσπερίδα στο σχολείο με παραδοσιακά ζακυνθινά φαγητά και λαϊκή ή έντεχνη επτανησιακή μουσική και χορούς.

4.4 Η πρωτοτυπία της παρούσης έρευνας σε σχέση με τα προγράμματα που υλοποιούνται στα μουσεία

Η μελέτη της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας καθώς και η διαδικτυακή έρευνα στα προγράμματα που προσφέρουν τα μουσεία στους μαθητές/τριες έδειξε ότι στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο μουσείο με σημείο αναφοράς τα μουσειακά αντικείμενα που έχουν επιλεγεί και τη θεματική περιοχή που έχει προσδιοριστεί, εντάσσονται η χρήση υποστηρικτικού εποπτικού υλικού, η συμπλήρωση από τους μαθητές και τις μαθήτριες φύλλων δραστηριοτήτων, η αφήγηση-ιστόρηση από τον εκπαιδευτικό ή τον μουσειοπαιδαγωγό, η οργάνωση θεατρικού παιχνιδιού και η εφαρμογή δημιουργικών εργαστηρίων, συνήθως σε συνδυασμό μεταξύ τους.

Ενδεικτικά, όσον αφορά τα Ελληνικά Μουσεία, το Μουσείο Μπενάκη χρησιμοποιεί στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιεί πληροφοριακά φυλλάδια γραμμένα με αφηγηματικό τρόπο και παράλληλες δράσεις όπως ζωγραφική, κεραμική, κολάζ, χορό και θεατρικό παιχνίδι. Το πρόγραμμα “Ταξίδι στην οθωμανική Αθήνα. Πρόσωπα και όψεις της καθημερινότητας” λόγω χάρη περιλαμβάνει: *«Εποπτικό υλικό με τριάντα έξι διαφάνειες και συνοδευτικά κείμενα. Σχολιάζεται το περιηγητικό ρεύμα στην Ελλάδα από τη γέννηση μέχρι την εξάπλωσή του στο 19ο αιώνα. Απόψεις της Ελλάδας του χθες που διέσωσαν οι ξένοι καλλιτέχνες»*. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιγράφονται ως *«Ένα παιχνίδι ρόλων που χρησιμοποιεί ευφάνταστα “εργαλεία”, φωτογραφίες, σύνεργα και κοστούμια, φωτίζει τους Αθηναίους και τις Αθηναίες που παίρνουν μέρος στην κοινωνική και οικονομική ζωή της πόλης, πριν αυτή γίνει πρωτεύουσα. Τα παιδιά εξερευνούν μια ποικιλία εκφραστικών μέσων με επίκεντρο ένα θεατρικό παιχνίδι και υπόκρουση μουσικά ντοκουμέντα της εποχής»*.

Αντίστοιχα, το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο των εργαστηρίων (ψηφιδωτού, βιβλιοδεσίας, κεραμικής, κατασκευής παιχνιδιών, χειροποίητου χαρτιού κλπ) για παιδιά και νέους που προσφέρει, υλοποιεί ευκαιριακά και εργαστήρια αφήγησης παραμυθιών, δραματοποίησης και παιχνιδιών ρόλων που αντλούν το θέμα τους από τα εκθέματα του. Όπως π.χ. το θεατρικό εργαστήριο *«Εξερευνώντας την ιστορία ενός χειρογράφου»* που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2003 – 2004 και αποτέλεσε την πρώτη απόπειρα εφαρμογής θεατρικών μεθόδων και τεχνικών στο συγκεκριμένο μουσείο (Μπούνια, Νικονάνου,

Οικονόμου, 2008 :270 – 280), καθώς και το εργαστήριο εκπαιδευτικού δράματος «Το Βυζάντιο μετά το Βυζάντιο» το οποίο, όμως, υλοποιείται στη σχολική τάξη στα πλαίσια της προετοιμασίας των μαθητών/τριων για την επίσκεψη τους στο μουσείο. Τέλος, το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο της Αθήνας και η Εθνική Πινακοθήκη δεν χρησιμοποιούν τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στα προγράμματα που υλοποιούν.

Η χρήση αποκλειστικά των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για την προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων και τη σύνδεση τους με συγκεκριμένο τόπο (την Ζάκυνθο), συγκεκριμένο χρόνο (τον 19ο αιώνα) και τα ιστορικά πρόσωπα που συνδέονται με την συγκεκριμένη χρονική περίοδο αποτελεί πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας.

Ο/η εκπαιδευτικός – εμπυχωτής/τρια, που εργάζεται σε ρόλο, στοχεύει στην ομαλοποίηση των σχέσεων εξουσίας, που παραδοσιακά συνδέονται με τη θέση του μέσα στην τάξη. Στο πλαίσιο του δράματος «ο Δάσκαλος σε Ρόλο» μεταβάλλει τη συμπεριφορά του και ενθαρρύνει την αυθεντική συμμετοχή και «μεγαλύτερη ανάληψη» κινδύνου εκ μέρους των μαθητών/τριων. (Woolland, 1999:108-109). Η συμμετοχή των συνοδών Εκπαιδευτικών σε Ρόλο ως ισότιμων μελών των ομάδων που συμμετείχαν στη χοροεσπερίδα που έλαβε χώρα στην οικία Μαρτινέγκου για να εορταστεί η ονομαστική εορτή της Ελισάβετ αποτελεί πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας.

Η εμπύχωση Κούκλας στα προγράμματα των μουσείων συνηθίζεται ως επί το πλείστον στα ενυδρεία και τους ζωολογικούς κήπους του εξωτερικού, όπου οι κουκλοπαίκτες δίνουν ολιγόλεπτες παραστάσεις με θέμα την προστασία του ζωικού βασιλείου ή τη γλωρίδα και την πανίδα μιας προστατευόμενη περιοχής, χρησιμοποιώντας κούκλες που παριστάνουν ζώα και χωρίς να αλληλεπιδρούν με τους μικρούς ή τους ενήλικους επισκέπτες.

Η χρήση μαριονέτας αντί για έναν ηθοποιό, μουσειοπαιδαγωγό ή εκπαιδευτικό προτείνεται από την Τσίτου στην διδακτορική της διατριβή: «Καθώς μπορούν να αντιγράψουν αριστοτεχνικά τη μορφή και τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου προσώπου, οι κατασκευαστές μπορούν να καταστήσουν την μαριονέτα το ιδανικό μέσο για ρεαλιστικές ιστορικές παραστάσεις» (Tsitou, 2012:60). Η μέθοδος εφαρμόζεται από το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Λονδίνου, όπου οι μαριονέτες παρέχουν πληροφορίες για την έκθεση μέσα από ένα χαρακτήρα π.χ. έναν καμαρότο ή την οπτική γωνία ενός ιστορικού προσώπου όπως ο Κάρολος Δαρβίνος, οι οποίοι

απαντούν τις ερωτήσεις των επισκεπτών ή/και θέτουν ερωτήσεις στον επισκέπτη (Hawkey, 2003).

Στη βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκαν στα προγράμματα των μουσείων εφαρμογές ή μελέτες εφαρμογής της μεθόδου όπως περιγράφεται παραπάνω και εφαρμόστηκε στα δώδεκα βιωματικά εργαστήρια που υλοποιήθηκαν στο μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων. Ως εκ τούτου η χρήση της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας αποτελεί πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας.



Εικόνα 17
The Shadow of Serock Holmes

Κεφάλαιο 5ο:
Μεθοδολογία της έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά ζητήματα της παρούσας εργασίας. Αρχικά, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που οδήγησαν τη γράφουσα στον σχεδιασμό του βιωματικού εργαστηρίου και την ερευνητική διαδικασία, και στη συνέχεια,

γίνεται αναφορά στη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής και οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο στη συγκεκριμένη θεατροπαιδαγωγική και μουσειολογική έρευνα. Συζητούνται οι ερευνητικές τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν: η συμμετοχική παρατήρηση, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, οι εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις καθώς και η συνεργασία με την κριτική φίλη. Συζητείται, επίσης, αναλυτικά η επιλογή του ερευνητικού δείγματος, αναφέρεται το γενικό περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας και τίγονται ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας της έρευνάς, παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και γίνεται αναφορά στους περιορισμούς και τις δυσκολίες της.

5.1 Η Μελέτη Περίπτωσης (case study)

*«Όταν η εστίαση της έρευνας γίνεται σε ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πραγματικό πλαίσιο του τότε η μέθοδος που πρέπει να επιλεγεί είναι η μελέτη περίπτωσης»
Yin (1984:13).*

Η έννοια περίπτωση «υποδηλώνει τον περιορισμό σε ένα συγκεκριμένο χώρο ενός φαινομένου που παρατηρείται σε ένα και μόνο σημείο στον χρόνο ή κατά τη διάρκεια κάποιας χρονικής περιόδου». Χαρακτηριστικό της περίπτωσης είναι «ότι μπορεί να δημιουργηθεί από οποιοδήποτε φαινόμενο» εφόσον καλύπτονται δύο βασικές προϋποθέσεις, ότι «διαθέτει ενκρινή όρια και ότι περιλαμβάνει το κύριο αντικείμενο του συμπεράσματος» (Gerring, 2007:19).

Σύμφωνα με τον Yin (1984:23) η μελέτη περίπτωσης ορίζεται ως «μια εμπειρική έρευνα που ερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο εντός των συμφραζόμενων της πραγματικής ζωής και χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές δεδομένων». Ενώ ο Gerring (2007:20) ορίζει τη μελέτη περίπτωσης «ως την εντατική μελέτη μιας μοναδικής περίπτωσης, όπου σκοπός της είναι, τουλάχιστον εν μέρει, να ρίξει φως σε μία

μεγαλύτερη κατηγορία περιπτώσεων (έναν πληθυσμό)» Τέλος, σύμφωνα με τον Berg (2001:225), «μια μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σε σχέση με ένα πρόσωπο, ένα κοινωνικό περιβάλλον, ένα γεγονός ή μια ομάδα, που επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει αποτελεσματικά πώς δρα και λειτουργεί αυτό που ερευνά».

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική, δηλαδή μια προσέγγιση, και όχι μια μέθοδος συλλογής δεδομένων, όπως είναι π.χ. η παρατήρηση ή η συνέντευξη. Είναι εστιασμένη σε ένα φαινόμενο, στο πλαίσιο του, δηλαδή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα. Διεξάγεται με πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων και είναι εμπειρική υπό την έννοια ότι βασιζόμαστε στη συλλογή αποδείξεων για να προσδιορίσουμε τι συμβαίνει (Denscombe, 2010:32).

Η μελέτη περίπτωσης, λοιπόν, ως μεθοδολογικό εργαλείο είναι μια στρατηγική εμπειρικής διερεύνησης μιας ολότητας με σαφή και οριοθετημένη ταυτότητα στον χώρο και στο χρόνο (γεωγραφική, πολιτική, κοινωνική), ή η εμβριθής μελέτη μιας μονάδας (π.χ. μιας ομάδας μαθητών ή/και μιας συνεργατικής δραστηριότητας) σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο (Cohen, Manion & Morrison, 2000:152-153). Διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον του υπό μελέτη φαινομένου, πράγμα που μπορεί να προσφέρει στον ερευνητή πρόσβαση σε πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, με αποτέλεσμα τη συλλογή πλούσιων περιγραφικών δεδομένων (Hancock & Algozzine, 2006:15-16). Παρέχει τη δυνατότητα στον/ην ερευνητή/τρια να μελετήσει σε βάθος ένα φαινόμενο από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων, πράγμα που αν και δεν οδηγεί πάντα σε γενικεύσεις επιτρέπει ωστόσο να ελεγχθούν υποθέσεις και συμβάλλει στη διαμόρφωση περαιτέρω υποθέσεων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο άλλων ερευνών με παρόμοιο ερευνητικό σκοπό (Basse, 1999). Διαφέρει από άλλες μεθοδολογίες στο ότι οι ερευνητές δεν φιλοδοξούν να ανακαλύψουν μία καθολική αλήθεια. Αντίθετα, η έμφαση δίνεται στη διερεύνηση και την περιγραφή της υπό εξέταση περίπτωσης σύμφωνα με το ερμηνευτικό (κονστрукτιβιστικό) παράδειγμα και με σκοπό να εξερευνήσει σε βάθος και να αναλύσει συστηματικά πολυσχιδή φαινόμενα, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίον ανήκει αυτή η ομάδα (Cohen et al., 2000). Το ζητούμενο, τελικά, είναι μια ολιστική περιγραφή των φαινομένων με στόχο την κατανόηση της περίπτωσης (Σαραφίδου, 2011: 79).

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο για την αυτοτελή διερεύνηση παιδαγωγικών φαινομένων ή εκπαιδευτικών προβλημάτων

(Ξωχέλλης, 2007), ειδικότερα **οι εγγενείς μελέτες περίπτωσης** (intrinsic), οι οποίες **επικεντρώνονται στη μελέτη μιας μεμονωμένης περίπτωσης**, π.χ. **ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον** (Stenhouse, στο Cohen et al, 2000: 183) **έχουν αποδεδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμες στην αξιολόγηση προγραμμάτων** (Kazdin, 2003). Αυτός είναι και ο λόγος που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια η συγκεκριμένη μεθοδολογία για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων που προέκυψαν κατά τον σχεδιασμό του βιωματικού εργαστηρίου ΔΤΕ που υλοποιήθηκε στο μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων.

5.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα μουσειακά αντικείμενα σύμφωνα με την Pearce (1992) αποτελούν εικονογραφήσεις της αφήγησης του παρελθόντος και χρησιμεύουν για να αναδημιουργήσουν το παρελθόν. Παράγονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, για να επιτελέσουν μια δεδομένη λειτουργία, στο πλαίσιο ενός ιστορικά προσδιορισμένου κοινωνικού σχηματισμού με αποτέλεσμα να συμπυκνώνουν πληροφορίες για τις κοινωνίες που τα δημιούργησαν: Για τη δημόσια και την ιδιωτική ζωή, την κοινωνική οργάνωση και τις κοινωνικές συγκρούσεις, τις αισθητικές αντιλήψεις, τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, τη σχέση των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον, τις λατρευτικές πρακτικές, τις αντιλήψεις για τη ζωή και το θάνατο. (Γκότσης, 2002: 17-21).

Στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα καλλιεργείται προπάντων η ιστορική φαντασία, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης διότι, σύμφωνα με τον Wineburg (2001), σκέφτομαι ιστορικά σημαίνει σκέφτομαι για τους ανθρώπους στο παρελθόν, σύμφωνα αφενός με τα δεδομένα τους και αφετέρου με τα δεδομένα της εποχής μου. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή των επισκεπτών ενός μουσείου στην αισθητική εμπειρία, η οποία αποτελεί διάλογο ανάμεσα στο θεατή, το αντικείμενο-έκθεμα και τον δημιουργό του αντικειμένου (Dewey, 1934) και οδηγεί στην κατανόηση των συνδηλώσεων του αντικειμένου (Wertsch, 1998: 77).

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο διατυπώθηκε η βασική υπόθεση της έρευνας, οι σκοποί και οι στόχοι του βιωματικού εργαστηρίου «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση» που υλοποιήθηκε στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων.

Βασική υπόθεση της έρευνας τέθηκε η ακόλουθη:

Με την εφαρμογή ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στηριγμένου αποκλειστικά στις Τεχνικές της Θεατρικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και τη χρήση της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας οι μαθητές/τριες των δυο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου θα εξοικειωθούν με τα αντικείμενα των συλλογών ενός Ιστορικού Μουσείου, θα κατανοήσουν τη σχέση τους με την τοπική ιστορία μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και τα πρόσωπα της εποχής και, τέλος, θα κάνουν τη σύνδεση των αφηγήσεων του παρελθόντος με το δικό τους παρόν.

Ως εκ τούτου, το ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκε ως εξής:

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση είναι επαρκή εργαλεία στο πλαίσιο ενός Ιστορικού Μουσείου για την ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των μαθητών/τριών και την μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής – κοινωνικής – καλλιτεχνικής τοπικής ιστορίας;

Διατυπώθηκαν επίσης τα εξής υποερωτήματα που πηγάζουν από την εκπόνηση και την υλοποίηση του προγράμματος:

- *Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι επαρκείς ως εργαλεία για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών που λαμβάνουν μέρος στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο μουσείο;*
- *Η χρήση της κούκλας μαρότας σε «ρόλο ιστορικής προσωπικότητας» ενδείκνυται ως εργαλείο για την υλοποίηση ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στο μουσείο;*
- *Οι μαθητές/τριες θα εξοικειωθούν με τα μουσειακά αντικείμενα και δομήσουν τις προσωπικές τους αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν;*
- *Και τέλος, θα συνειδητοποιήσουν την άμεση σύνδεση του παρελθόντος με την προσωπική τους ιστορία, το παρόν και το μέλλον τους;*

¹¹⁸ Η έννοια της εξοικείωσης οφείλει την ανάλυση της στην φιλοσοφία του Heidegger, ο οποίος θεωρεί ότι ο «εαυτός» και ο «κόσμος» δεν είναι δύο ξεχωριστές οντότητες, αλλά μία μόνο. Αυτή η «έλλειψη» διαφοροποίησης προκύπτει από τη εμπλοκή του ανθρώπου στον «κόσμο» (being in the world) και την βάση της αποτελεί η κατανόηση του «κόσμου». Στο βασικό θεωρητικό του κείμενο ο φιλόσοφος εξηγεί ότι αυτό που στην ουσία ορίζει τον ανθρώπινο τρόπο ύπαρξης είναι η εξοικείωσή του ανθρώπου με τον «κόσμο», ο οποίος αποτελείται από ένα σύστημα θεωρητικών και πρακτικών εφοδίων και δεξιότητων που μοιράζεται μια συγκεκριμένη κοινότητα (Heidegger, 1962). Ο Heidegger ισχυρίζεται ότι η κατανόηση είναι ουσιαστικά μια (επι)δεξιότητα, μια ικανότητα να κάνεις κάτι («the condition of possibility for all kinds of comportment, not only practical but also cognitive», Heidegger, 1982:276). Με άλλα λόγια ο Heidegger πιστεύει πως εκδηλώνουμε την κατανόησή μας για τον κόσμο γύρω μας με τη συμμετοχή μας σε δραστηριότητες.

Ανεξάρτητη μεταβλητή στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η παιδαγωγική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στους μαθητές/τριες της Ε΄ και Στ΄ τάξη τεσσάρων δημοτικών σχολείων της Ζακύνθου και εξαρτημένες μεταβλητές η ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των μαθητών/τριών, η μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής – κοινωνικής – καλλιτεχνικής τοπικής ιστορίας, η ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας, κατανόησης και ενσυναίσθησης, η εξοικείωση με το χώρο του Μουσείου τα μουσειακά αντικείμενα, η δόμηση προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν και η συνειδητοποίηση της άμεσης σύνδεσης του παρελθόντος με την προσωπική ιστορία, το παρόν και το μέλλον τους.

5.3 Ερευνητικά εργαλεία

Μετά τον καθορισμό της μεθοδολογικής προσέγγισης σε μία έρευνα είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων που διαχωρίζονται από τις μεθόδους στο ότι εστιάζονται στην καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων που είναι χρήσιμα σε μια μελέτη και όχι στο γενικό σχεδιασμό της μελέτης αυτής.

5.3.1 Η συμμετοχική παρατήρηση

Η νατουραλιστική παρατήρηση είναι μια μέθοδος έρευνας που διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων χωρίς προκαθορισμένες κατηγοριοποιήσεις, επειδή ο ερευνητής ενδιαφέρεται για τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων μαθητικών ομάδων, όπως αυτές εκδηλώνονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Σαραφίδου, 2011:51) και εφαρμόζεται σε μικρές και γεωγραφικά περιορισμένες ομάδες **όταν η έρευνα εξετάζει τα πράγματα από τη σκοπιά των υποκειμένων**, επικεντρώνεται στις σχέσεις των ανθρώπων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνονται και στη συμβολική διαντίδραση των δρώντων υποκειμένων,¹¹⁹ δηλαδή στα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες δράσεις και συμπεριφορές και την ερμηνεία που δίνουν σε καταστάσεις και γεγονότα που τους ωθεί σε αυτές τις συμπεριφορές (Κυριαζή, 2011:244 & 271).

¹¹⁹ Για τη συμβολική διαντίδραση βλ. Blumer, 1969.

Η πρωτογενής συστηματική παρατήρηση (observation) των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο περιβάλλον που διαδραματίζονται (Suthers, 2003) επιλέχθηκε ως μορφή συγκέντρωσης πληροφοριών διότι έδωσε στην ερευνήτρια την ευκαιρία καταγραφής πληροφοριών για τη στάση, την οπτική, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων όπως εμφανίζονταν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής παρέμβασης και, ως εκ τούτου, η ερευνήτρια επέλεξε τον ρόλο του συμμετέχοντος παρατηρητή (participant observer) και υλοποίησε η ίδια το βιωματικό εργαστήριο της παρούσας έρευνας (Creswell, 2011:252).

5.3.2 Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Ο Robson (2007:418) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως «μια κωδικοποιημένη κοινή λογική, μία εκλέπτυνση των τρόπων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι απλοί άνθρωποι προκειμένου να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν πτυχές του κόσμου που τους περιβάλλει». Ενώ ο Ιωσηφίδης (2008:149) σημειώνει πως «η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος έρευνας και ανάλυσης των κοινωνικών προεκτάσεων και συνεπειών της κοινωνικής επικοινωνίας». Για την Stan (2010:225) «η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα εργαλείο της ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό και τη νοηματοδότηση όρων, λέξεων ή εννοιών σε ένα ή περισσότερα αποσπάσματα καταγεγραμμένης επικοινωνίας». Τέλος η Julien (2008:120) την ορίζει ως την «πνευματική διαδικασία της κατηγοριοποίησης των ποιοτικών κειμενικών δεδομένων σε ομάδες ομοειδών εννοιολογικών κατηγοριών, για τον εντοπισμό προτύπων και σχέσεων μεταξύ θεμάτων».

Η ανάλυση περιεχομένου δύναται να είναι μέθοδος ή τεχνική ανάλογα με τον τρόπο της δημιουργίας του ερευνητικού υλικού. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007:268-269), η ανάλυση περιεχομένου είναι τεχνική, όταν το υπό ανάλυση υλικό δημιουργείται με τη βοήθεια του ερευνητή, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην συγκεκριμένη περίπτωση με τα Φύλλα Δραστηριοτήτων (Παράρτημα II) του βιωματικού εργαστηρίου.

Τα στάδια της τεχνικής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 2007· Λαμπίρη – Δημάκη, 2003· Κυριαζή, 2009) είναι τα ακόλουθα:

1. Θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων.¹²⁰

¹²⁰ Βλ. το υποκεφάλαιο 5.2.

2. Πηγές του ποιοτικού υλικού αποτέλεσαν τα συμπληρωμένα Φύλλα Δραστηριοτήτων των μαθητών/τριών από τις δώδεκα εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.
3. Μονάδα καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή το τμήμα του κειμένου που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον και αποτελεί την βάση της κατηγοριοποίησης π.χ. λέξη, πρόταση, παράγραφος, θέμα, πρόσωπο ή και ολόκληρο κείμενο. Στην παρούσα εργασία τη βασική μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε η πρόταση διότι οι μαθητές σημείωναν συνοπτικά τις σκέψεις τους στα Φύλλα Δραστηριοτήτων.
4. Δημιουργία ενός συστήματος εννοιολογικών κατηγοριών και υποκατηγοριών όπου κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και βασίζεται η ανάλυση περιεχομένου.¹²¹ Όταν ο ερευνητής/τρια επιθυμεί να επαληθεύσει μία υπόθεση οι κατηγορίες έχουν διατυπωθεί από πριν και καθορίζονται από τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το γενικό θεωρητικό της υπόβαθρο. Αναφορικά με την διατύπωση των εννοιολογικών κατηγοριών στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η διαδικασία που προτείνει ο Creswell (2011:283), για τον οποίο «κωδικοποίηση είναι η διαδικασία χωρισμού του κειμένου σε τμήματα και της απόδοσης επικεφαλίδων σε αυτά». Συγκεκριμένα, αρχικά κωδικοποιήθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα των Φύλλων Δραστηριοτήτων με σκοπό τον σχηματισμό γενικών θεμάτων και την διατύπωση κατηγοριών που να μην αλληλεπικαλύπτονται (Creswell, 2011: 283). Ύστερα από την πρώτη καταγραφή, χρειάστηκε να επαναληφθεί η διαδικασία και να απορριφθούν οι κατηγορίες με παρόμοιο περιεχόμενο. Κατά τη διαδικασία αυτή παραλήφθηκαν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία δεν απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, συγκεντρώθηκαν οι κατηγορίες, συσχετίστηκαν μεταξύ τους από αυτές προέκυψαν οι εννοιολογικές κατηγορίες της ανάλυσης, οι οποίες σχετίζονται με τα ερωτήματά της έρευνας.
5. Κωδικοποίηση του υλικού σε κάθε κατηγορία και μεταξύ των κατηγοριών.

Ο Patton (2002: 453) υποστηρίζει ότι η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης «είναι επαγωγική κατά τον σχεδιασμό των πιθανών κατηγοριών, προτύπων και θεμάτων». Ο ερευνητής ξεκινά την διαδικασία με την προσεκτική ανάγνωση του κειμένου και στη συνέχεια αποπειράται να αποκαλύψει λιγότερο προφανείς ή και λανθάνουσες σημασίες (Julien, 2008:121).

¹²¹ Κατηγορία «... μια ομάδα πραγμάτων, αντικειμένων, καταστάσεων που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων και διαφέρουν από την άποψη αυτή από τις άλλες ομάδες» (Βάμβουκας, 2007: 273 – 276).

Από την παραπάνω διαδικασία σχηματίστηκαν έξι κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια:

1. Εξοικείωση των μαθητών/τριών με το χώρο του Μουσείου και τα μουσειακά αντικείμενα.
2. Ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης.
3. Ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης: Σύνδεση του παρελθόντος του 19ου αιώνα με το παρόν των μαθητών/τριών.
4. Ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν.
5. Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην αποκλειστική χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείου για τη βιωματική μάθηση της τοπικής ιστορίας (κοινωνικής – πολιτικής – καλλιτεχνικής) στο μουσειοπαιδαγωγικό εργαστήριο.
6. Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη χρήση και τη λειτουργία της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας.

5.3.3 *Εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (Focus Group interview)*

Οι ομάδες εστίασης αποτελούν τεχνική της ποιοτικής έρευνας και αφορούν ελεγχόμενες συναντήσεις ανάμεσα σε άτομα που συμμετείχαν σε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα, με αντικείμενο τη συζήτηση μεταξύ τους για τις εμπειρίες τους σχετικά με τη δραστηριότητα αυτή. Οι ερωτήσεις τίθενται στα μέλη της ομάδας, τα οποία είναι ελεύθερα να μιλήσουν μεταξύ τους χωρίς κάποιους περιορισμούς.

Η ομάδα εστίασης αναπαριστά τον προς μελέτη πληθυσμό και επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει τα υποκείμενα της έρευνας σε ένα πιο φυσικό περιβάλλον σε σχέση με την ατομική συνέντευξη. Σε συνδυασμό με την τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης είναι δυνατόν να επιτευχθεί η πρόσβαση σε διαφορετικές πολιτιστικές ή κοινωνικές ομάδες, να επιλεγούν χώροι παρατήρησης και να αναδειχθούν νέα ερωτήματα έρευνας. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα που δίνουν τη συνέντευξη είναι πιθανόν να παρέχει τις καλύτερες πληροφορίες όταν τα άτομα μοιάζουν και συνεργάζονται μεταξύ τους (Creswell, 2011: 257).

Ως μειονεκτήματα των ομάδων εστίασης μπορούμε να αναφέρουμε τον χαμηλότερο έλεγχο της κατάστασης από τον ερευνητή σε σχέση με την ατομική συνέντευξη και την αυξημένη δυσκολία της ανάλυσης των δεδομένων, αφού τα

λεγόμενα εξαρτώνται άμεσα από τις αντιδράσεις και τα σχόλια όλων των συμμετεχόντων (Αβούρης & αλ. , 2009:21)

5.3.4 Η κριτική φίλη

Ως κριτικός/ή φίλος/η (critical friend) ορίζεται το άτομο που επιλέγεται να συμμετέχει στην έρευνα, το οποίο εμπιστεύεται η διευκολύντρια/εμπυχωτρία, κατανοεί τις πεποιθήσεις του, αλλά είναι και εποικοδομητικά κριτικό (Kember & others, 1997). Η αξία του ρόλου του υπογραμμίζεται από το γεγονός ότι η παρουσία του επαληθεύει τη γνησιότητα της έρευνας (Lomax, 1996).

Η κριτική φίλη συμβάλλει ενισχυτικά στους στόχους της παρούσας έρευνας, ενδυναμώνοντας τη θέση και τον ρόλο της εμπυχωτρίας κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων και καλλιεργώντας μια υποστηρικτική αλλά και κριτική φιλία με την ερευνήτρια σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, παρακολουθεί τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και συμμετέχει στη φάση του αναστοχασμού, κατέχοντας έναν χρήσιμο, υποβοηθητικό ρόλο. Προβάλλει την προσωπική της οπτική, ασκεί γόνιμη κριτική επί των υλοποιούμενων μαθησιακών διαδικασιών και προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας των γεγονότων.

Τέλος, η προσωπική της εμπειρία στα θεωρητικά ζητήματα και τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας εμπλουτίζει τις σχετικές συζητήσεις με την εμπυχωτρία με παραδείγματα από προσωπικά βιώματα κι εμπειρίες.

Στην παρούσα έρευνα τον ρόλο της κριτικής φίλης είχε το μέλος της Παιδαγωγικής Ομάδας του ΚΠΕ Λιθακιάς κ. Αγγελική Δαλακιάρη.

5.4 Η επιλογή του δείγματος

Στην ποιοτική προσέγγιση η επιλογή των συμμετεχόντων γίνεται με προσεκτική και στοχοθετημένη επιλογή (purposive) περιπτώσεων που καθορίζεται από τα ερευνητικά ερωτήματα και ορίζει τους στόχους συγκρότησης του δείγματος με βάση κάποιες σημαντικές για την έρευνα διαστάσεις (Σαραφίδου, 2011:65).

Διενεργείται, δηλαδή, **σκόπιμη ποιοτική δειγματοληψία** (purposeful sampling) ως προς τα άτομα που συμμετέχουν στο ερευνητικό δείγμα (Creswell, 2011:244· Patton, 1990:169). Και συνήθως το δείγμα είναι ομοιογενές (homogeneous

sampling), ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει σκόπιμα το δείγμα των ατόμων με βάση το αν αποτελούν μέλη μιας υποομάδας που διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, λόγω χάρη μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών όπως στην παρούσα έρευνα (Creswell, 2011:246).

Η ερευνήτρια σε συνεργασία με τα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας του ΚΠΕ Λιθακιάς Ζακύνθου,¹²² που διαθέτουν πείρα στην πιλοτική εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, μετά από εκτενείς συζητήσεις αποφάσισαν το δείγμα του μαθητικού πληθυσμού να αποτελείται από την Ε΄ και Στ΄ τάξη ενός 6/θεσίου και ενός 12/θεσίου σχολείου της πόλης της Ζακύνθου και από την Ε΄ και Στ΄ τάξη ενός 6/θεσίου και ενός 12/θεσίου σχολείου της υπαίθρου της Ζακύνθου.

Το δείγμα σχηματίστηκε μεγιστοποιώντας κατά το δυνατόν την ετερογένεια της κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης των συμμετεχόντων μαθητικών ομάδων, ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες από περιπτώσεις με σαφείς διαφοροποιήσεις και να διευρυνθεί το φάσμα των διαφορετικών οπτικών και εμπειριών (Creswell, 2005 & Patton, 1990).

Στο **5^ο Δημοτικό Σχολείο** της πόλης της Ζακύνθου ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες που ως επί το πλείστον κατοικούν στις εργατικές κατοικίες ή είναι μετανάστες, ενώ στο **6^ο Δημοτικό Σχολείο Ζακύνθου** ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες που οι γονείς τους ανήκουν σε πληθώρα κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων.

Στο **Δημοτικό Σχολείο Γερακαρίου** ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες που οι γονείς τους στην πλειοψηφία είναι αγρότες, ενώ στο **Δημοτικό Σχολείο Παντοκράτορα** ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες που οι γονείς τους είναι υπάλληλοι που εργάζονται σε τουριστικές επιχειρήσεις ή επιχειρηματίες (ξενοδόχοι, εστιατορες κλπ) και οι επιχειρήσεις τους εδρεύουν στην ευρύτερη περιοχή του Κόλπου του Λαγανά, δηλαδή στο κατεξοχήν τουριστικό μέρος του νησιού.

Οι μαθητικές ομάδες των σχολείων της πόλης της Ζακύνθου:

5ο Δημοτικό Σχολείο Ζακύνθου, συμμετείχαν: η Ε΄ τάξη με 7 μαθητές, 10 μαθήτριες και 2 εκπαιδευτικούς και η Στ΄ τάξη με 9 μαθητές, 7 μαθήτριες και 1 εκπαιδευτικό.

¹²² Η Παιδαγωγική Ομάδα του ΚΠΕ Λιθακιάς Ζακύνθου την περίοδο αυτή (2015) αποτελείτο από τους Αναστάσιο Βισβάρδη, Αγγελική Δαλακιάρη, Δημήτριο Σεμιτέκο και Δρ. Σοφία Εμμανουηλίδου.

6ο Δημοτικό Σχολείο Ζακύνθου, συμμετείχαν: η Ε1' τάξη με 8 μαθητές, 11 μαθήτριες και 1 εκπαιδευτικό, η Ε2' τάξη με 11 μαθητές, 11 μαθήτριες και 1 εκπαιδευτικό, η Στ1' τάξη με 11 μαθητές, 10 μαθήτριες και 2 εκπαιδευτικοί, η Στ2' τάξη με 10 μαθητές, 11 μαθήτριες και 2 εκπαιδευτικοί.

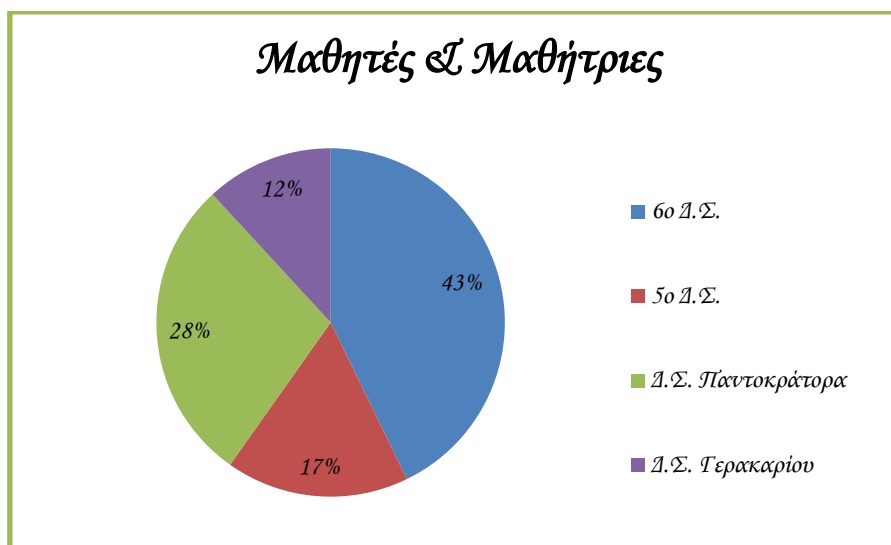
Οι μαθητικές ομάδες των σχολείων της υπαίθρου της Ζακύνθου:

Δημοτικό Σχολείο Γερακαρίου, συμμετείχαν: η Ε' τάξη, με 3 μαθητές, 7 μαθήτριες και 1 εκπαιδευτικό και η Στ' τάξη με 10 μαθητές, 6 μαθήτριες και 1 εκπαιδευτικό.

Δημοτικό Σχολείο Παντοκράτορα, συμμετείχαν: η Ε1' τάξη με 7 μαθητές, 6 μαθήτριες και 1 εκπαιδευτικό, η Ε2' τάξη με 7 μαθητές, 6 μαθήτριες και 1 εκπαιδευτικό, η Στ1' τάξη με 10 μαθητές, 5 μαθήτριες και 1 εκπαιδευτικό και η Στ2' τάξη με 4 μαθητές, 10 μαθήτριες και 1 εκπαιδευτικό.



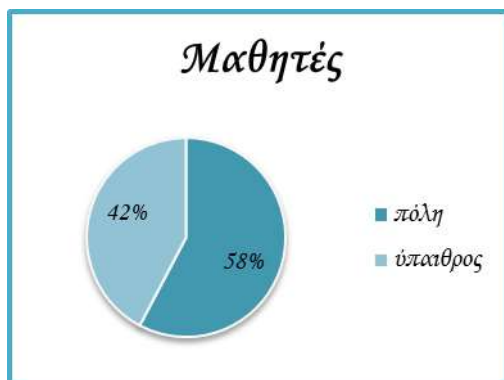
Γράφημα 1.



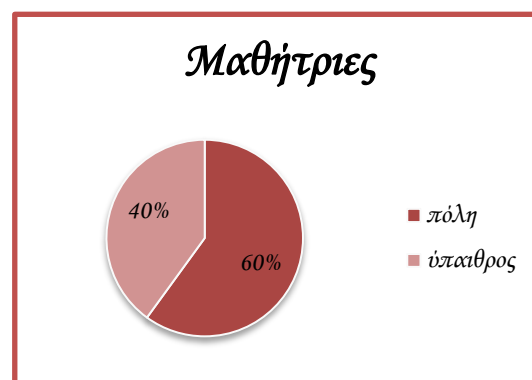
Γράφημα 2

Σχολεία πόλης	Σχολεία Υπαίθρου	Τμήματα	Μαθητές	Μαθήτριες	Άνδρες Εκπαιδευτικοί	Γυναίκες Εκπαιδευτικοί
5 ^ο Δ.Σ.		Ε	7	10		2
5 ^ο Δ.Σ.		Στ	9	7		1
6 ^ο Δ.Σ.		Ε1	8	11	1	
6 ^ο Δ.Σ.		Ε2	11	11	1	
6 ^ο Δ.Σ.		Στ1	11	10	1	1
6 ^ο Δ.Σ.		Στ2	10	11		2
	Δ.Σ. Παντοκράτορα	Ε1	7	6	1	
	Δ.Σ. Παντοκράτορα	Ε2	7	6		1
	Δ.Σ. Παντοκράτορα	Στ1	10	5	1	
	Δ.Σ. Παντοκράτορα	Στ2	4	10		1
	Δ.Σ. Γερακαρίου	Ε	3	7		1
	Δ.Σ. Γερακαρίου	Στ	10	6		1
2	2	12	97	104	5	10

Πίνακας 1
Οι συμμετέχοντες στο βιωματικό εργαστήριο.



Γράφημα 3



Γράφημα 4

Συμμετείχαν συνολικά στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης 201 μαθητές και μαθήτριες. Εξ αυτών οι μαθητές ήταν 97 και οι μαθήτριες 104. Συμμετείχαν επίσης 15 συνοδοί εκπαιδευτικοί, 5 άνδρες και 10 γυναίκες.

5.5 Γενικό περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας

Η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη με τον ακόλουθο τρόπο:

Οι δώδεκα (12) μαθητικές ομάδες συμμετείχαν στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση», το οποίο υλοποιήθηκε στις αίθουσες που στεγάζονται οι συλλογές του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων.

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε κλειδές παρατήρησης, κράτησε ημερολόγιο και βιντεοσκοπηθήκαν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η καταγραφή των παρατηρήσεων γινόταν το γρηγορότερο δυνατόν μετά τη λήξη της παρέμβασης για να περιγραφούν τα γεγονότα με σωστή χρονική σειρά και με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και τερματιζόταν όταν επερχόταν ο θεωρητικός κορεσμός (Theoretical Saturation), όταν δηλαδή τα συλλεγόμενα στοιχεία έπαυαν να εμπλουτίζουν τις εννοιολογικές κατηγορίες και απλώς επαναλαμβάνονταν (Glaser & Strauss 1967:61 – 62 · Κυριαζή, 2011:259).

Οι προσωπικές αντιδράσεις και ερμηνείες της ερευνήτριας έγινε προσπάθεια να διαχωριστούν από τα γεγονότα.

Μετά από κάθε υλοποίηση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων ακολουθούσε συζήτηση με την κριτική φίλη.

Διεξήχθησαν τέσσερα Focus Group, ένα σε τυχαίο δείγμα των μαθητών κάθε σχολικής μονάδας.

Τέλος, έγινε επεξεργασία στα Φύλλα Δραστηριοτήτων των μαθητών κατηγοριοποιήθηκαν τα ποιοτικά κειμενικά δεδομένα σε ομάδες ομοειδών εννοιολογικών κατηγοριών, για τον εντοπισμό προτύπων και σχέσεων μεταξύ θεμάτων .

5.6 Διευκρινήσεις και περιορισμοί

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων υλοποιήθηκαν από τον Μάρτιο έως και τον Μάιο του 2015. Οι εστιασμένες ομαδικές

συνεντεύξεις (focus groups) σε ομάδες μαθητών λάμβαναν χώρα δυο εβδομάδες μετά την υλοποίηση των προγραμμάτων σε κάθε σχολική μονάδα.

Εφαρμόστηκε η **σκόπιμη ομοιογενής δειγματοληψία όσον αφορά την ηλικία και τις πρότερες γνώσεις των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών** και, καθώς η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα κι εκπαιδευτικός στο ΚΠΕ Ζακύνθου, πράγμα που της έδινε πρόσβαση στα δημοτικά σχολεία του νησιού, **έγινε προσπάθεια το δείγμα των μαθητών/τριων να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμητικά και περισσότερο αντιπροσωπευτικό των κοινωνικών και οικονομικών διαφοροποιήσεων των κατοίκων της Ζακύνθου.**

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, η οποία ταυτόχρονα εκτελούσε και καθήκοντα Υπεύθυνης Λειτουργίας του ΚΠΕ Λιθακιάς Ζακύνθου και συμμετείχε στην υλοποίηση των προγραμμάτων και των δράσεων του ΚΠΕ, επομένως χρειαζόταν να ασκήσει πολλαπλούς ρόλους.

Ως θεατρολόγος και εκπαιδευτικός ήταν σε θέση να εκπονήσει το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και να προσαρμόζει κατά περίπτωση την υλοποίηση του στις μαθησιακές δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών/τριων που το παρακολούθησαν. Από την άλλη πλευρά, οι ποικίλες αρμοδιότητες και υποχρεώσεις της συχνά δυσκόλευαν την καταγραφή των σημειώσεων πεδίου ή των αναστοχαστικών σημειώσεων.

3ο Μέρος: Ερευνητικά Αποτελέσματα



Εικόνα 17
Το πορτραίτο της Ελισάβετ Μαρτινέγκου
στο Μουσείο Σολωμου και Επιφανών Ζακυνθίων
και η Κούκλα σε ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας Ελισάβετ

Κεφάλαιο 6^ο

Τα ποιοτικά αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης

6.1 Εισαγωγικές Διευκρινήσεις

*Υπάρχουν κάποιες συνθήκες
που δίνουν στις λέξεις ένα μοναδικό νόημα,
που δεν θα ήταν ίδιο κάπου αλλού
κάποια άλλη χρονική στιγμή.
Μιχαήλ Μπαχτίν (1980: 144)*

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συγκεντρώθηκαν με ποικίλες ποιοτικές μεθόδους και από πολλαπλές πηγές (Burns, 2000· Yin, 1984) προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία τους (credibility) και η εγκυρότητά τους (validity). Οι ερμηνείες προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση των βιωματικών δράσεων των μαθητικών ομάδων στις **δώδεκα εκπαιδευτικές παρεμβάσεις** που υλοποιήθηκαν με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στις αίθουσες εκθεμάτων του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων, την ποιοτική ανάλυση δεδομένων των φύλλων δραστηριοτήτων που εκπονήθηκαν για τα βιωματικά εργαστήρια και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές/τριες κατά την διάρκεια τους, τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις σε τυχαίο δείγμα των μαθητών/τριών που έλαβαν μέρος στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, τις αντιλήψεις της ερευνήτριας και τις απόψεις της κριτικής φίλης κας Αγγελικής Δαλακιάρη και της διευθύντριας του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων κ. Κατερίνας Δεμέτη.

Οι απόψεις της διευθύντριας του Μουσείου κας Κατερίνας Δεμέτη και της κριτικής φίλης κας Αγγελικής Δαλακιάρη παρατίθενται προκειμένου ο αναγνώστης να λάβει γνώση των προσωπικών μαρτυριών και να κρίνει ο ίδιος κατά πόσο τα συμπεράσματα της έρευνας στηρίζονται σε ρεαλιστικά δεδομένα (Mulholland & Wallace, 2003), αλλά και να τα αντιπαραθέσει με την προσωπική του εκπαιδευτική ή και ερευνητική εμπειρία, προκειμένου να πεισθεί για την αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων της ερευνήτριας. Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η εγκυρότητα της έρευνας, η οποία αναφέρεται στην πραγματική αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων με τα αποτελέσματα της (Πηγιάκη, 1988:118-122).

6.2 Η συμμετοχική παρατήρηση

Το βιωματικό εργαστήριο «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση» που υλοποιήθηκε με τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και την Δια Βίου Μάθηση στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της

Κλείδας Παρατήρησης που τηρήθηκε σε όλες τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις,¹²³ ήταν πλήρως αποτελεσματικό για τους 191 μαθητές/τριες των έντεκα (11) από τις δώδεκα (12) μαθητικές ομάδες που το παρακολούθησαν.¹²⁴ Οι μαθητές/τριες παρέμειναν συγκεντρωμένοι στην παρέμβαση, η οποία διήρκησε έξι διδακτικών ωρών κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιήθηκε, μία διακοπή για διάλειμμα μετά τις τρεις πρώτες διδακτικές ώρες.

Η θεματολογία του δραματικού σεναρίου, ο τρόπος παρουσίασης των μουσειακών αντικειμένων, η σύνδεση τους με το σενάριο και η αλληλεπίδραση με τις Κούκλες σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, οι οποίοι συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος και αυτό αποτυπώθηκε στο οπτικοακουστικό υλικό και διαπιστώθηκε στην κλείδα και το ημερολόγιο της συμμετοχικής παρατήρησης.

Όσον αφορά το βασικό ερώτημα της έρευνας *«Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι επαρκή εργαλεία στο πλαίσιο ενός Ιστορικού Μουσείου για την ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των μαθητών/τριών και την μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής – κοινωνικής – καλλιτεχνικής τοπικής ιστορίας;»* και το πρώτο υποερώτημα της έρευνας *«Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι επαρκείς ως εργαλεία για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών που λαμβάνουν μέρος στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο μουσείο;»*, διαπιστώθηκε ότι στις έντεκα από τις δώδεκα μαθητικές ομάδες οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι της παιδαγωγικής παρέμβασης επετεύχθησαν πλήρως. Οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με τη θεατρική πράξη, εξέφρασαν τα συναισθήματά τους, ανέλαβαν ρόλους και αλληλεπίδρασαν μέσα από αυτούς μεταξύ τους και με τις Κούκλες σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας, Ελισάβετ Μαρτινέγκου και Έλενα Μιχαλίτση δημιουργώντας δραματικές καταστάσεις και συμμετείχαν ουσιαστικά στις αναστοχαστικές συζητήσεις.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι μαθητές/τριες συζήτησαν κατά τη διάρκεια του *Μανδύα του Ειδικού*, της *Καρέκλας των Αποκαλύψεων* και των αναστοχασμών για το θρησκευτικό, πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι της Ζακύνθου τον 19ο αιώνα, εξοικειώθηκαν μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τα μουσειακά αντικείμενα και απέκτησαν νέες γνώσεις γι' αυτά. Αναγνώρισαν και ερμήνευσαν μέσω των εκθεμάτων τις κοινωνικές παραμέτρους της ζωής στη Ζάκυνθο του 19^{ου}

¹²³ Βλ. Παράρτημα VII: Κλείδα Παρατήρησης.

¹²⁴ Εξαίρεση αποτέλεσαν οι 13 μαθητές/τριες τ ης Ε1' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Παντοκράτορα.

αιώνα. Πρέπει να αναφερθεί ότι το σύνολο των συμμετεχόντων εντυπωσιάστηκε από την έλλειψη γυναικείων πορτραίτων και στους αναστοχασμούς όλων των ομάδων συζητήθηκε το θέμα της θέσης της γυναίκας τον 19^ο αιώνα στη Ζάκυνθο ειδικότερα και γενικά στην Ευρώπη. Συζητήθηκαν, τέλος, τα θέματα των καταστρεπτικών σεισμών του 1893 και 1953 και της ίδρυσης του Μουσείου Σολωμού ως προσπάθειας των Ζακυνθινών να διασώσουν τις μνήμες της προσεισμικής πόλης.

Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι η **ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας** των μαθητών/τριών με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την **κατανόηση της τοπικής ιστορίας** μέσω των εκθεμάτων και την **ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης**, δηλαδή της διασαφήνισης του ιστορικού πλαισίου και των πολιτισμικών συνθηκών, μέσω των ιστορικών τεκμήριων που φυλάσσονται στο Μουσείο. Ενδείξεις της παραπάνω διαπίστωσης αποτελούν τα κοστύμια που επέλεξαν να «φορέσουν» οι μαθητές/τριες στη χοροεσπερίδα, τα οποία ήταν συμβατά με τον δραματικό χρόνο, δηλαδή τον 19ο αιώνα και ορισμένα ήταν επιλεγμένα από συγκεκριμένα πορτραίτα του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι, ο μαθητής του Στ1 τμήματος του βου Δημοτικού Σχολείου Ζακύνθου που ανέλαβε να αναπαραστήσει τον Δημήτριο Σολωμό αποφάσισε να «ντυθεί» με την επίσημη στολή του που φυλάσσεται στην Αίθουσα Σολωμού και η μαθήτρια της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Γερακαρίου που αναπάρστησε την Ισαβέλλα Ιατρά επέλεξε την τουαλέτα της από το πορτραίτο της Διαμαντίνας Βούλτσου - Καραμαλίκη που φυλάσσεται στην αίθουσα Μιχελή.

Όσον αφορά το μέσο μετακίνησης των καλεσμένων στη χοροεσπερίδα του ζεύγους Μαρτινέγκου αξιοσημείωτο υπήρξε ότι καμία μαθήτρια δεν θέλησε να μετακινηθεί με τα πόδια – από τα δρώμενα αναβίωσης της γκιόστρας που γίνονται κάθε χρόνο στη Ζάκυνθο, οι μαθήτριες γνωρίζουν ότι οι κυρίες δεν μετακινούνται κατ' αυτό τον τρόπο και μάλιστα σε επίσημες περιστάσεις.¹²⁵ Παρόλο που το σύνηθες για τη Ζάκυνθο μέσο μετακίνησης των κυριών τον 19^ο αιώνα ήταν η λεντίκα και των κυριών το άλογο, το μέσο μετακίνησης που επιλέχθηκε περισσότερο και από τα αγόρια και από τα κορίτσια ήταν η άμαξα. Πιθανότατα οι μαθητές/τριες έκαναν αυτή την επιλογή επηρεασμένοι από τις ταινίες εποχής που έχουν παρακολουθήσει ή/και τους

¹²⁵ Η γκιόστρα είχε θεσμοθετηθεί από τους Ενετούς στο πλαίσιο της πολεμικής προετοιμασίας των Ζακυνθίων για να αντιμετωπίζουν τις επιδρομές των πειρατών και τις τούρκικες επιθέσεις. Για το θέμα αυτό βλ. Αρβανιτάκης επιμ., 2000:197.



Εικόνα 18
Δημήτριος Σολωμός
Αίθουσα Σολωμού
Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων



Εικόνα 20
Η επίσημη στολή του Δημητρίου Σολωμού
Αίθουσα Σολωμού
Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων



Εικόνα 19
Ζαϊμαντίνια Βούλτσου – Καραμαλίκη
Αίθουσα Μιχελή
Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Κεφάλαιο 6^ο : Τα ποιοτικά αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης
«παραδοσιακούς νησιώτικους γάμους» των επισκεπτών που τελούνται στη Ζάκυνθο
την τουριστική περίοδο.



Εικόνα 21
Στιγμιότυπο από τη «Γκιόστρα του Δαχτυλιδιού»
Ζάκυνθος 2015

Επίσης, όσον αφορά το μέσο μετακίνησης των καλεσμένων στη χοροεσπερίδα του ζεύγους Μαρτινέγκου αξιοσημείωτο υπήρξε ότι καμία μαθήτρια δεν θέλησε να μετακινηθεί με τα πόδια – από τα δρώμενα αναβίωσης της γκιόστρας που γίνονται κάθε χρόνο στη Ζάκυνθο,¹²⁶ καθώς οι μαθήτριες γνώριζαν ότι οι κυρίες δεν μετακινούνταν κατ’ αυτό τον τρόπο και μάλιστα σε επίσημες περιστάσεις. Παρόλο που το σύνηθες για τη Ζάκυνθο μέσο μετακίνησης των κυριών τον 19^ο αιώνα ήταν η λεντίκα και των κυριών το άλογο, το μέσο μετακίνησης που επιλέχθηκε περισσότερο και από τα αγόρια και από τα κορίτσια ήταν η άμαξα. Πιθανότατα οι μαθητές/τριες έκαναν αυτή την επιλογή επηρεασμένοι από τις ταινίες εποχής που έχουν παρακολουθήσει ή/και τους «παραδοσιακούς νησιώτικους γάμους» των επισκεπτών που τελούνται στη Ζάκυνθο την τουριστική περίοδο.

Πρέπει να αναφερθεί ότι δώδεκα (12) από τους ενενήντα επτά (97) μαθητές/τριες παρουσίασαν εμφανή διάθεση «αταξίας» και διαφοροποίησης από το σύνολο των συμμαθητών τους, επέλεξαν σύγχρονο ή και εξεζητημένο μέσο μεταφοράς, όπως διαστημόπλοιο, τανκ, αυτοκίνητο, μια Ferrari και ένας «επτά μαχητικά αεροπλάνα!».

¹²⁶ Η γκιόστρα είχε θεσμοθετηθεί από τους Ενετούς στο πλαίσιο της πολεμικής προετοιμασίας των Ζακυνθίων για να αντιμετωπίζουν τις επιδρομές των πειρατών και τις τούρκικες επιθέσεις. Για το θέμα αυτό βλ. Αρβανιτάκης επιμ., 2000:197.



Εικόνα 22
Χρήστος Ρουσέας: Κυρία με Λεντίκα
Προθάλαμος ορόφου
Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό υποερώτημα: **«Η χρήση της κούκλας μαρότας σε «Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας» ενδείκνυται ως εργαλείο για την εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στο μουσείο;»**.

Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν σχέση οικειότητας με τις δυο κούκλες-μαρότες που χρησιμοποιήθηκαν στο βιωματικό εργαστήριο, την «κυρία» Έλενα και την «κυρία» Ελισάβετ όπως τις αποκαλούσαν, συζητούσαν φιλικά μαζί τους και στο διάλειμμα έκαναν ερωτήσεις για την κατασκευή και την χρήση τους.

Στις αναστοχαστικές συζητήσεις οι περισσότερες ομάδες συμμετεχόντων ζήτησαν από την εμψυχώτρια να συζητήσουν με την Ελισάβετ ή την Έλενα και όχι μαζί της. Οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για την «κυρία» Έλενα στην οποία όταν κάθισε στην «καρέκλα των αποκαλύψεων» υπέβαλαν πλήθος ερωτήσεων για τη ζωή και τη σχέση της με τον Αντώνιο Μαρτινέγκο.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό υποερώτημα: **«Οι μαθητές/τριες θα εξοικειωθούν με τα μουσειακά αντικείμενα και δομήσουν τις προσωπικές τους αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν;»**.¹²⁷

Οι συμμετέχουσες μαθητικές ομάδες με την τεχνική ο Μανδύας του Ειδικού αναζήτησαν πληροφορίες για τη ζωή στη Ζάκυνθο του 19ου αιώνα στα εκθέματα του Μουσείου και το συνοδευτικό υλικό του προγράμματος.

¹²⁷ Για την έννοια της εξοικείωσης βλ. Κεφάλαιο 5.2, σελ. 91, υποσημ. 118.

Χρησιμοποίησαν τις πρότερες γνώσεις τους για να κάνουν **συνδέσεις μεταξύ των εκθεμάτων του Μουσείου και της τοπικής ιστορίας**, συγκρίσεις μεταξύ του «τότε» και του «τώρα» και ερωτήσεις στην εμπυχώτρια, τους συνοδούς εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του μουσείου για την αγροτική παραγωγή αλλά και τις πολιτισμικές και τεχνολογικές διαφορές του 19ου από τον 21ο αιώνα. Παρουσίασαν στην ομάδα τις ανακαλύψεις και τα συμπεράσματα τους δομώντας ιστορίες για τα προϊόντα που αγοράστηκαν από την Αγορά του Στενόφορου, μεταφέρθηκαν από το κτήμα της οικογένειας και το κελάρι του σπιτιού, το μαγείρεμα στο τζάκι της κουζίνας και τον χτιστό ξυλόφουρνο, τα προϊόντα καθαριότητας και τις δουλειές του σπιτιού, τα μέσα φωτισμού και τη διακόσμηση των χώρων υποδοχής. Ιδιαίτερα ασχολήθηκαν με τους τρόπους διασκέδασης, τη μουσική, τα μουσικά όργανα και τους ζακυνθινούς μουσικούς και κανταδόρους του 19^{ου} αιώνα.

Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό υποερώτημα **«θα συνειδητοποιήσουν την άμεση σύνδεση του παρελθόντος με την προσωπική τους ιστορία, το παρόν και το μέλλον τους»**.

Οι μαθητές/τριες εξερεύνησαν την αίθουσα οικοσήμων ψάχνοντας πληροφορίες για τον ρόλο που ανέλαβαν να υποδυθούν αλλά και την ιστορία της οικογένειας τους, ανακάλυψαν εκθέματα που έχουν προσφέρει οι πρόγονοι ή οι συγγενείς τους στο Μουσείο, ανακάλεσαν και μοιράστηκαν με την εμπυχώτρια και τους συμμαθητές τους ιστορίες που τους έχουν διηγηθεί οι παππούδες και οι γιαγιάδες τους για τον σεισμό του 1953, συζήτησαν για την αγροτική παραγωγή της Ζακύνθου τον 19^ο κι τον 21^ο αιώνα και την σημερινή αυξανόμενη εξάρτηση του εισοδήματος των κατοίκων της Ζακύνθου από τον τουρισμό.

6.2.1 Τα Ποσοτικά *intermezzi*¹²⁸

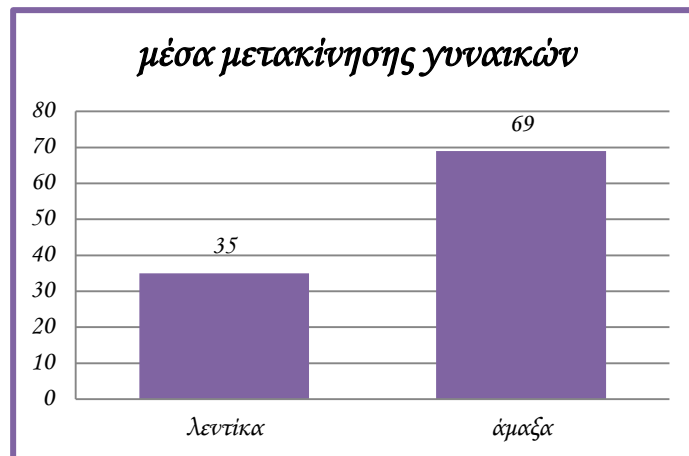
Τα ποσοτικά αποτελέσματα που παρατίθενται κατά περίπτωση παρακάτω αποτέλεσαν «παραπροϊόν» του φύλλου δραστηριοτήτων. Συμπεριλήφθηκαν παρενθετικά στην ποιοτική ανάλυση δεδομένων των φύλλων εργασίας που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης επειδή παρουσιάζουν συνοπτικά το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών/τριών, παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την οπτική γωνία από την οποία είδαν τη

¹²⁸ Αυτοτελές (θεατρικό ή μουσικό) κείμενο που παρεμβάλλεται ανάμεσα στις πράξεις ενός θεατρικού ή στα μέρη ενός μουσικού έργου. Τοποθετείται συγχρόνως στη θεατρική μυθοπλασία και τον κοινωνικό χώρο, συνοψίζει το έργο και εξάγει συμπεράσματα. Αποτελεί τη μετεξέλιξη των εμβόλιμων χορικών ασμάτων μεταξύ των επεισοδίων μιας τραγωδίας που πρώτος εισήγαγε ο Αγάθων (Pavis, 2006:236).

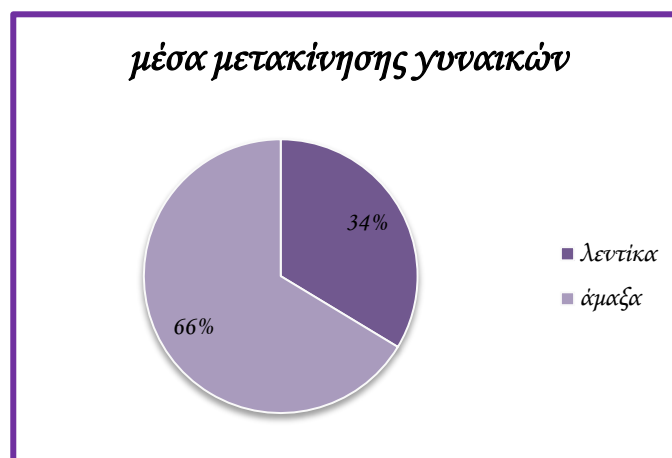
συμμετοχή τους στο εργαστήριο, παρουσιάζουν συνοπτικά τις απόψεις τους για τα μουσειακά αντικείμενα, αναδεικνύουν τις προτιμήσεις και τις επιλογές τους και υποστηρίζουν την εκτενή ποιοτική ανάλυση και τεκμηρίωση που προηγείται.

6.2.2 Ποσοτικό *intermezzo* - η επιλογή των μέσων μετακίνησης

Το μέσο μετακίνησης που επέλεξαν για τη μεταφορά από την κατοικία τους στην οικία Μαρτινέγκου οι προσκεκλημένοι στη χοροεσπερίδα «Επιφανείς Ζακύνθιοι»: Από τις 104 μαθήτριες οι 35 επέλεξαν να μετακινηθούν με λεντίκα και οι 69 με άμαξα. Ενώ από τους 97 μαθητές οι 42 επέλεξαν να μετακινηθούν με άλογο, οι 25 με άμαξα, οι 12 σύγχρονο μέσο μεταφοράς και οι 18 με τα πόδια. Οι μαθητές που επέλεξαν να μετακινηθούν με τα πόδια αιτιολόγησαν την επιλογή τους στον αναστοχασμό λέγοντας ότι κατοικούν πολύ κοντά στην οικία Μαρτινέγκου.



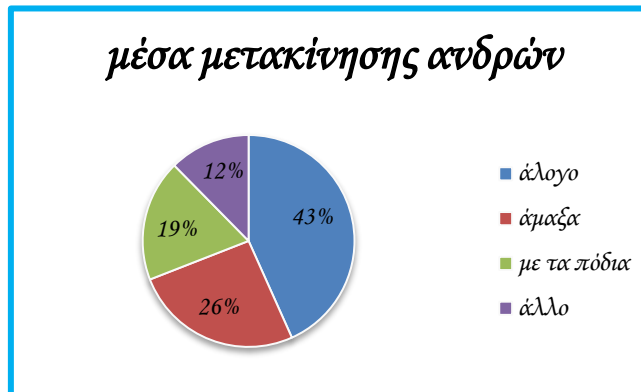
Γράφημα 5



Γράφημα 6



Γράφημα 7



Γράφημα 8

6.2.3 Η εκπαιδευτική παρέμβαση στην η Ε1' τάξη του Δημοτικού Σχολείου Παντοκράτορα

Η Ε1' τάξη του Δημοτικού Σχολείου Παντοκράτορα (13 μαθητές/τριες) παρακολούθησε ελλιπώς το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα διότι δεν σεβάστηκε τους κανόνες ευπρεπούς συμπεριφοράς και δημιούργησε προβλήματα στο μουσειακό χώρο, με αποτέλεσμα να διακοπεί η παιδαγωγική παρέμβαση πριν την ολοκλήρωσή της. Θεωρούμε ότι το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι το Δημοτικό Σχολείο Παντοκράτορα λειτουργεί στην κατεξοχήν τουριστική ζώνη της Ζακύνθου και οι κάτοικοι του χωριού, απασχολούνται σχεδόν στο σύνολο τους οκτώ μήνες το χρόνο σε ξενοδοχεία, εστιατόρια και τουριστικές επιχειρήσεις. Κατά το διάστημα αυτό τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας απολαμβάνουν πολύ μεγαλύτερη ελευθερία από τη συνήθη, επειδή οι γονείς εργάζονται πολλές ώρες και δεν υπάρχει κάποιος ενήλικος να ασχοληθεί μαζί τους κατά την διάρκεια της ημέρας.

Συγκεκριμένα, η πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα της εκπαιδευτικής παρέμβασης κύλησαν ομαλά. Τα προβλήματα άρχισαν όταν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της χοροεσπερίδας με την τεχνική ο *Μανδύας του Ειδικού* οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εξερευνήσουν χωρίς ιδιαίτερη επιτήρηση από την εμψυχώτρια και τους συνοδούς-εκπαιδευτικούς τις συλλογές του μουσείου και κλιμακώθηκαν όταν παρέλαβαν τις

κάρτες ρόλων και αναζήτησαν στοιχεία για τα πρόσωπα που θα ενσάρκωναν στη χοροεσπερίδα στη συλλογή πορτραίτων και τα οικόσημα των ζακυνθινών οικογενειών.

Παρατηρήθηκαν φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς όπως δυνατές φωνές ανάρμοστες για τον χώρο, σπρωξίματα και αντεγκλήσεις, σε μια περίπτωση μάλιστα κινδύνεψε να πέσει στο πάτωμα και να καταστραφεί ο υπολογιστής που βρίσκεται στην αίθουσα Σολωμού για να παρέχει πληροφορίες στους επισκέπτες. Οι ήπιες προσπάθειες επαναφοράς των μαθητών/τριών στην τάξη δεν απέδωσαν και η παιδαγωγική παρέμβαση διακόπηκε.

Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού που υλοποιήθηκε στον περίβολο του Μουσείου, οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν από την εμπνηχώτρια «Σε ποιους χώρους πρέπει να ακολουθούνται οι κανόνες της κοσμιότητας, του σεβασμού προς τον χώρο που μας φιλοξενεί και της ευπρεπούς συμπεριφοράς απέναντι στους ανθρώπους με τους οποίους συνδιαλεγόμαστε;» απάντησαν ομαδικά: «Στα ξενοδοχεία μας ή/ και τα μαγαζιά μας και τους τουρίστες». Στην ερώτηση «Δεν θα πρέπει να διατηρούμε σε καλή κατάσταση τα εκθέματα στα μουσεία της Ζακύνθου, για να τα επισκέπτονται οι τουρίστες που έρχονται στο νησί μας;» Απάντησαν ότι «αυτό» δεν το είχαν σκεφτεί.

Η ερμηνεία των αξιοπρόσεκτων απόψεων και της πρωτότυπης για μουσειακό χώρο συμπεριφοράς, τους όπως προαναφέρθηκε, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ελλιπή γονική μέριμνα κατά την τουριστική περίοδο (Απρίλιος – Οκτώβριος) και τις διδαχές των γονέων για τη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών στις επιχειρήσεις και τους χώρους εργασίας των μελών της οικογενείας τους.

6.3 Οι απόψεις της διευθύντριας του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων για το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα¹²⁹

[...]Το βιωματικό εργαστήριο δραματικής τέχνης «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση», που σχεδιάστηκε από την κ. Πηνελόπη Αβούρη, Υπεύθυνη του ΚΠΕ Λιθακιάς, στοχεύει στη σύνθεση εκπαίδευσης και πολιτισμού.

Αυτή η σύνθεση ενισχύθηκε από την σταθερή πολιτική του Μουσείου για πολλαπλές αναγνώσεις της συλλογής του, που επιτρέπουν την εις βάθος προσέγγιση του υλικού του και εξασφαλίζουν την προσαρμοστικότητα στις προκλήσεις της εποχής, μετατρέποντάς το σε ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας [...]

¹²⁹ Το κείμενο αποτέλεσε την εισήγηση της κύριας Δεμέτη στο εκπαιδευτικό σεμινάριο που έγινε για το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση», και δημοσιεύτηκε στο προσωπικό της blog στις 8/12/2016. Ανακτήθηκε στις 10/12/2016.

<http://intooutlook.blogspot.gr/search?updated-min=2016-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2017-01-01T00:00:00-08:00&max-results=27>

Πριν όμως αναφερθώ στο περιεχόμενο του συγκεκριμένου προγράμματος, όπως το παρακολούθησα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του, την άνοιξη της εφετινής χρονιάς, θεωρώ απαραίτητο να διασαφηνίσω ότι όλα τα προγράμματα που τα τελευταία 16 χρόνια το Μουσείο υλοποιεί, σχεδιάζονται απευθυνόμενα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομάδας των ατόμων που το επισκέπτεται. Αυτό τον διαχωρισμό, με χαρά διαπιστώσαμε, ότι ακολούθησε και η κ. Αβούρη στην εκπόνηση του ανωτέρω προγράμματος. [...]

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση", η διδακτική πράξη οριοθετείται ως κορυφαίο πολιτισμικό γεγονός της ζωής κάθε ανθρώπου, ιδιαίτερα του μικρού παιδιού. Αποτελεί σημείο αναφοράς, καλωσόρισμα ενός «εν δυνάμει ενήλικα», στον κόσμο των ταξιδευτών του χρόνου, του χώρου και της σκέψης, στον κόσμο της γνώσης και της αναζήτησης, στο χώρο της έκφρασης και της επικοινωνίας.

Καλώντας τις Τέχνες: το Θέατρο, τη Μουσική, το Χορό και την Κίνηση, την Εικαστική και Οπτικοακουστική Έκφραση, να συμβάλλουν σε μια αρκετά πρωτότυπη σύνθεση, το πρόγραμμα "Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση", επιχειρεί ακριβώς να αναδείξει την πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, αποκαθιστώντας στις συνειδήσεις δασκάλων και μαθητών μια ακόμα παραμελημένη «τέχνη», την τέχνη να διδάσκεις, να μπορείς να γοητεύεις, να επιτρέπεις στον άλλο να απολαμβάνει τη διαδικασία της μάθησης. Κι αυτό, πέρα από τη διδακτική μέθοδο, πέρα από την επιστημονική –παιδαγωγική αναζήτηση, αποτελεί τη διαχρονική αξία της παιδαγωγικής πράξης.

Για τους εκπαιδευτικούς και για μένα ως αρχαιολόγο που ασχολούμαστε με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση», οι έννοιες Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Πολιτισμός και Εκπαίδευση, είναι έννοιες άρρηκτα δεμένες. Δύο έννοιες σε συνεχή διάλογο. [...]

Με οδηγούς δύο κούκλες – μαρότες, οι οποίες σε ρόλο ιστορικής προσωπικότητας, η μία ενσαρκώνει την «κοντέσα Έλενα Μιχαλίτση» και η άλλη την «κοντέσα Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου», τα παιδιά εξοικειώνονται κατ' αρχήν με το χώρο του Μουσείου. Πληροφορούνται από τις ειδικές καρτέλες τα βιογραφικά στοιχεία των ιστορικών προσώπων που έλαβαν πρόσκληση για την χοροεσπερίδα του ζεύγους Μαρτινέγκου και παίρνουν καρτελάκια με το όνομα της ιστορικής προσωπικότητας που θα ενσαρκώσει το καθένα. [...]

Η μουσική που συνοδεύει την χοροεσπερίδα και φυσικά όλη τη δράση του προγράμματος, είναι μουσική που προέρχεται από παρτιτούρες του Παύλου Καρρέρ,

Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση

το Αρχείο του οποίου φυλάσσεται στο Μουσείο και έχει μοναδικά ζωντανέψει σε παραγωγές του «Σωματείου των Φίλων» [...] του Μουσείου.

Μέσα από ειδικές καρτέλες και ειδικό εκτυπωμένο φωτογραφικό υλικό, τα παιδιά παίρνουν πληροφορίες για τα αρχοντικά της Ζακύνθου τον 19ο αιώνα [...]

Ο μοναδικός, πρωτότυπος και πολυσήμαντος τρόπος σύνθεσης του εκπαιδευτικού προγράμματος “Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση”, συνθέτει την ατμόσφαιρα της αλλοτινής Ζακύνθου του 19ου αιώνα, την πλουτίζει, της δίνει χρώμα, ήχο, κίνηση, εικόνα. Πλαισιώνει αισθητικά το λόγο, ισχυροποιεί το μήνυμα και εμπλουτίζει θαυμάσια τις διδακτικές επιλογές του δασκάλου. Είναι μια ακόμα ματιά στην επιστημονική γνώση, πιο ζεστή και οικεία, αλλά εξίσου διερευνητική. Ματιά προσωπική, αλλά και παγκόσμια.

6.4 Οι απόψεις της κριτικής φίλης

Το κλίμα μέσα στην τάξη και η επίτευξη των στόχων των ΘΠ αποτυπώθηκε και στις θετικές απόψεις της κριτικής φίλης κας Αγγελικής Δαλακιάρη, η οποία στην τελική αξιολόγηση και αποτίμηση της έρευνας επεσήμανε τα εξής:

Σε σχέση με το βασικό ερώτημα της έρευνας *«Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση είναι επαρκή εργαλεία στο πλαίσιο ενός Ιστορικού Μουσείου για την ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των μαθητών/τριών και την μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής – κοινωνικής – καλλιτεχνικής τοπικής ιστορίας;»* και το πρώτο ερευνητικό υποερώτημα: *«Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι επαρκείς ως εργαλεία για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών που λαμβάνουν μέρος στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο μουσείο;»* η κριτική φίλη τονίζει:

«Η ενθουσιώδης και διαρκής συμμετοχή των μαθητών/τριών όλων των μαθητικών ομάδων καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποδεικνύουν ότι οι τεχνικές δραματικής τέχνης που επιλέχθηκε να εφαρμοσθούν ήταν απόλυτα εύστοχες και οι πλέον κατάλληλες/ενδεδειγμένες για την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων. Οι μαθητές/τριες κινήθηκαν στους χώρους του μουσείου σεβόμενοι τους κανόνες συμπεριφοράς, αναζητώντας και ανακαλύπτοντας στοιχεία μιας αλλοτινής εποχής. Χρησιμοποίησαν την περιέργεια και τη δημιουργικότητά τους, **παρατήρησαν, συνεργάστηκαν, υποδύθηκαν και προσέγγισαν το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο** της Ζακύνθου του 19^{ου} αιώνα».

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό υποερώτημα *«Η χρήση της κούκλας μαρότας σε «ρόλο ιστορικής προσωπικότητας» ενδείκνυται ως εργαλείο για την*

εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στο μουσείο;» η κριτική φίλη σημειώνει:

«Η χρήση κούκλας μαρότας είχε κομβικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου του βιωματικού εργαστηρίου. Η φυσιογνωμική και ενδυματολογική ομοιότητα μιας εξ αυτών με το αντίστοιχο πορτρέτο του μουσείου αρχικά εντυπωσίασε τους μαθητές/τριες, κέντρισε το ενδιαφέρον τους και τους/τις έκανε να νιώσουν άνετα. Η ιδιαιτερότητα των ρούχων τους (ενδύματα 19^{ου} αιώνα), η ιστορία της ζωής τους, αλλά και ο τρόπος της ομιλίας και των αφηγήσεων τους ως ιστορικές προσωπικότητες, **ταξίδεψαν τους μαθητές/τριες στο χρόνο και δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να σκέφτονται, να εκφράζονται και να δρουν ως μέλη της κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα**».

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό υποερώτημα **«Οι μαθητές/τριες θα εξοικειωθούν με τα μουσειακά αντικείμενα και δομήσουν τις προσωπικές τους αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν;**» και το τέταρτο ερευνητικό υποερώτημα **«Οι μαθητές/τριες θα συνειδητοποιήσουν την άμεση σύνδεση του παρελθόντος με την προσωπική τους ιστορία, το παρόν και το μέλλον τους;**»

«Οι μαθητές/τριες, μέσω αυτής της βιωματικής δράσης, συνειδητοποίησαν ότι η ζωή του Τότε και του Τώρα έχουν πολύ μεγάλες διαφορές όσον αφορά τα είδη διατροφής – καθαριότητας (τότε κυρίως τοπικά προϊόντα) και τον τρόπο ψυχαγωγίας (μουσική/χορός) και κοινωνικής συναναστροφής (θέση των δυο φύλων/δικαιώματα και υποχρεώσεις). Παρατηρώντας τις διαφορές αυτές και τις αλλαγές στη δόμηση της Ζακύνθου αλλά και των οικιών, μέσω των εκθεμάτων του μουσείου και των αφηγήσεων, οι μαθητές/τριες **κατάφεραν αφενός να δομήσουν αφηγήσεις για το παρελθόν** (πολλοί από αυτούς/τες προσάρμοσαν την ομιλία και θέση - στάση σώματος ανάλογα με το γεγονός και τον ρόλο τους) και αφετέρου **να συνδέσουν - συγκρίνουν το παρελθόν με το παρόν, εξάγοντας συμπεράσματα για τις αλλαγές στο περιβάλλον (φυσικό και δομημένο) και τον τρόπο ζωής (επαγγέλματα, διασκέδαση, κοινωνικοποίηση)**».

6.5 Έστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις των μαθητών/τριών

Δυο εβδομάδες μετά από κάθε παιδαγωγική παρέμβαση η ερευνήτρια, συνάντησε τυχαίο δείγμα των μαθητών/τριων στα σχολεία τους και συζήτησε μαζί τους. Σε κλίμα ήρεμο και φιλικό τους υπέβαλε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. *Τι σας έκανε περισσότερη εντύπωση από αυτά που είδαμε, είπαμε και κάναμε στο Μουσείο και γιατί;*

2. Τι σας κούρασε ή δεν σας φάνηκε ενδιαφέρον και θα θέλατε να το αποφύγουμε άλλη φορά;

3. Τι θα θέλατε να ξανακάνουμε;

4. Τι θα θέλατε να κάνουμε που δεν έγινε όταν ήρθατε στο Μουσείο;

Οι μαθητές/τριες του πρώτου Δημοτικού Σχολείου που επισκέφτηκε η ερευνήτρια ήταν οι πλέον πειθαρχημένοι και ενθουσιώδεις κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής παρέμβασης. Οι οκτώ (8) μαθητές/τριες που επέλεξαν τυχαία οι εκπαιδευτικοί της Ε΄ και Στ΄ τάξεις για να λάβουν μέρος στην εστιασμένη ομαδική συνέντευξη, έδειξαν να χαίρονται όταν αναγνώρισαν την ερευνήτρια και την ρώτησαν «πότε θα ξαναπάνε στο Μουσείο να παίξουμε».

Στην πρώτη ερώτηση τα αγόρια απάντησαν ομόφωνα ότι τα εντυπώσιασε περισσότερο ο Αντώνιος Μαρτινέγκος διότι αγαπούσε και προστάτευε τους φτωχούς.¹³⁰ Ενώ τα κορίτσια εστίασαν στις τεχνολογικές διαφορές του 19^{ου} αιώνα από τον 21^ο αιώνα. Μια μάλιστα είπε χαρακτηριστικά «Κυρία, ακόμα δεν μπορώ να το πιστέψω ότι μαγείρευαν στο τζάκι».

Στην δεύτερη ερώτηση απάντησαν ότι δεν τους κούρασε τίποτε και ήθελαν να τα ξανακάνουν όλα όσα έκαναν γιατί «μάθαμε ένα σωρό πράγματα χωρίς να κάνουμε μάθημα».

Στην τρίτη ερώτηση απάντησαν ότι θα ήθελαν να κάνουν «κι άλλο θεατρικό έργο» και πρότειναν διάφορους πρωταγωνιστές από τους ρόλους που είχαν υποδυθεί. Στην τέταρτη ερώτηση απάντησαν «να πάμε επάνω», εννοώντας τον τελευταίο όροφο του μουσείου που στεγάζει την βιβλιοθήκη. Ένας μαθητής ήθελε να ξαναπαίξουμε το «θεατρικό» στο σαλονάκι της Ελισάβετ.

Στο επόμενο Δημοτικό Σχολείο οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν οκτώ (8) μαθητές/τριες από την Ε΄ τάξη και τέσσερεις από την Στ΄ τάξη. Δεν υπήρξαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μαθητών/τριων.

Στην πρώτη ερώτηση οι απαντήσεις εστιάστηκαν στην διαφορά του γλωσσικού ιδιώματος στα κείμενα που περιλαμβάνονταν στο πακέτο εξερεύνησης, και σχολίασαν ότι όταν τα διάβασαν κατάλαβαν πόσο λάθος είχαν γράψει την πρόσκληση του Νικόλαου Μαρτινέγκου για την χοροεσπερίδα. «Κι αυτό λάθος είναι» είπε μάλιστα ένας μαθητής «ο παππούς μου λέει ότι “μπάλος” λεγότανε».

Στην δεύτερη ερώτηση ορισμένοι μαθητές είχαν την άποψη ότι θα έπρεπε να γράφουν λιγότερο και κάποιοι άλλοι διαφώνησαν μαζί τους υποστηρίζοντας ότι «μας χρειαστήκανε [αυτά που έγραφαν] στην παρουσίαση (του Μανδύα του Ειδικού)».

¹³⁰ Η λαϊκή βάση της επανάστασης του Αντωνίου Μαρτινέγκου ήταν οι χωρικοί της Ζακύνθου, μια κοινωνική τάξη χωρίς πολιτικά δικαιώματα την εποχή εκείνη.

Στην τρίτη ερώτηση επέβαλαν την άποψη τους τα κορίτσια που επέμειναν με φωνές και παραδείγματα ότι θα ήθελαν να ξαναπαίξουν τους ρόλους τους αλλά αυτή την φορά οι συνοδοί τους να ασχολούνται περισσότερο μαζί τους!

Στην τέταρτη ερώτηση απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν περισσότερα και για άλλα πορτραίτα και ένα από τα κορίτσια συμπλήρωσε «και να πάρει κι άλλα γυναικεία πορτραίτα το μουσείο».

Στο τρίτο κατά σειρά Δημοτικό Σχολείο που επισκέφτηκε η ερευνήτρια έλαβαν μέρος δυο μαθητές από κάθε τμήμα (σύνολο οκτώ μαθητές/τριες) αλλά την συζήτηση μονοπώλησαν οι μαθητές του τμήματος στο οποίο είχε διακοπεί το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα λέγοντας ότι «συζητήσαμε με τους υπόλοιπους (μαθητές που παρακολούθησαν την εκπαιδευτική παρέμβαση) μας είπαν τι κάνανε και λυπηθήκαμε πολύ που με την συμπεριφορά μας χάσαμε τα υπόλοιπα παιχνίδια στο μουσείο».

Αυτό που τους εντυπωσίασε περισσότερο ήταν που ήταν «ελεύθεροι» μέσα στο μουσείο να δουν ότι ήθελαν. Τους κούρασαν τα φυλλάδια, γιατί όπως είπαν ορισμένοι μαθητές «έπρεπε να γράψουμε όλα αυτά για τις δουλειές». Οι μαθητές/τριες των άλλων τμημάτων διαφώνησαν λέγοντας ότι ειδικά «αυτά που μάθαμε για την μουσική μας άρεσαν».

Οι μαθητές που δεν ολοκλήρωσαν την παρέμβαση είπαν ότι ήθελαν να έρθουν στο μουσείο και να τελειώσουν το πρόγραμμα, ενώ οι υπόλοιποι συμφώνησαν μεταξύ τους ότι δεν ήθελαν κάτι άλλο.

Οι μαθητές/τριες του τέταρτου κατά σειρά Δημοτικού Σχολείου που επισκέφτηκε η ερευνήτρια ήταν χαρούμενα και πρόθυμα παιδιά αλλά με ιδιαίτερα χαμηλό μαθησιακό επίπεδο, δυσκολεύονταν να εκφράσουν τις απόψεις τους και οι σιωπές ήταν μεγάλες.

Στην πρώτη ερώτηση απάντησαν ότι τα εντυπωσίασαν οι κούκλες και μετά από μια μεγάλη σιωπή ρώτησαν με την σειρά τους τον τρόπο κατασκευής. Ένα αγόρι σήκωσε το χέρι του και ρώτησε με μεγάλο δισταγμό γιατί δεν υπήρχε και η κούκλα του επαναστάτη (του Αντώνιου Μαρτινέγκου).

Συμφώνησαν ότι δεν τους κούρασε τίποτα και θα ήθελαν να ξαναέρθουν να παίξουν στο μουσείο, θα ήθελαν όμως να χειριστούν τις κούκλες οι ίδιοι αυτή τη φορά.

Συμπερασματικά από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στις εστιασμένες συνεντεύξεις φάνηκε η θετική ανταπόκριση τους στην αποκλειστική χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείου για την βιωματική μάθηση της τοπικής ιστορίας (κοινωνικής – πολιτικής – καλλιτεχνικής) στο μουσειοπαιδαγωγικό

εργαστήριο και τη χρήση και τη λειτουργία της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας, η εξοικείωση τους με το χώρο του Μουσείου και τα μουσειακά αντικείμενα, η ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας, κατανόησης και ενσυναίσθησης και τέλος η ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων που έχουν την αφετηρία τους στα μουσειακά αντικείμενα και την τοπική ιστορία.

6.6Επι-λογικά

Τελειώνοντας την συζήτηση των ερευνητικών δεδομένων πρέπει να σημειώσουμε επιγραμματικά και τα παρακάτω ζητήματα που πρόεκυψαν από την συμμετοχική παρατήρηση:

1. Την πρόθυμη συμμετοχή του συνόλου των συναδέλφων εκπαιδευτικών στο βιωματικό εργαστήριο σε ρόλο συμμετέχοντος στην χοροεσπερίδα.
2. Τις μεγάλες διαφορές μαθησιακού επιπέδου που διαπιστώθηκαν ανάμεσα στους μαθητές/τριες των σχολείων της πόλης με αυτά της υπαίθρου γενικά, αλλά ειδικότερα στο θέμα της εκ των προτέρων εξοικείωσης τους με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, καθότι στα περισσότερα σχολεία της πόλης διδάσκεται το μάθημα της θεατρικής αγωγής, με αποτέλεσμα να αναγνωρίσουν κάποιες από τις τεχνικές και να τις αναφέρουν και ονομαστικά, ενώ από τα σχολεία της υπαίθρου ελάχιστα διαθέτουν θεατρολόγο.
3. Τις δύο Ρομά μαθήτριες που φοιτούν στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου Γερακαρίου και οι οποίες μόλις έχουν αρχίσει να μαθαίνουν να γράφουν και διαβάζουν, παρόλα αυτά παρακολούθησαν το εργαστήριο με ιδιαίτερο κέφι και την πρόθυμη συνεργασία και βοήθεια των συμμαθητών/τριών τους.
4. Τον ειδικών ικανοτήτων μαθητή που φοιτούσε σε ένα από τα τέσσερα σχολεία και παρακολούθησε επιτυχώς το πρόγραμμα μαζί με την ειδική παιδαγωγό με την οποία συνεργάζεται.



Εικόνα 24
Το πακέτο εξερεύνησης

Κεφάλαιο 7^ο

Η ποιοτική ανάλυση δεδομένων

«[Κάθε κείμενο] συγκροτείται ως μωσαϊκό
παραθεμάτων, κάθε κείμενο είναι απορρόφηση
και μετασχηματισμός ενός άλλου κειμένου»
Julia Kristeva (1969:85)

Η καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης στο μουσείο ως διανοητικής και κοινωνικής δεξιότητας, εξαρτάται αφενός από τη νοοτροπία, τη μέθοδο και τους στόχους των εκπαιδευτικών που κατευθύνουν τις δραστηριότητες των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, και αφετέρου από την ηλικία, την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, τη συμμετοχή και τις εμπειρίες του κοινού, δηλαδή τις παραστάσεις, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τις δεξιότητες που τα άτομα και οι ομάδες που επισκέπτονται το μουσειακό χώρο διαθέτουν για να συνομιλούν με τα εκθέματα και να ερμηνεύουν τα μουσειακά αντικείμενα ως μαρτυρίες του υλικού πολιτισμού (Νάκου, 2000:228-229).

Με στόχο να διερευνηθεί το έκδηλο και το λανθάνων (άδηλο) περιεχόμενο των κειμένων των μαθητών/τριών, να δοθούν και να τεκμηριωθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, η επεξεργασία στα Φύλλα Δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, η ερευνήτρια επεξεργάστηκε τις επιλογές των μαθητών/τριών για τα «δώρα για την γιορτή της Ελισάβετ», το σημείωμα του κλέφτη που ολοκλήρωσε με την τεχνική «συμπλήρωση ανολοκλήρωτου υλικού», την δραστηριότητα της κλοπής του ριπίδιου της κοντέσσας Μιχαλίτση, αποσπάσματα του «προσωπικού ημερολογίου» των ιστορικών προσώπων που ανέλαβαν να ενσαρκώσουν οι μαθητές/ριες στο θεατρικό δρώμενο της αναπαράστασης της χοροεσπερίδας και τις απαντήσεις των αναστοχαστικών ερωτήσεων «τι έμαθα», «τι μου άρεσε περισσότερο», «τι μου άρεσε λιγότερο» και «τι άλλο θα ήθελα να κάνω».

Το σύστημα εννοιολογικών κατηγοριών στο οποίο κατατάχθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα και βασίστηκε η ανάλυση περιεχομένου διατυπώθηκε από πριν, δηλαδή συγκροτήθηκε κατά την διάρκεια της μελέτης του ερευνητικού υλικού, καθορίστηκε από τον σκοπό της έρευνας,¹³¹ τα ερευνητικά ερωτήματα και το γενικό θεωρητικό της υπόβαθρο και είναι το εξής:

1. Εξοικείωση των μαθητών/τριών με το χώρο του Μουσείου και τα μουσειακά αντικείμενα.
2. Ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης.

¹³¹ Βλ. Κεφάλαιο 5.3.2, σσ. 89 - 91

3. Ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης: Σύνδεση του παρελθόντος του 19ου αιώνα με το παρόν των μαθητών/τριών.
4. Ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν.
5. Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην αποκλειστική χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείου για την βιωματική μάθηση της τοπικής ιστορίας (κοινωνικής – πολιτικής – καλλιτεχνικής) στο μουσειοπαιδαγωγικό εργαστήριο.
6. Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη χρήση και τη λειτουργία της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας.

Στην αναλυτική παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων που ακολουθεί οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στα Φύλλα Δραστηριοτήτων **ταξινομούνται in vivo**, δηλαδή η κωδικοποίηση προέκυψε αυθόρμητα την στιγμή που η ερευνήτρια διαβάζοντας το υλικό και στοχαζόμενη πάνω σε αυτό επέλεξε τις χαρακτηριστικές φράσεις που θεωρεί ότι ερμηνεύουν ένα ενδιαφέρον απόσπασμα (Κόλλιας, 2014:499) με βάση το σύστημα εννοιολογικών κατηγοριών που συζητήθηκε παραπάνω.

7.1 Ώρα για την Ελισάβετ

Σύμφωνα με το δραματικό σενάριο που υλοποιήθηκε στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις:

*«Η νιόπαντρη Ελισάβετ Μουτσά - Μαρτινέγκου στις 24 Απριλίου έχει την ονομαστική της εορτή. Ο σύζυγος της, Νικόλαος Μαρτινέγκος, αποφασίζει με την ευκαιρία να διοργανώσει στο σπίτι του στην Πλατεία Ρούγα μια χοροεσπερίδα για να παρουσιάσει τη νεαρή σύζυγό του στην οικογένεια και τους φίλους του».*¹³²

Κατά την διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας κάθε βιωματικού εργαστηρίου οι μαθητές/τριες γνωρίζονταν με την *Κούκλα σε ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας* Ελισάβετ Μουτσά – Μαρτινέγκου, η οποία τους διηγούνταν με συντομία την ιστορία της και μοιραζόταν μαζί τους την αγωνία της για τη διοργάνωση της χοροεσπερίδας ζητώντας παράλληλα την βοήθεια τους. Μια βοήθεια που οι συμμετέχοντες της παρείχαν μέσω της τεχνικής ο *Μανδύας του Ειδικού*.

¹³² Πλατύς δρόμος, η σημερινή οδός Αλεξάνδρου Ρώμα.

Στην συνέχεια με την δραματοποίηση της χοροεσπερίδας οι ομάδες των συμμετεχόντων αναπαρίσταναν την κοινωνική ζωή της κοινότητας (τοπικής κοινωνίας της Ζακύνθου τον 19^ο αιώνα), στην οποία ο Malinowski (1923:301-309) δίνει μεγάλη έμφαση διότι, όπως υποστηρίζει χρησιμοποιώντας τον όρο «πολιτισμικό περιβάλλον» προκειμένου να δηλώσει το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των ομιλητών ή και συγγραφέων, το νόημα μιας λέξης ερμηνεύεται με αναφορά στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο γράφεται ή εκφέρεται. Η ακριβής εκτίμηση της συναισθηματικής χροιάς, των αποχρώσεων και των λεπτομερειών μιας έκφρασης λόγου απαιτεί την πλήρη γνώση των τοπικών εθίμων και της ψυχολογίας του κοινωνικού συνόλου, του οποίου αποτελεί μέλος ο/η ομιλών/ούσα ή ο/η γράφων/ουσα, τις τελετουργικές διαδικασίες της συγκεκριμένης κοινωνίας, τις γεωγραφικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, το εισαγωγικό και εξαγωγικό εμπόριο και τις ακμάζουσες και μη επιχειρήσεις.

Οι μαθητές/τριες σε ρόλο καλεσμένων στην χοροεσπερίδα του ζεύγους Μαρτινέγκου έπρεπε να επιλέξουν τα ενδύματα, τον τρόπο μετακίνησης τους και τέλος να διαλέξουν τα δώρα που θα προσφέρουν στην εορτάζουσα.

Κατηγορία 1^η: Εξοικείωση των μαθητών/τριών με το χώρο του Μουσείου και τα μουσειακά αντικείμενα

Οι μαθητές με τις γραπτές απαντήσεις τους στο φύλλο δραστηριοτήτων κατασκεύασαν μικρές αφηγήσεις για το παρελθόν, δηλαδή κείμενα. Ο όρος «κείμενο» στην σύγχρονη σημειωτική επιστήμη συνήθως αναφέρεται σε «ένα μήνυμα που έχει δική του φυσική ύπαρξη, ανεξάρτητη από αυτήν του αποστολέα ή του παραλήπτη», μπορεί να είναι λεκτικό, μη-λεκτικό, ή και τα δύο, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι μια συλλογή σημείων (λέξεις, εικόνες, ήχοι ή/και χειρονομίες δημιουργημένες και ερμηνευμένες) σύμφωνα με τις συμβάσεις που συνδέονται με το εκάστοτε λογοτεχνικό είδος (Ο' Sullivan και αλ., 1994:317).

Ένα κείμενο, όμως, δε νοείται χωρίς το *περικείμενό* του, δηλαδή τους παράγοντες που το καθιστούν κατανοήσιμο: το δημιουργό, το δέκτη, τον τόπο και χρόνο παραγωγής και πρόσληψής του, τις προθέσεις του γράφοντος, τον σκοπό που υπηρετεί, τα άλλα κείμενα και τις γλωσσικές συμβάσεις στις οποίες βασίστηκε τόσο η δημιουργία όσο και η πρόσληψή του (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 54). Γι αυτό η καλλιέργεια ιστορικής γνώσης ως διανοητικής και κοινωνικής δεξιότητας αφορά άμεσα τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, τους εφοδιάζει με μεθοδολογικά

εργαλεία για να ερμηνεύουν το παρελθόν, να κατανοούν το παρόν και να κοιτάζουν προς το μέλλον (Νάκου, 2000:224).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, σημαντικό μέρος του *περικειμένου* αποτελούν τα εκθέματα του Μουσείου Σολωμού που περιηγήθηκαν, παρατήρησαν και σχολίασαν οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο της υλοποίησης των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Από την πρώτη κιόλας δραστηριότητα εξερεύνησης του μουσείου οι μαθητές/τριες όλων των ομάδων προσπάθησαν να εντοπίσουν το πορτραίτο της Ελισάβετ Μαρτινέγκου, το ανακάλυψαν και το συνέκριναν με την κούκλα Ελισάβετ ανακαλύπτοντας παράλληλα την πληθώρα πορτραίτων και πινάκων που φιλοξενούνται στο μουσείο. Αποφασίζοντας για το δώρο της Ελισάβετ κάποιοι από τους μαθητές/τριες, όπως ο Δ.Σ., η Μ.Γ. και η Κ. Σ., θέλησαν να της προσφέρουν «*Το πορτραίτο της*». Ενώ κάποιοι, όπως η Ι. Κ., «*Ένα πίνακα*», ο Γ.Γ. «*Έναν ακριβό πίνακα*» και η Α.Κ. «*Ένα μεγάλο πίνακα ζωγραφικής για το δωμάτιο της*».

Κατηγορία 2^η: Ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης

«*Δυο ασημένια κηροπήγια*» επέλεξαν δεκαέξι (16) μαθητές/τριες συνδυάζοντας το δώρο στην εορτάζουσα με τις γνώσεις που αποκόμισαν από την συμμετοχή τους στο *Μανδύα του ειδικού* για τις ανάγκες φωτισμού στη Ζάκυνθο του 1830 και τα εκθέματα των συλλογών του Μουσείου.



Εικόνα 25
Μπρούντζινα Κηροπήγια
Αίθουσα Κολυβά
Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Κατηγορία 3^η: Ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης: Σύνδεση του παρελθόντος του 19ου αιώνα με το παρόν των μαθητών/τριών

Μια μεγάλη μερίδα των μαθητών/τριων επέλεξαν να προσφέρουν στην νιόπαντρη Ελισάβετ κοσμήματα βάζοντας τον εαυτό τους στη θέση «της οικογένειας του γαμπρού» Νικόλαου Μαρτινέγκου. Το έθιμο της προσφοράς κοσμημάτων στη νεαρή νύφη έχει τις ρίζες του στους προηγούμενους αιώνες και στην Ζάκυνθο συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Ορισμένες από τις μαθήτριες μάλιστα, μπήκαν στην θέση της μητέρας του Νικόλαου Μαρτινέγκου, της «πεθεράς» που παραδοσιακά χαρίζει στην νύφη το «γορδόνι», μια σκαλιστή χρυσή αλυσίδα (Ζώης, Β', 1963:530 – 531), όπως η Σ.Μ. που σημείωσε στο φύλλο δραστηριοτήτων «*Θα της προσφέρω ένα χρυσό κολιέ*». Η Ι.Σ. που παρατήρησε ότι η κούκλα με Ιστορική Προσωπικότητα δεν φορούσε κοσμήματα σε μια τόσο σημαντική εκδήλωση αποφάσισε να της προσφέρει «*Ένα κολιέ γιατί θα πηγαίνει ωραία στο λαιμό της*». Η Ν.Α. λαμβάνοντας υπόψη της ότι η ασχημούλα Ελισάβετ δεν είχε ελπίδες να γίνει το κέντρο της προσοχής σε μια κοινωνική εκδήλωση αποφάσισε «*Θα της πάρω ένα κολιέ με ένα μεγάλο διαμάντι για να τραβάνε την προσοχή πάνω της*». Τέλος, η Ε.Γ. που με το δώρο της εκφράζει την συναισθηματική της εμπλοκή στο δρώμενο θα της δωρίσει «*Ένα όμορφο πολυτελές βραχιόλι για να της δείξω πόσο την αγαπώ*».

Ορισμένοι άλλοι μαθητές/τριες «μπαίνοντας στην θέση» των οικογενειακών φίλων πρόσφεραν στην Ελισάβετ κρυστάλλινα βάζα, πορσελάνινα ή ασημένια σερβίτσια και είδη προικός όπως η Δ.Μ. που σημειώνει χαρακτηριστικά «*Λευκά σεντόνια για να της φέρουν καλή τύχη στο γάμο της*».

Το θέμα της «γυναικείας κοκεταρίας» ενέπνευσε πολλούς μαθητές/τριες. Οι περισσότεροι σημείωσαν ως δώρο «*Ένα φόρεμα*», όπως ο Α. που εξηγεί και τους λόγους της επιλογής του «*θα της έπαιρνα ένα φόρεμα για να φαίνεται λίγο πιο όμορφη*». Ορισμένοι μαθητές/τριες όμως, σκέφτηκαν τις διαφορές του τότε και του τώρα που συζητήθηκαν στον αναστοχασμό που ακολούθησε τον *Μανδύα του Ειδικού*, συνειδητοποίησαν ότι καταστήματα ετοιμών ενδυμάτων δεν υπήρχαν τον 19^ο αιώνα και αποφάσισαν να της προσφέρουν, όπως οι Κ.Α. «*Υφάσματα φερμένα από το εξωτερικό για φτιάξει όμορφα φορέματα*» και Α.Μ. «*Υφασμα για να ράψει φόρεμα*». Άλλοι είχαν διαφορετικές προτάσεις, όπως ο Λ.Μ. πρόσφερε στην Ελισάβετ «*Μια κολόνια*» και ο Ε.Γ. που η απάντηση του συνδύαζε το σήμερα του τουριστικού Λαγανά με το χθες της αγγλικής «αποικιοκρατικής» προστασίας «*Μια κολόνια που της έφερα από το Λονδίνο*».

Κατηγορία 4^η: Ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν

Το πορτραίτο της Ελισάβετ Μαρτινέγκου φυλάσσεται στο Μουσείο σε ένα σαλονάκι με έπιπλα του 19^{ου} αιώνα, στο οποίο μια κούκλα ντυμένη με ρούχα εποχής είναι καθισμένη στο πιάνο του ελάσσονος ποιητή Ιωάννη Τσακασιάνου. Στο ίδιο σαλόνι φιλοξενείται το πορτραίτο της Μαρριέτας Γιανοπούλου-Μινώτου, και ο πίνακας «Κυρία με καθρέφτη». Οι αφηγήσεις του παρελθόντος που δομήθηκαν από το σύνολο των μαθητών/τριών συμφωνούσαν ότι παίζει πιάνο η Ελισάβετ με αποτέλεσμα να της δωρίσουν:

Ο Α.Κ. «Ένα πιάνο, γιατί ξέρω ότι της αρέσουν τα πιανα», και η Σ.Τ. «Θα της πάρω ένα σκαμπό για να κάθεται να παίζει πιάνο», ενώ η Ζ. Κ «Ένα πανέμορφο μεγάλο πιάνο, γιατί της αρέσει πολύ να παίζει». Στο σαλονάκι της Ελισάβετ το πιάνο είναι «μικρό» δηλαδή όρθιο, σε αντίθεση με τα τρία πιάνα με ουρά που ανήκουν στις συλλογές του μουσείου, διότι αν και ταλαντούχος μουσικός ο Ι. Τσακασιάνος δεν είχε την οικονομική άνεση της αγοράς πιάνου με ουρά, σε αντίθεση με άλλες ζακυνθινές οικογένειες όπως αυτή του μουσουργού Παύλου Καρρέρ, οι οποίες μετά τον σεισμό του 1953 δώρισαν στο μουσείο τα πιάνα με ουρά που συγκαταλέγονται στις συλλογές των εκθεμάτων.



Εικόνα 26
Το σαλονάκι της Ελισάβετ
Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Κατηγορία 6^η: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη χρήση και τη λειτουργία της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας

Ορισμένα από τα δώρα που επέλεξαν οι μαθητές συν-δηλώνουν το σκηνικό κείμενο που ερμήνευσε η Κούκλα με Ιστορική Προσωπικότητα Ελισάβετ,¹³³ παρουσιάζοντας τον εαυτό της και την ιστορία της (Pavis, 2006:263).

Η μόρφωση και η αυτομόρφωση της ήταν ένα από τα θέματα που συζήτησε με τους συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες η Κούκλα Ελισάβετ στην αρχή της γνωριμίας της μαζί τους και εκείνοι ανταποκρίθηκαν δωρίζοντας της: Ο Σ.Γ. «Ένα βιβλίο γιατί την ενδιαφέρουν», η Π.Κ. «Θα της έφερνα ένα βιβλίο, της αρέσουν τα βιβλία» και ένας μαθητής που δεν καταχώρισε το όνομα του στο φύλλο δραστηριοτήτων αλλά σημείωσε ότι ανέλαβε τον ρόλο του Γεώργιου Σφήκα «Βιβλία επειδή θα της ήταν χρήσιμα».

Στην γνωριμία με την *Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας* Ελισάβετ και στον αναστοχασμό που ακολούθησε δόθηκε έμφαση στην συγγραφική της ιδιότητα, την τόσο σπάνια για μια γυναίκα της εποχής της, έτσι οι μαθητές/τριες έσπευσαν να της προμηθεύσουν τα υλικά γραφής που επέβαλε η εποχή που έζησε, η Ε. Κ. αποφάσισε να της δωρίσει «Μια πένα» και ο Ι.Μ. «Μελάνι για να γράφει».

Ανταποκρινόμενα στην επισήμανση της Ελισάβετ για την περιορισμένη στα στενά όρια του σπιτιού της ζωή που έζησε, δύο από τους μαθητές που συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της πρόσφεραν τα μέσα της απόδρασης, ο Γ.Π. «Ένα μαύρο άλογο για πηγαίνει βόλτα» και ο Α.Τ. «Μια άμαξα».

Ενώ δύο από τις μαθήτριες προσπάθησαν να την καλλωπίσουν για να γίνει πιο όμορφη προφέροντας της η Γ.Π. «Μια κρεμά ομορφιάς μήπως γινόταν λίγο πιο όμορφη με την καλή έννοια», η Μ.Δ. «Μια χτένα για τα μαλλιά γιατί πρέπει να είναι όμορφη και καλοχτενισμένη».

Τέλος, τα κορίτσια σκέφτηκαν τα αξεσουάρ που χρειάζεται μια κυρία, έτσι η Ε.Κ. της πρόσφερε «Μια ομπρέλα της εποχής» (ομπρελίνο, parasol), ανακαλώντας εικόνες των κινηματογραφικών έργων που έχει παρακολουθήσει και η παρατηρητική Ε.Ρ. «Ένα καπέλο».

¹³³ «Η συνδήλωση είναι ένας προσδιορισμός, μια σχέση, μια αναφορά, ένα χαρακτηριστικό, που αναφέρεται σε παλαιότερες, σε επόμενες ή σε εξωτερικές αναφορές, σε άλλους τόπους του κειμένου ή ενός άλλου κειμένου [...], γεννώντας εξ ορισμού το διπλό νόημα» (Barthes, 2007[1970]:19-20).



Εικόνα 27

*Claude Monet, Woman with a Parasol - Madame Monet and Her Son, 1875,
National Gallery of Art, Washington DC*

Το μπονέ (bonnet) της Ελισάβετ Μαρτινέγκου είναι ανεπιτυχώς ζωγραφισμένο και στον πίνακα που φυλάσσεται στο μουσείο Σολωμού και σε αυτόν που βρίσκεται στην Εθνική πινακοθήκη (ο οποίος αποτελούσε μέρος του συνοδευτικού υλικού που επεξεργάστηκαν οι μαθητές/τριες) και φαίνεται σαν σκουφάκι ύπνου.



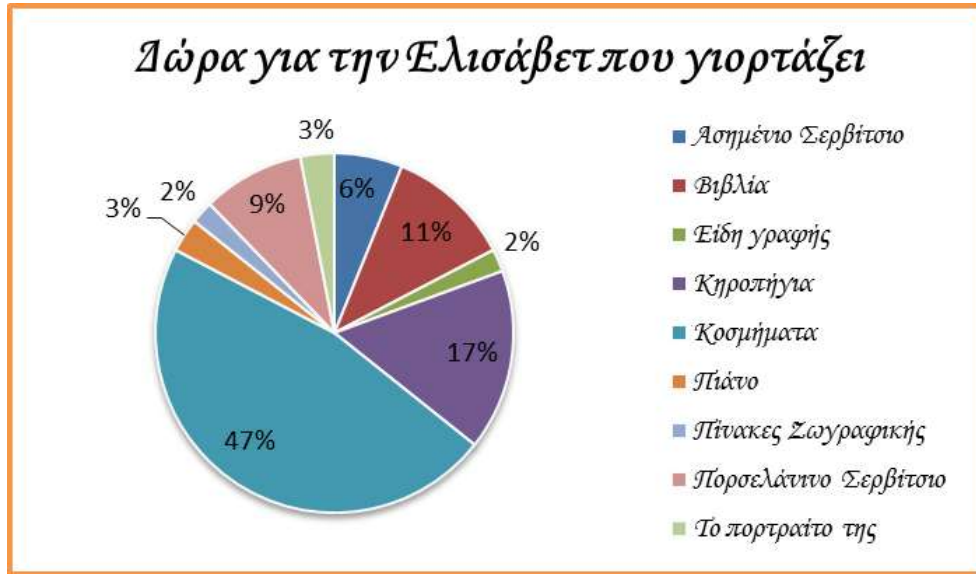
Εικόνα 28
*Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου,
Νικόλαος Καντούνης, 1832
Εθνική Πινακοθήκη*



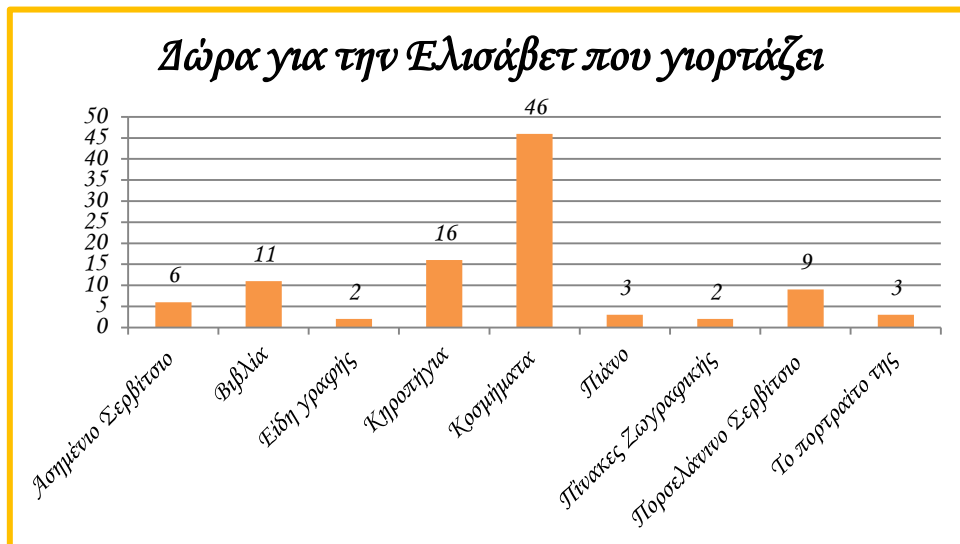
Εικόνα 29
*Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου
το έργο αποδίδεται στον Νικόλαο Καντούνη
Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων*

7.1.1 Ποσοτικό *intermezzo* - τα δώρα για την Ελισάβετ που γιορτάζει

Όπως φαίνεται από τους παρακάτω πίνακες τα κοσμήματα επέλεξαν οι μαθητές/τριες ως δώρο σε ποσοστό 47%. Δεύτερη κοινή προτίμηση αποτελέσαν τα κηροπήγια σε ποσοστό 17%, η συζήτηση για τους τρόπους φωτισμού τον 19^ο αιώνα εντυπωσίασε ιδιαίτερα τις ομάδες των συμμετεχόντων στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μαθητές/τριες.

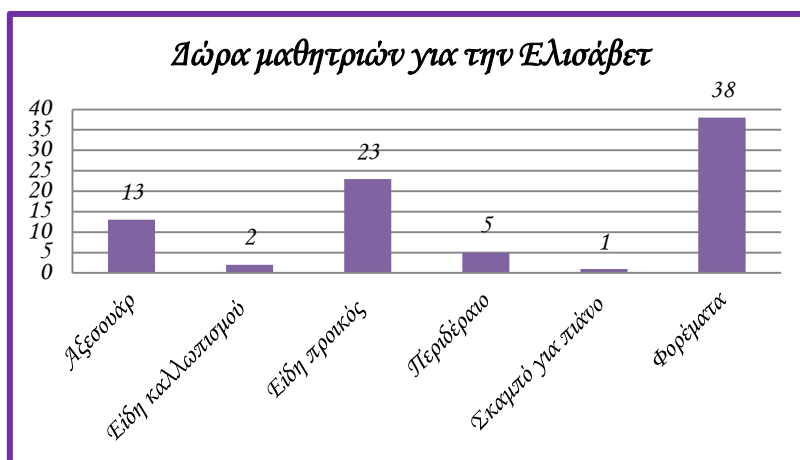


Γράφημα 9: Δώρα που επέλεξαν και οι μαθητές και οι μαθήτριες

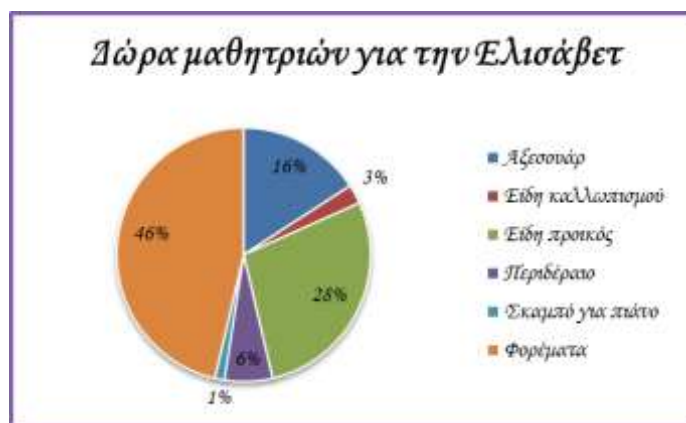


Γράφημα 10: Δώρα που επέλεξαν και οι μαθητές και οι μαθήτριες

Οι μαθήτριες επέλεξαν ως δώρα τα φορέματα σε ποσοστό 46% , τα γαμήλια δώρα σε ποσοστό 28% και τα γυναικεία αξεσουάρ σε ποσοστό 16%.



Γράφημα 11
Δώρα μαθητριών για την Ελισάβετ

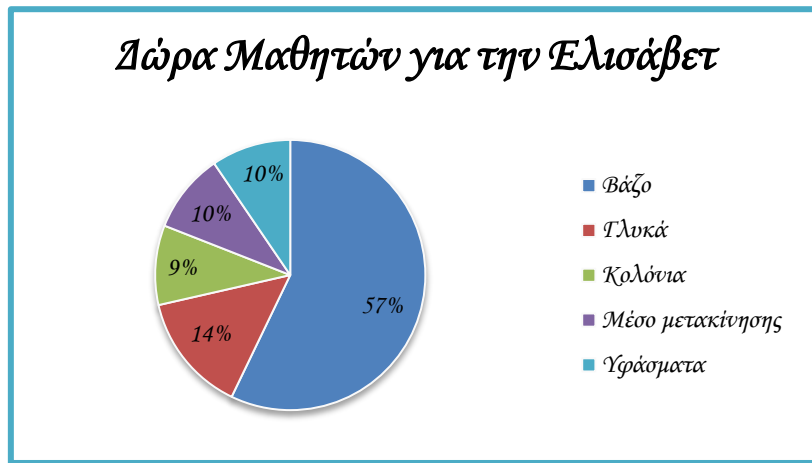


Γράφημα 12
Δώρα μαθητριών για την Ελισάβετ

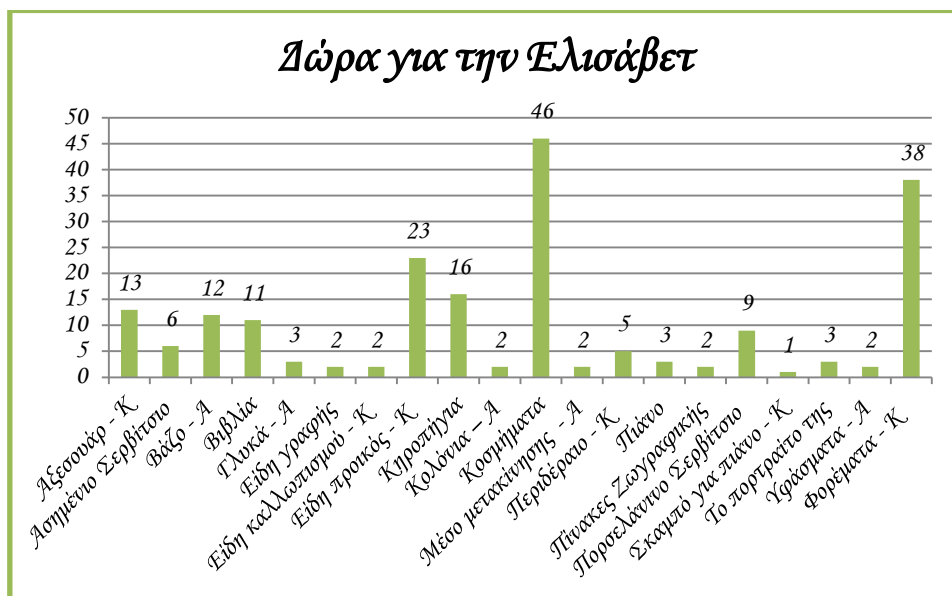
Οι μαθητές επέλεξαν πιο συμβατικά δώρα. Σε ποσοστό 57% επέλεξαν κρυστάλλινα βάζα, ένα γαμήλιο δώρο δηλαδή, σε ποσοστό 14% γλυκά, το σύνηθες δώρο όταν επισκεπτόμαστε ένα φιλικό σπίτι. Ενδιαφέρουσες επιλογές αποτέλεσαν τα υφάσματα 10% και οι κολόνιες 9%. Η επιλογή της προσφοράς μέσου μετακίνησης είχε να κάνει, όπως συζητήθηκε και παραπάνω, με την περιορισμένη και στερημένη από εικόνες του έξω κόσμου ζωή της Ελισάβετ Μαρτινέγκου.



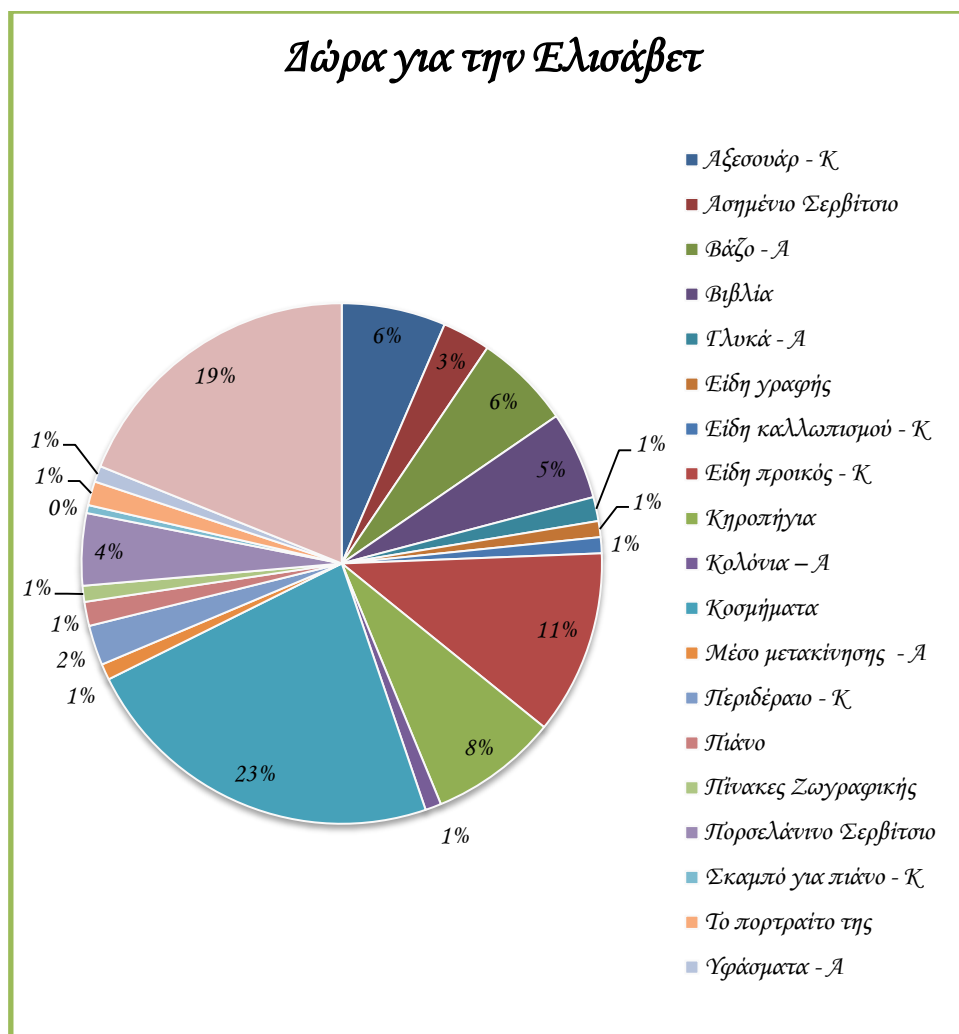
Γράφημα 13
Δώρα μαθητών για την Ελισάβετ



Γράφημα 14
Δώρα μαθητών για την Ελισάβετ



Γράφημα 15
Δώρα μαθητών και μαθητριών για την Ελισάβετ



Γράφημα 16¹³⁴
Δώρα μαθητών και μαθητριών για την Ελισάβετ

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι με την επιλογή των δώρων για την Ελισάβετ, οι μαθητές/τριες δείχνουν ότι αφογκράστηκαν πολύ προσεκτικά τις ανάγκες της και δόμησαν πρωτότυπες αφηγήσεις.

7.2 Το σημείωμα του κλέφτη

Μια από τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η γράφουσα στον σχεδιασμό του εργαστηρίου ήταν η απάντηση στην ερώτηση «Ποιος είναι ο κλέφτης της βεντάλιας;» και την σολομώντεια λύση έδωσε η κυρία Κοντογιάννη προτείνοντας να αφήσουμε τους συμμετέχοντες μαθητές/τριες να αποφασίσουν.

¹³⁴ Το Α αγόρια και το Κ κορίτσια σηματοδοτούν επιλογές δώρων που έκαναν μόνο τα κορίτσια ή και μόνο τα αγόρια που έλαβαν μέρος στο βιωματικό εργαστήριο. Σε αυτό το πρώτο μέρος της εκπαιδευτικής παρέμβασης συμμετείχε το σύνολο των 201 μαθητών/τριών.

Στην τελευταία σκηνή του δρώμενου ένας από τους συνοδούς εκπαιδευτικούς σε ρόλο «καμαριέρας ή μπάτλερ» ανάλογα με το φύλο του, πληροφορούσε τους μαθητές/τριες ότι είδε κάποιον να φεύγει τρέχοντας. Τα παιδιά σε ρόλο ντετέκτιβ ξεχύνονταν στο μουσείο να ανακαλύψουν τον παρείσακτο και ακουμπισμένο στην βιτρίνα των ριπιδίων έβρισκαν το ριπίδιο της κοντέσσας Μιχαλίτση μαζί με ένα μισοτελειωμένο γράμμα:

*«Αξιότιμη κα. Μαρτινέγκου,
Σας γράφω αυτό το σύντομο σημείωμα,
για να σας επιστρέψω το ριπίδιον σας
και να σας εκφράσω την ειλικρινή μου συγνώμη
για την αναστάτωση που σας προκάλεσα.
Γνωρίζω ότι δεν υπάρχει δικαιολογία δια την πράξη της κλοπής,
αλλά θα ήθελα να σας εξηγήσω...»*

Τα φύλλα δραστηριοτήτων προέτρεπαν τους μαθητές/τριες να συμπληρώσουν την συνέχεια.

Κατηγορία 2^η: Ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης και Κατηγορία 3^η: Ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης: Σύνδεση του παρελθόντος του 19ου αιώνα με το παρόν των μαθητών/τριών

Μια μεγάλη μερίδα μαθητών, μεταναστών κυρίως, αλλά και ζακυνθινών εστίασε στις προσωπικές ή οικογενειακές οικονομικές ανάγκες που ο κλέφτης θέλησε να καλύψει. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από τις απλές, όπως του Α. που ενσάρκωνε τον Ερμάννο Λούντζη: «*Νόμιζα ότι αν την έπαιρνα και την πούλαγα θα έβγαζα λίγα λεφτά*», και τις απλές που συνοδεύονταν από αίτηση συγνώμης, όπως του Μ.Κ. «*Είχα ανάγκη από λεφτά αλλά το μετάνιωσα και θέλω να ζητήσω συγνώμη*» σε πιο ευφάνταστες και σύνθετες, όπως της Ν.Σ. «*Εγώ η υπηρέτρια έκλεψα την βεντάλια γιατί άξιζε σίγουρα πολλές λίρες και βλέπετε δεν έχουμε χρήματα για να ταΐσουμε τα παιδιά μας κι αν πουλούσα τη βεντάλια θα έβγαζα αρκετά*» ή πιο επαναστατικές και βίαιες, όπως του Α.Μ. «*Εμείς οι φτωχοί κάποιες φορές θολώνει το μυαλό μας από τα πλούτη σας και θέλουμε να κάνουμε κακό σε σας τους πλούσιους*» ή τις απαντήσεις στο πρότυπο του Ρομπέν των Δασών, όπως του Κ.Λ. που ενσάρκωνε τον ζακυνθινό διαφωτιστή Αντώνιο Μάτεση: «*Την πήρα για να την πουλήσω και τα χρήματα να τα πάω στους φτωχούς*», ή αυτές που επικαλούνται την ανέχεια και την φροντίδα των παιδιών ενώ εκ παραλλήλου αποποιούνται την ευθύνη, όπως ο Δ.Χ.: «*Έκλεψε το ριπίδιον γιατί*

αυτός ήταν πολύ φτωχός και δεν είχε δουλειά και ήθελε να την πουλήσει για να πάρει λεφτά να τα δώσει στην γυναίκα του να ταΐσει το παιδί τους».

Είναι πολύ ενδιαφέρον και συνάδει με την προσπάθεια να συλληφθεί από τους συμμετέχοντες στην παιδαγωγική παρέμβαση η ανθρώπινη και προσωπική πλευρά της Ιστορίας το ότι οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν πως προβλήματα οικονομικής φύσεως οι απλοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν όλες τις εποχές.

Κατηγορία 4^η: Ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν

Μια πρώτη μερίδα μαθητών/τριών αποποιήθηκε την ευθύνη της κλοπής χρησιμοποιώντας διάφορες δικαιολογίες, περισσότερο ή λιγότερο ευφάνταστες και επιτυχημένες, όπως οι απαντήσεις των Γ.Γ. «*Ήταν σκισμένη και ήθελε επιδιόρθωση, την έφτιαξα και σας την επιστρέφω, συγγνώμη για την αναστάτωση που προκάλεσα*» και Β.Μ. «*Ήθελα να την αγοράσω αλλά δεν σας έβρισκα, να σας δώσω τα χρήματα*» που αν και ευγενικές παρουσιάζουν απίθανες εξηγήσεις, όπως η επιδιόρθωση και η αγορά της βεντάλιας.

Κάποιοι άλλοι μαθητές/τριες σημειώνουν, όπως η Α.Ν. «*Την βεντάλια την πήρα γιατί ζεσταινόμουν και ήθελα να κάνω αέρα*» ή ο Α.Τ. που γράφει στο τρίτο πρόσωπο «*Την πήρε για να την δει και έγινε παρεξήγηση*» και η Χ.Κ. που γράφει στον ενικό με ανάρμοστη για την εποχή οικειότητα «*Πήρα την βεντάλια σου για να την φυλάξω*».

Τέλος, μια τρίτη κατηγορία, όπως ο Π.Γ. «*Την έκλεψαν γιατί τους φαινόταν πολύτιμη και ακριβή*» και η Δ.Μ. «*Ο μνηστήρας μου νόμιζε ότι θα πουληθεί ακριβά, αλλά κανείς δεν την ήθελε και έτσι σας την επιστρέφει*» απέδωσαν την κλοπή σε άλλα πρόσωπα οικεία ή μη.

Ορισμένοι από τους κλέφτες ήθελαν να δωρίσουν την βεντάλια σε προσφιλή τους πρόσωπα. Ο Γ. (χωρίς επώνυμο) με σαφή προβλήματα στην γραπτή έκφραση αλλά με μεγάλη ευγένεια σημειώνει «*Ότι είχα παντρευτεί και ήθελα κάτι για την αρραβωνιαστική μου, χίλια συγγνώμη για την αναστάτωση και καλή σας μέρα*». Με μια ελαφρά δόση ζήλειας και πικρίας δομεί την ιστορία της η Ε.Κ. «*Ο μνηστήρας μου πήρε το ριπίδιον για να το δωρίσει στην αδερφή του*», ενώ η ολιγόλογη Γ.Μ σημειώνει «*Για να κάνει ένα δώρο στη γυναίκα του*».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν δύο απαντήσεις προέφηβων κοριτσιών που παρουσιάζουν την ερωτική ίντριγκα ως αιτία της κλοπής. Η Γ.Χ. σημειώνει «*επειδή είμαι ερωτευμένη με τον σύζυγό σας και ήθελα να σας ταράξω*». Ενώ η Λ.Μ. που

συγκινήθηκε από την ιστορία του επαναστάτη Αντόνιου Μαρτινέγκου *«Γιατί αγαπούσα κι εγώ τον Αντόνιο γι αυτό ζήλεψα και αποφάσισα να την πάρω»*.¹³⁵

Η ζήλια κατά την άποψη πολλών από τα κορίτσια ήταν η αιτία που οδήγησε στην κλοπή. Η Μ. σημειώνει *«Η ζήλια φούντωσε μέσα μου και δεν μπορούσα να σκεφτώ καθαρά. Συγχωρέστε με.»* και η Α.Φ. συμπληρώνει *«Η αλήθεια είναι ότι ζήλευα γιατί μου άρεσε πολύ»*. Τέλος οι Κ.Β. και Α. Κ. αποδίδουν την κλοπή σε ... άλλους ζηλιάρηδες *«Γιατί την ζήλευαν επειδή ήταν πολύτιμη»*.

Είναι ενδιαφέρον ότι τα κορίτσια αποδίδουν την κλοπή στην ζήλεια που τους προκάλεσε η κατοχή ενός ωραίου αντικειμένου ενώ τα αγόρια στην ζήλεια που προκάλεσε η κατοχή ενός πολύτιμου αντικειμένου.

Η σπανιότητα και η ομορφιά του κομψοτεχνήματος οδήγησε στην κλοπή αρκετούς μαθητές και μαθήτριες, όπως η Φ. Σ. *«Πήρα την βεντάλια γιατί μου άρεσε πολύ και ήθελα να την κάνω δικά μου. Είχε καταπληκτικό χρώμα και από την ώρα που την είδα ήθελα να την πάρω»*, ο Α.Μ. *«Μου άρεσε και την έκλεψα»* και η Α.Γ. *«Θαμπώθηκα από την ομορφιά της σπανίας βεντάλιας»* ή οι Α.Τ. και Μ.Σ. *«Γιατί ήταν πολύ ωραία και ακριβή και σπάνια βρίσκεις τέτοια βεντάλια»*.

Οι οικονομικές δυσχέρειες σε συνδυασμό με την κομψότητα του αντικειμένου οδήγησαν στην κλοπή την Ν.Κ. *«Γιατί ήταν πολύ ωραία και εγώ ποτέ δεν θα μπορούσα να πάρω μια σαν αυτήν»*, ενώ για την Ι.Σ. αιτία ήταν η τσιγκουνιά του συζύγου της *«Το ριπίδιο το πήρα γιατί το ζήλευα, γιατί ο σύζυγος μου δεν μου παίρνει τέτοια πανάκριβα δώρα»*.

Η ζήλια και ο κοινωνικός ανταγωνισμός οδήγησε στην κλοπή μια μερίδα κοριτσιών όπως η Σ.Σ. *«Έχω μετανιώσει πραγματικά. Η αλήθεια είναι πως σας ζήλευα και ακόμα σας ζηλεύω. Ποτέ μου δεν έχω ξανακάνει κάτι τέτοιο πραγματικά. Και πάλι χίλια συγγνώμη»*, η Μ. που υποδύθηκε την Άννα Μακρή *«Μια μέρα είπα στον εαυτό μου ότι πρέπει να πάρω τη βεντάλια για να δείξω ότι είμαι πιο όμορφη από την Ελισάβετ. Αλλά τώρα πρέπει να την επιστρέψω»* και η Κ.Κ. *«Σας ζήλευα που έχετε τόσα πολλά πράγματα»*.

Οι κοινωνικές και οικονομικές διαφορές ήταν οι αιτίες για την συμπεριφορά της Ε.Ρ. η οποία δομεί μια ενδιαφέρουσα ιστορία *«Σας ζήλευα όχι για την λίγη ομορφιά σας αλλά για τον άντρα σας και τα λεφτά σας. Είμαι μια απλή χωριατοπούλα σας καθαρίζω*

¹³⁵ Η βεντάλια του δρώμενου ήταν δώρο του Αντόνιου Μαρτινέγκου στην αγαπημένη του Έλενα Μιχαλίτση.

συχνά αλλά δεν μπορώ να αποκαλυφθώ λόγω του ότι θα μπω φυλακή. Δεν θα το ξανακάνω ούτε το έχω ξανακάνει».

Η προσωπική αντιπάθεια και η κακή πρόθεση ήταν αίτιο της κλοπής για την Κ.Ζ. «Το ριπίδιο το έκλεψα για να γίνει ρεζίλι η κυρία Ελισάβετ και να την σχολιάζουν» και τον Τ.Κ που σημείωσε «Για να την δώσω σε άλλη γυναίκα πιο όμορφη».

Η Σ.Μ. δεν φταίει, την ανάγκασε ο σύζυγος της, ο οποίος σύμφωνα με την ιστορία που επινόησε δεν συμπαθούσε ιδιαίτερα την Ελισάβετ «Με έβαλε ο σύζυγος μου να την κλέψω για να μην μπορείτε να την βρείτε και να αναστατωθείτε».

Ο Γ.Μ τέλος, αποδίδει την κλοπή σε διάθεση για φάρσα: «Γιατί ήθελα να την κρύψω για να ψάξετε να την βρείτε».

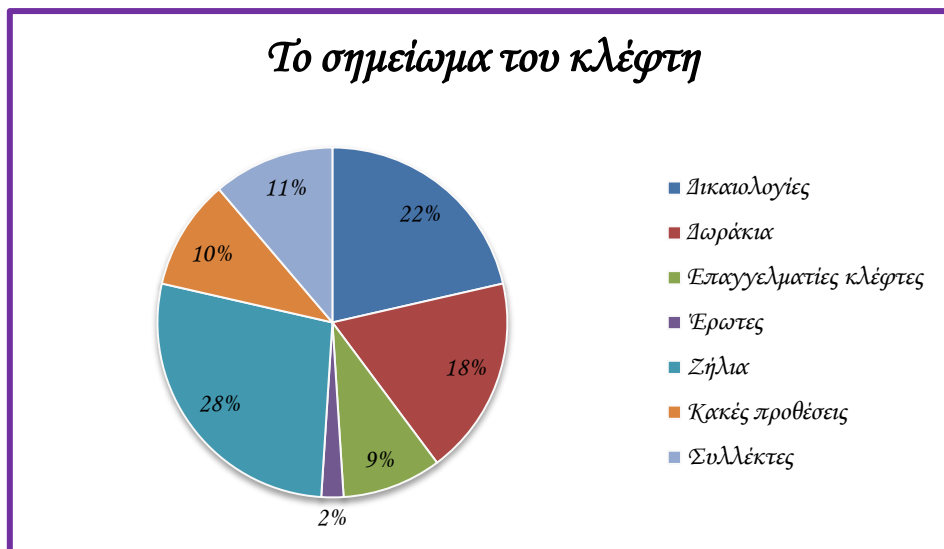
Η συλλογή σπάνιων αντικειμένων προβάλλεται ως αιτία της κλοπής από την Ι.Κ. «Γιατί ήταν σπάνια και ωραία» και τον Α.Λ. που δομεί μια ολόκληρη οικογενειακή ιστορία «Ο άντρας μου ήταν καπετάνιος και σε κάποιο του ταξίδι γνώρισε μια γυναίκα που ήταν συλλέκτρια βενταλιών και κόλλησε... από τότε ψάχνει τις πιο περίεργες, όπως η δικιά σας».

7.2.1 Ποσοτικό *intermezzo* - το σημείωμα του κλέφτη

Η ζήλεια ήταν σε ποσοστό 27% η αιτία της κλοπής για τα κορίτσια, τα οποία σε ποσοστό 21% χρησιμοποίησαν διάφορες δικαιολογίες για να αρνηθούν την πράξη της κλοπής.



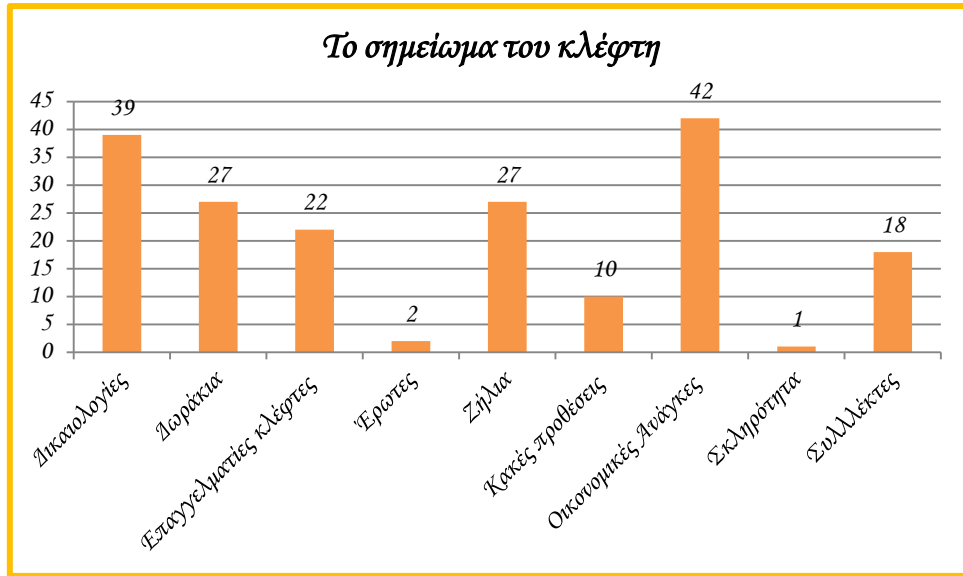
Γράφημα 17: Απαντήσεις Κοριτσιών



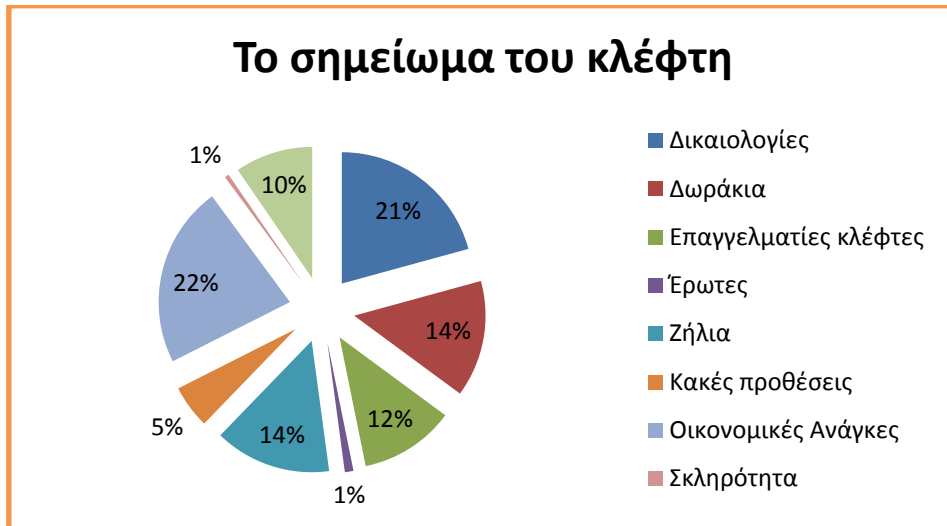
Γράφημα 18: Απαντήσεις Κοριτσιών



Γράφημα 19: Απαντήσεις Αγοριών



Γράφημα 20: Απαντήσεις Αγoriών



Γράφημα 21: Οι συνολικές απαντήσεις

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι μαθητές απέδωσαν σε ποσοστό 47% την κλοπή στις οικογενειακές οικονομικές ανάγκες.

7.3 Το ημερολόγιο του ήρωα

Ως επί το πλείστον τα ημερολόγια των ηρώων του δρώμενου περιέγραφαν την χοροεσπερίδα και την κλοπή της βεντάλιας με λίγα λόγια και χωρίς ιδιαίτερη πρωτοτυπία. Ορισμένα ωστόσο αποσπάσματα ήταν πολύ ενδιαφέροντα.

Κατηγορία 2^η: Ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης

Η αναζήτηση της χαμένης βεντάλιας σχολιάστηκε από τους μαθητές/τριες σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα ο σχολιασμός μετέφερε πολύ επιτυχημένα την χαρακτηριστική του ρόλου που ενσάρκωσαν όπως αυτή περιγραφόταν στις καρτέλες ρόλου, ειδικά ο Θ.Κ. που ενσάρκωσε τον Δημήτριο Σολωμό γράφει «*Η κοντέσα έχασε το ριπίδιον της και μας έβαλε να το ψάχνουμε. Ευτυχώς το βρήκε ο Ιωάννης Τσακασιάνος. Την επόμενη μέρα ήμουν πολύ κουρασμένος από το ψάξιμο. Δεν ξαναπηγαίνω στην χοροεσπερίδα της, γιατί κάθε χρόνο χάνει κάτι κι εμείς πρέπει να ψάχνουμε να της το βρούμε!*». Και η Μ.Τ. που έπαιξε με επιτυχία την συντηρητική και στριμμένη διευθύντρια του σχολείου θηλέων Ιωάννα Μπάφη Κολουβά «*Η χοροεσπερίδα της Ελισάβετ δεν μου άρεσε γιατί το σπίτι δεν ήταν του γούστου μου αλλά και γιατί έπρεπε να ψάχνουμε το ριπίδιον της*».¹³⁶

Κατηγορία 3^η: Ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης: Σύνδεση του παρελθόντος του 19ου αιώνα με το παρόν των μαθητών/τριών

Μαθητές/τριες που ασχολούνται με την μουσική ενέταξαν στο ημερολόγιο τους σχόλια, όπως η Μ.Β. «*Ο πιανίστας ήταν πολύ καλός*» και ο Α.Σ. «*σε ένα από τα τραγούδια ο μουσικός μπέρδεψε λίγο τις νότες*», ενώ η Ν.Λ. θίγει τα φλέγοντα θέματα της διαφορετικότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολείο και την κοινωνία όλων των εποχών «*Της δείξαμε (της Ελισάβετ) ότι επειδή είναι άσχημη δεν είναι λόγος να μην της δίνουμε σημασία*».

Κατηγορία 4^η: Ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν

Ο Λ.Μ. που ενσάρκωσε τον μουσουργό Παύλο Καρρέρ ενθουσιασμένος με την ευκαιρία που του δόθηκε να παίξει τον ντετέκτιβ και σχολιάζει «*Το πάρτι είχε πολύ μυστήριο γιατί ψάχναμε τη βεντάλια*» και στην ερώτηση «*τι μου άρεσε περισσότερο;*» θίγει το ίδιο θέμα «*Μου άρεσε που έπρεπε να βρούμε την βεντάλια*».

Ορισμένοι από τους μαθητές/τριες δόμησαν ενδιαφέρουσες αφηγήσεις στηριγμένες στις καρτέλες ρόλων. Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από αυτές:

«*Στη δεξίωση πέρασα φανταστικά, συνάντησα και μια παλιά μου συμμαθήτριά την Αλεξάνδρα [Σοτοβίκη]*» γράφει συνδυάζοντας τις πληροφορίες που παρείχαν οι

¹³⁶ Σύμφωνα με δημοσιεύματα της εποχής, η αυστηρών αρχών Ιωάννα Μπάφη Κολουβά όταν η μαθήτριά της Ουρανία Μυράκη σε ηλικία εννέα χρονών συμμετείχε σε ερασιτεχνικό δραματικό θίασο να την αποβάλει από το σχολείο. Χρειάστηκε η παρέμβαση του δημάρχου Φραγκίσκου Τζουλάτη για να μπορέσει η μικρή Ουρανία να συνεχίσει τις σπουδές της (Λάσκαρης, Β', 1939:27· Μουσιμούτης, 2000:152).

Καρτέλες Ρόλων η μαθήτρια Σ.Γ. που υποδύθηκε τον ρόλο της ηθοποιού Ουρανίας Μυράκη.¹³⁷

Η Γ.Χ. από την πλευρά της επιδίδεται με ιδιαίτερη επιτυχία στην κοινωνική κριτική (κουτσομπολιά): «*Το φαγητό ήταν εξαιρετικό αλλά η Ελισάβετ ήταν λίγο ξινή επειδή είναι έγκυος. Και αυτή η Κατερίνα του Λομβάρδου πάλι με καινούριο συνολάκι ήρθε, ο άντρας της πρέπει να έχει πολλά χρήματα*».

Κατηγορία 5^η: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην αποκλειστική χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείου για την βιωματική μάθηση της τοπικής ιστορίας (κοινωνικής – πολιτικής – καλλιτεχνικής) στο μουσειοπαιδαγωγικό εργαστήριο

Η «παγωμένη εικόνα» σχολιάστηκε εκτενώς στα ημερολόγια των παιδιών με κεντρικό θέμα το χορό και τον/την συνοδό τους:

Ο Α.Τ. γράφει «*Τα πέρασα μια χαρά στη γιορτή με την πανέμορφη σύζυγό μου. Περισσότερο μου άρεσε που ήμασταν καλεσμένοι και που είχα όμορφο ζευγάρι*». Ενώ ο Ε.Γ. σημειώνει «*Σήμερα αναγκάστηκα να χορέψω με την γυναίκα μου (!)*».

Παράπονα για τους συνοδούς τους εκφράζουν ορισμένες από τις μαθήτριες. Η Ε.Δ. γράφει χαρακτηριστικά «*Η χοροεσπερίδα σήμερα ήταν λίγο βαρετή γιατί δεν είχα συνοδό να χορέψω, μόνο τον θείο μου τον Νικόλαο Λούντζη, αλλά αυτός χόρευε με την θεία μου*», η Κ.Κ. σημειώνει με αγανάκτηση «*Στην χοροεσπερίδα ο άντρας μου δεν ήθελε να χορέψει μαζί μου, με έκανε ρεζίλι γιατί χόρευα με τον μπαμπά μου ενώ όλες οι άλλες γυναίκες χόρευαν με τους άντρες τους*» και η Χ.Α. «*Πέρασα καλά αλλά ο αδερφός μου (Κων/νος Λομβάρδος) δεν μου είπε να χορέψουμε*». Αντίθετα ο Η.Μ. είναι πολύ ευχαριστημένος: «*Χόρευα τόσο πολύ που κουράστηκα*» όπως και η Ν.Κ. «*Πέρασα υπέροχα γιατί υπήρχε μουφές και χορός*».

Κατηγορία 6^η: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη χρήση και τη λειτουργία της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας

Ο Σ.Μ. γράφει για την Ελισάβετ «*[Η χοροεσπερίδα] ήταν μια ευκαιρία να γνωρίσω την Ελισάβετ που είναι άσχημη αλλά έχει καλή καρδιά*». Αντιθέτως, η Γ.Χ. σημειώνει «*Η Ελισάβετ ήταν λίγο ξινή επειδή είναι έγκυος*». Η εγκυμοσύνη αποτελούσε μέρος του σεναρίου, το «ξινή» αποτελεί προσωπική άποψη της μαθήτριας για τις εγκύους ή ίσως εμπειρία από την εγκυμοσύνη της μητέρας της.

¹³⁷ Βλ. Παράρτημα IV: Οι καρτέλες Ρόλων.

7.4. Οι Αναστοχαστικές Ερωτήσεις

Οι σύγχρονες (μοντέρνες και μεταμοντέρνες) προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η γνώση δομείται και αναπτύσσεται από τα σκεπτόμενα υποκείμενα μέσω σύνθετων μαθησιακών διαδικασιών, που επηρεάζονται από τις διανοητικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ατόμων και των ομάδων, αλλά και από το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η γνώση συγκροτείται και κοινοποιείται με την άρθρωση λόγου. Η ιστορική ερμηνεία καταλοίπων του παρελθόντος από τους μαθητές/τριες θεωρείται βασικό μέσο της ιστορικής εκπαίδευσης τους που μπορεί να τους βοηθήσει να δομήσουν ουσιαστική ιστορική γνώση με παράλληλη ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης (Νάκου, 2000:223).

Στις αναστοχαστικές ερωτήσεις απάντησαν εκατόν ογδόντα οχτώ (188) μαθητές/τριες, διότι όπως αναφέρθηκε παραπάνω το Ε1 τμήμα του Δημοτικού σχολείου Παντοκράτορα δεν ολοκλήρωσε την εκπαιδευτική παρέμβαση.

7.4.1 Η ερώτηση «Τι έμαθα σήμερα;»

*Κάθε σημαντική, σοβαρή αναφορά
στη σύγχρονη εποχή χρειάζεται
μια γνήσια εικόνα του παρελθόντος,
τη γνήσια άλλη γλώσσα ενός άλλου χρόνου»
Μπαχτίν (1995:67)*

Στην ερώτηση «Τι έμαθα σήμερα;» οι απαντήσεις του μεγαλύτερου μέρους των μαθητών/τριών αφορούσαν τον τρόπο ζωής των Ζακυνθινών το 1830, τις συνήθειες, τα ήθη και έθιμα της εποχής και τις ιστορικές προσωπικότητες.

Κατηγορία 2^η: Ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που κατά την γνώμη της ερευνήτριας έχουν περισσότερο ενδιαφέρον είναι εκείνες που αφορούν άμεσα ή έμμεσα τον πολιτικό και κοινωνικό επαναστάτη Αντώνιο Μαρτινέγκο. Ο Τ. Σ. γράφει «Έμαθα για ποιους λόγους πήγε φυλακή ο Αντώνιος Μαρτινέγκος». Η Σ. Ε. συμπληρώνει «Έμαθα πως η Ελένη και ο Μαρτινέγκος τα είχαν φτιάξει (!)». Ο Γ. Μ. «Για την κυρία Μιχαλίτση, τον άντρα της (sic) και το σκοτεινό παρελθόν του». Η Ρ.Ε. είδε την ρομαντική πλευρά της ιστορίας «Σήμερα έμαθα ότι η Έλενα Μιχαλίτση είχε περάσει δύσκολα χρόνια».

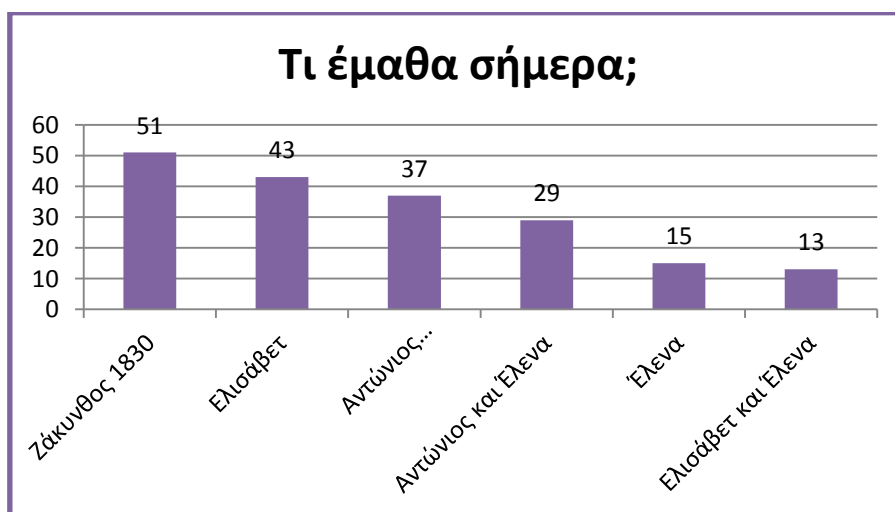
Τέλος, η Μ. Π. σημειώνει «έμαθα πολλά πράγματα για την οικογένεια Μαρτινέγκου και για την κυρία Ελένη.

Κατηγορία 4^η: Ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν

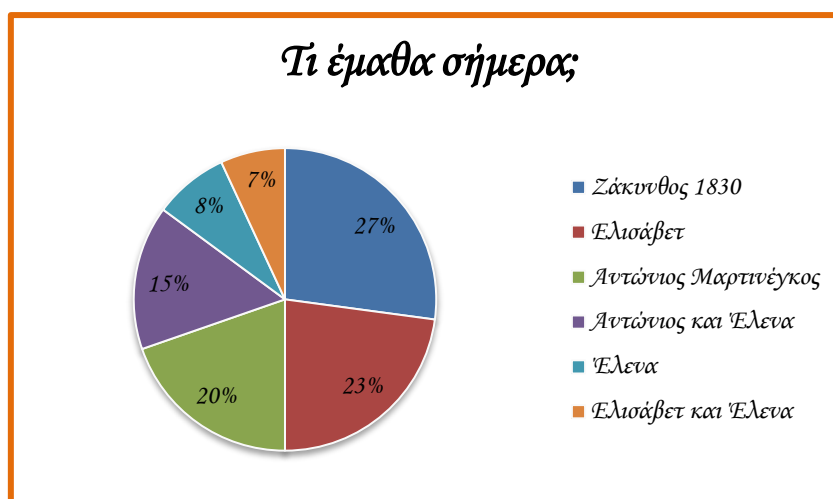
Η ίδια μαθήτρια (Μ. Π.) σημειώνει στη συνέχεια: «Επίσης έμαθα να εκφράζομαι πιο επίσημα», κάνοντας μια αναφορά στην «πρόσκληση για την χοροεσπερίδα» που κλήθηκαν οι μαθητές/τριες να γράψουν στο φύλλο δραστηριοτήτων εκ μέρους του Νικόλαου Μαρτινέγκου και την διαφορά στον τρόπο ομιλίας και γραφής τον 19^ο αιώνα και σήμερα που συζητήθηκε εξαντλητικά στον αναστοχασμό που ακολουθούσε την συγκεκριμένη δραστηριότητα. Σε ένα μάλιστα από τα εργαστήρια ο συνοδός εκπαιδευτικός έγραψε την πρόσκληση που παρατίθεται παρακάτω προκαλώντας μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση:

«Προς τον ευγενέστατον Βαρωνέτον Π.Α.
Ενταύθα
Ευγενέστατε Βαρωνέτε Π.
Παρακαλείσθε θερμώς όπως τιμήσετε ημάς
δια της παρουσίας σας εις την οικίαν μας,
κειμένην εις την Πλατεία Ρούγα της πόλεως μας,
κατά την χοροεσπερίδα προς τιμήν
της χαριεστάτης συζύγου μου Ελισάβετ,
δοθησομένην εν αυτή κατά την
24^{ην} ενεστώτος μηνός Απριλίου 1830,
ώρα προσέλευσης η 8^η εσπερινή.
Η παρουσία σας θα αγλαΐσει
την ευγενή ομήγυρη των εκλαμπροτάτων αρχόντων.
Με τιμή
Κόντε Νικόλαος Μαρτινέγκος»

7.4.1.1 Ποσοτικό *intermezzo* – Τι έμαθα σήμερα;



Γράφημα 22



Γράφημα 23

Ενδιαφέρον είναι ότι η Κούκλα σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας Έλενα Μιχαλίτση δεν έγινε ιδιαίτερα συμπαθής στους μαθητές/τριες, ενώ αντίθετα βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα την ιστορία του Αντώνιου Μαρτινέγκου που τους διηγήθηκε.

7.4.2 Η ερώτηση «Τι μου άρεσε περισσότερο;»

Κατηγορία 1^η: Εξοικείωση των μαθητών/τριών με το χώρο του Μουσείου και τα μουσειακά αντικείμενα

Σε μερικούς μαθητές άρεσε η εξερεύνηση του μουσείου για να βρουν τα πορτραίτα των προσώπων που ενσάρκωναν, όπως ο Τ. Κ. «Μου άρεσε περισσότερο όταν ψάχναμε τις εικόνες του εαυτού μας» και ο Α.Κ. «Όταν ψάχναμε στα πορτραίτα τους χαρακτήρες μας».

Σε κάποιους άλλους από τους μαθητές/τριες άρεσε περισσότερο η αυτενέργεια στην εξερεύνηση του Μουσείου. Ο Δ. Μ. γράφει «Που ψάχναμε πράγματα στο μουσείο», ενώ η Σ.Κ. γίνεται πιο συγκεκριμένη « Όταν ψάχναμε στοιχεία για τους χαρακτήρες μας», όπως και η Μ. Ζ. «Που μας άφησαν να ψάξουμε μόνοι μας στο μουσείο για αυτόν που ενσαρκώναμε» και η Τ. Κ. «Που ψάχναμε ποιοι είμαστε, τα οικόσημα μας και τι να φορέσουμε».

Κατηγορία 2^η: Ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης.

Με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με την ρομαντική ιστορία του επαναστάτη Αντώνιου Μαρτινέγκου και της Έλενας Μιχαλίτση. Η Μ.Π. «Που γνωρίσαμε την Έλενα». Ο Μ. Ψ. , η Α. Δ. και η Ν.Μ. «Που μίλησα με την Έλενα». Ο Θ. Κ. «Που κάναμε ερωτήσεις στην Έλενα». Η Α. Τ. γίνεται σαφέστερη και εκφράζεται με οικειότητα «Το φλερτ της Έλενας και του Αντώνη». Ο

Α.Σ. σημειώνει «Η ιστορία του Μαρτινέγκου» και στην ερώτηση «τι μου άρεσε λιγότερο» δίνει την ενδιαφέρουσα απάντηση «Δεν μου άρεσε η κα Μιχαλίτση (που τον εγκατέλειψε)».

Κατηγορία 4^η: Ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην απάντηση της ανώνυμης μετανάστριας μαθήτριας «Όταν κάναμε σα να ήμασταν πλούσιοι», που συνδέει με μοναδικό τρόπο το παρελθόν με το παρόν.

Ορισμένοι από τους μαθητές/τριες ταυτίστηκαν με τους χαρακτήρες ο Τ.Δ. «Μου άρεσε ότι ήμουν ο Δημήτριος Σολωμός», η Σ.Τ. που ενσάρκωσε την Διαμαντίνα Ρώμα και γράφει «Μου άρεσε που διαλέξαμε χαρακτήρες και μου άρεσε και ο χαρακτήρας που διάλεξα γιατί μου μοιάζει ψυχικά» και η Α. Κ. «Όταν χόρευα με τον σύζυγο μου».

Κατηγορία 5:^η Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην αποκλειστική χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείου για την βιωματική μάθηση της τοπικής ιστορίας (κοινωνικής – πολιτικής – καλλιτεχνικής) στο μουσειοπαιδαγωγικό εργαστήριο

Η τεχνική το Πακέτο Εξερεύνησης ενθουσίασε αρκετούς από τους μαθητές/τριες, όπως ο Ρ.Ζ. «μου άρεσε το μπαούλο» και ο Μ.Δ. «Το κουτί με τα δώρα και που ψάχναμε την βεντάλια»

Ο Μανδύας του Ειδικού είχε επίσης ενδιαφέρον για τους μαθητές /τριες. Ο Σ. Μ. και Γ. Π. προφανώς μελετούν μουσικά όργανα έτσι και οι δύο σημειώνουν «Το παιχνίδι που αναζητήσαμε τη μουσική». Ενώ η Μ. Φ. «Όταν κάναμε τις ετοιμασίες για την χοροεσπερίδα» και η Τ. Μ. «Που βρήκαμε διάφορα στοιχεία για το πώς θα προετοιμάσουμε το πάρτι», ενδιαφέρθηκαν για το σύνολο της δραστηριότητας.

Σε πολλούς μαθητές/τριες αυτό που άρεσε περισσότερο ήταν η υπόδηση ρόλων. Ο Γ. Ζ. σημειώνει «Όταν πήραμε τις καρτέλες μας» και η Ρ. Κ. εξηγεί «Που χορεύαμε και μας έδωσαν ταμπελάκια με “άλλους” χαρακτήρες». Ο Π.Τ. γράφει: «Με τους ρόλους είχε πλάκα». Η Σ.Ε. γίνεται πιο αναλυτική «Μου άρεσε που παίζαμε το παιχνίδι με ρόλους διάφορων ανθρώπων που έζησαν παλιά» όπως και ο Λ. Τ. «Όταν κάναμε ότι είμαστε καλεσμένοι στην χοροεσπερίδα». Οι Γ. Φ. και Μ. Μ. που σημειώνουν «Που κάναμε θεατρικό», ενώ η Μ. Ξ. «Η δραματοποίηση της ιστορίας» και ο Μ. Δ. «Η αναπαράσταση της χοροεσπερίδας», γνωρίζουν την θεατρική ορολογία διότι στο σχολείο τους έχουν το μάθημα της θεατρικής αγωγής.

Η Φ. Τ. τέλος, γράφοντας «Μου άρεσε περισσότερο ότι δεν κοιτάγαμε αλλά μάθαμε μια ιστορία» θέτει το θέμα της εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διαδικασία της ιστορικής αναζήτησης με την εφαρμογή στρατηγικών ανακάλυψης που μεταβάλουν την επίσκεψη στο μουσείο σε ευχάριστη εμπειρία.

Κατηγορία 6^η: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη χρήση και τη λειτουργία της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας

Οι Κούκλες σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας γοήτεψαν στους μαθητές/τριες. Ο Τ.Σ. γράφει «Η κούκλα Μιχαλίτση» και ο Δ. Α. «Όταν ήρθε η Ελισάβετ», τα κορίτσια είναι πιο αναλυτικά, η Λ.Α. σημειώνει «Που γνώρισα την Ελισάβετ σε κούκλα» και η Σ. «Μου άρεσε που κάναμε μια ωραία υπόκλιση στην άσχημη κυρία».

7.4.2.1 Ποσοτικό *intermezzo* - Τι μου άρεσε περισσότερο;



Γράφημα 23



Γράφημα 24

7.4.3 Η ερώτηση «Τι μου άρεσε λιγότερο»

Κατά τη διαδικασία της κριτικής ανάλυσης λόγου διερευνάται, μελετάται, αναλύεται και ερμηνεύεται το επικοινωνιακό συγκείμενο (context) κάθε διαδικασίας παραγωγής και πρόσληψης λόγου μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές, επαγγελματικές, οικονομικές τάξεις: οι ομιλητές, ο χώρος και ο χρόνος, το θέμα και η μορφή της επικοινωνιακής δραστηριότητας σε σχέση με το σκοπό και την πρόθεση των πομπών και των αποδεκτών λόγου, δηλαδή το διακειμενικό-πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο ανακαλείται και χρησιμοποιείται συνειδητά ή ασυνείδητα όταν διαβάζουμε ή γράφουμε οποιοδήποτε κείμενο (Van Dijk 2001:356-357).

Κατηγορία 1^η: Εξοκείωση των μαθητών/τριών με το χώρο του Μουσείου και τα μουσειακά αντικείμενα

Δώδεκα (12) από τις μαθήτριες εξέφρασαν την δυσαρέσκεια τους για την έλλειψη γυναικείων πορτραίτων στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων σημειώνοντας, όπως η Ε. Γ. «Όταν ψάχνουμε το μουσείο να βρούμε τους ρόλους μας

και δεν βρήκα τον δικό μου (της Αικατερίνης Βιαγκίνη)» ή η Μ. Π. «Λιγότερο μου άρεσε ότι δεν βρήκα το πορτραίτο του ρόλου μου της Ισαβέλλας Ιατρά».

Κατηγορία 2^η: Ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης

Με την Κούκλα Ελισάβετ συμπάσχει και η Σ.Π., δεν της άρεσε «Που η Ελισάβετ ήταν δυστυχισμένη». Πράγμα που δεν είχε να κάνει με τα γεγονότα του δρώμενου αλλά με την ιστορία της Ελισάβετ Μουτσά Μαρτινέγκου όπως τους την διηγήθηκε η Κούκλα Ελισάβετ χρησιμοποιώντας ως καμβά για την αφήγηση της την αυτοβιογραφία της συγγραφέως.

Η Θ. Γ. που διάβασε πολύ προσεκτικά και την δική της καρτέλα ρόλου και του πατέρα της στο δρώμενο σημείωσε ότι δεν της άρεσε «Που ήμουνα η κόρη του Δημήτριου Σολωμού».

Κατηγορία 3^η: Ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης: Σύνδεση του παρελθόντος του 19ου αιώνα με το παρόν των μαθητών/τριών

«Όταν η Ελισάβετ έχασε την βεντάλια γιατί κι έμένα δεν μου αρέσει καθόλου όταν χάνω τα πράγματα μου» σημειώνει ο Μ.Ν. που ταυτίζεται με την Κούκλα Ελισάβετ και συμπάσχει.

Κατηγορία 4^η: Ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν

Στην πολύ καθώς πρέπει Κ.Σ. δεν άρεσε «Η στιγμή που άρχισαν τα κουτσομπολιά».

«Όταν δεν βρήκα την βεντάλια», «που δεν βρήκα την βεντάλια», «που βρήκε ο Ν. την βεντάλια», και άλλες παρόμοιες απαντήσεις δόθηκαν από μαθητές και μαθήτριες που ένοιωσαν ότι «έχασαν» στο παιχνίδι «βρες την βεντάλια».

Κατηγορία 5^η: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην αποκλειστική χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείου για την βιωματική μάθηση της τοπικής ιστορίας (κοινωνικής – πολιτικής – καλλιτεχνικής) στο μουσειοπαιδαγωγικό εργαστήριο

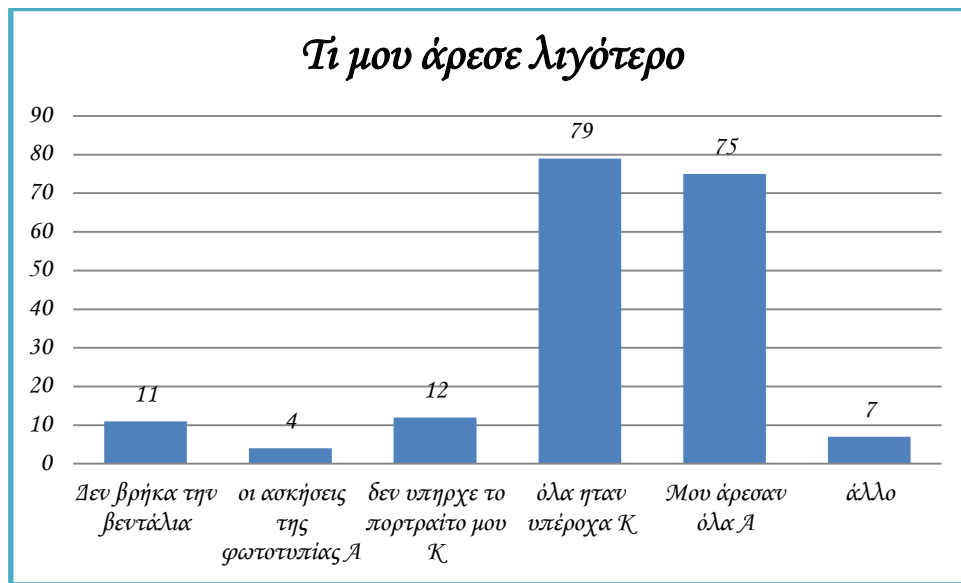
Στον Β.Τ. δεν άρεσε «Η παγωμένη εικόνα», ήξερε όμως την ονομασία της τεχνικής.

Στην Ρ.Κ. δεν άρεσε που στο πλαίσιο της ισότιμης συμμετοχής των συνοδών εκπαιδευτικών στο βιωματικό εργαστήριο «Είχα άντρα τον κ. Γιάννη και ένοιωσα άβολα».

Κατηγορία 6^η: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη χρήση και τη λειτουργία της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας

Στον Σ.Β. τέλος δεν άρεσε «Η κούκλα που ήταν άσχημη». Το θέμα της «ασχήμιας» της Ελισάβετ απασχόλησε πολύ τα παιδιά και στον αναστοχασμό.

7.4.3.1 Ποσοτικό *intermezzo* – – Τι μου άρεσε λιγότερο;



Γράφημα 25



Γράφημα 26

Το 82% των μαθητών/τριών απάντησε με θετικό τρόπο στην ερώτηση, το ενδιαφέρον όμως είναι ο τρόπος. Τα κορίτσια θεώρησαν ότι «όλα ήταν υπέροχα», ενώ τα αγόρια απάντησαν πιο προσωπικά «μου άρεσαν όλα».

7.4.4 Τι άλλο θα ήθελα να κάνω;

Σύμφωνα με τις «μεταμοντέρνες» μουσειολογικές ιδέες, τα μουσεία προβάλλουν την πολυσημία των αντικειμένων και τα παρουσιάζουν «ανοικτά» για εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες, υποθέσεις και συμπεράσματα. Ο τύπος ιστορικής γνώσης και σκέψης που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα σε ένα μεταμοντέρνο μουσείο εξαρτάται

κυρίως από τα ερωτήματα και τις προσδοκίες των επισκεπτών, όπως αυτά διαμορφώνονται σε σχέση με το περιεχόμενο του μουσείου, αλλά και το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό περιβάλλον τους (Νάκου, 2000:228).

Κατηγορία 1^η: Εξοικείωση των μαθητών/τριών με το χώρο του Μουσείου και τα μουσειακά αντικείμενα

Τα έπιπλα και τα μουσικά όργανα των συλλογών του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων είναι τοποθετημένα έτσι ώστε να προκαλούν την ψευδαίσθηση της ατμόσφαιρας ενός σπιτιού του 19^{ου} αιώνα. Σε προσκαλούν να καθίσεις να ξεκουραστείς ή να διαβάσεις, να παίξεις πιάνο, να ασχοληθείς με την αλληλογραφία σου.



Εικόνα 30

Η κα Δεμέτη με την Κούκλα Ελισάβετ μελετούν τα Φύλλα Δραστηριοτήτων στο γραφείο του Νικολάου Κολυβά Αίθουσα Νικολάου και Θάλειας Κολυβά Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

Οι μαθητές μαθήτριες που βίωσαν αυτή την ατμόσφαιρα ανταποκρίθηκαν θετικά:

Η Μ.Β. που και σε άλλη της απάντηση δείχνει την ενασχόληση της με την κλασική μουσική σημειώνει «Θα ήθελα να με άφηναν να παίζω με το πιάνο που υπάρχει στο μουσείο».

Ενώ ο Π.Ζ. εξέφρασε το παράπονο του «Θα ήθελα να μπω στο σαλονάκι της κούκλας», επειδή το σαλονάκι της Ελισάβετ είναι κλεισμένο με κορδόνι για να μην μπαίνουν οι επισκέπτες να ξεκουραστούν και ταλαιπωρούν τα έπιπλα που δεν έχουν συντηρηθεί.

Οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής παρέμβασης ως επί το πλείστον επικεντρώνονταν στο πρώτο όροφο του μουσείου, οπότε ορισμένοι μαθητές θέλησαν όπως ο Τ.Κ. «Να δω πιο καλά τον άλλο όροφο».

Στον τελευταίο όροφο, την αίθουσα Νιάρχου, στεγάζεται το τμήμα τεκμηρίωσης του Μουσείου και η βιβλιοθήκη, τα οποία όμως λόγω ελλείψεως προσωπικού δεν είναι ανοικτά στους μικρούς επισκέπτες. Ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες το παρατήρησαν και το σχολίασαν. Ο Γ.Ε. σημειώνει «*Να δω τους χώρους του μουσείου που δεν είδα*» και η Κ.Μ. συμπληρώνει «*Θα ήθελα να πάω στον επάνω όροφο του Μουσείου*», ενώ ο Σ.Σ. προτείνει την υλοποίηση μιας δραστηριότητας που περιλαμβάνει όλους τους χώρους του Μουσείου «*Θα ήθελα να κάνουμε ένα μεγάλο κυνήγι θησαυρού μέσα στο μουσείο*». Τέλος, ο Α.Γ. συνοψίζει «*Θα ήθελα να ερχόμουν συχνά*».

Η Μ.Σ. από την πλευρά της επανέρχεται στο θέμα της έλλειψης γυναικείων πορτραίτων στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων. «*Θα ήθελα*», γράφει, «*α δω το πορτραίτο της κας Μιχαλίτση*». Το πορτραίτο της Έλενας Μιχαλίτση δε σώζεται. Η προφορική παράδοση ταυτίζει την Έλενα Μιχαλίτση με τη Μαγδαληνή σε πίνακα του Νικόλαου Κουτούζη που φυλάσσεται στο Μεταβυζαντινό Μουσείο Ζακύνθου και εξηγεί ότι ο ζωγράφος την εκδικήθηκε με αυτό τον τρόπο «*επειδή αρνήθηκε τον έρωτα του*».¹³⁸

Ο Σ. Π., τέλος, ενθουσιάστηκε από τις δραστηριότητες στο μουσείο και υπέκυψε στην συνήθεια της γενιάς του να αποθανατίζει με το κινητό τηλέφωνο την κάθε στιγμή. Όταν του εξηγήσαμε πως οι φωτογραφίες μέσα στο Μουσείο απαγορεύονται, συμμορφώθηκε αμέσως και στην απάντηση του εξέφρασε το παράπονο του «*Θα ήθελα να βγάλω φωτογραφίες να τις δείξω στους γονείς μου*».

Κατηγορία 2^η: Ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και κατανόησης

Η Τ.Ν. που υποδύθηκε την soprano assoluta Ισαβέλλα Ιατρά και συμμετείχε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην συζήτηση για την θέση της γυναίκας τον 19^ο αιώνα σημειώνει «*Θα ήθελα να μάθω κι άλλες πληροφορίες για την Ισαβέλλα Ιατρά*».

Ο Α. Δ. πάλι γράφει θα ήθελα «*Να μάθω κι άλλα για την κυρία Έλενα και τον Κύριο Μαρτινέγκο*». Η ρομαντική ιστορία του Αντώνιου Μαρτινέγκου και της κυρίας Έλενας, όπως την αποκαλούσαν τα παιδιά, ανήκει στους τοπικούς αστικούς μύθους και διερευνήθηκε με τις τεχνικές του Πακέτου Εξερεύνησης και της Καρέκλας των Αποκαλύψεων με στόχο να συζητηθεί η επανάσταση του 1801 και η ανακήρυξη της Ζακύνθου σε ανεξάρτητο κράτος. Ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης: Σύνδεση του παρελθόντος του 19ου αιώνα με το παρόν των μαθητών/τριών.

¹³⁸ Μαγδαληνές λέγονται στα Επτάνησα οι ανήθικες γυναίκες.



Εικόνα 31

Ισαβέλλα Ιατρά, έργο του πατέρα της Κωνσταντίνου Ιατρά
Εθνική Πινακοθήκη

Κατηγορία 3^η: Σύνδεση του παρελθόντος του 19ου αιώνα με το παρόν των μαθητών/τριών (ιστορική ενσυναίσθηση)

Όπως επισημαίνει ο Μιχαήλ Μπαχτίν «ο άνθρωπος δεν μπορεί να ενσαρκωθεί εξ ολοκλήρου μέσα στην κοινωνικο-ιστορική πραγματικότητα του καιρού του» (Μπαχτίν 1995:67).

Η αναπαράσταση της χοροεσπερίδας γοήτεψε τους μαθητές/τριες. «Θα ήθελα το πάρτι να ήταν αληθινό» σημειώνει μεγάλη μερίδα μαθητών και μαθητριών. Η Τ.Α. γίνεται πιο σαφής και συνδέει το τότε με το τώρα «Να κάνω εγώ δεξίωση». Η Σ.Β. δομεί μια συγκεκριμένη αφήγηση «Να κάναμε μια αληθινή χοροεσπερίδα όπως στο 1830, να βάζαμε τα φορέματα εκείνα και να κάναμε πράγματα όπως τότε». Ενώ η Τ. Μ. στην αφήγηση της μπερδεύει την εμπειρία της από τον *Μανδύα του Ειδικού* στον οποίο συζητήθηκαν οι οικιακές εργασίες που ανέλαβε το προσωπικό του ντομινικάλε ¹³⁹ Μαρτινέγκου για την προετοιμασία της δεξίωσης με την

¹³⁹ Ντομινικάλε:Το μέγαρο.

αναπαράσταση της χοροεσπερίδας που τον 19^ο αιώνα αφορά μια άλλη κοινωνική τάξη σαφώς διαχωρισμένη από το υπηρετικό προσωπικό και γράφει «*Να κάνουμε μια χοροεσπερίδα όπως τότε, να φοράγαμε αληθινά φορέματα και να μαγειρεύαμε*».

Στην Ζάκυνθο τις Απόκριες πολλοί καρναβαλιστές επιλέγουν κοστούμια της Ενετικής περιόδου και του Αγίου Πνεύματος γίνεται η αναπαράσταση της γκιόστρας και οι γκιοστράντηδες και οι δέσποινες τους συμμετέχουν στο αγώνισμα ντυμένοι με κοστούμια της ίδιας εποχής. Η Ε. Γ. βλέποντας στο Μουσείο την πηγή έμπνευσης των ενδυματολόγων συνόψισε την επιθυμία της «*Θα ήθελα να φορέσω ρούχα πριγκιπικά*».

Κατηγορία 4^η: Ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν.

Το θεατρικό δρώμενο μετέφερε τους μαθητές/τριες στον 19^ο αιώνα και συγκίνησε ορισμένους από αυτούς, η Ρ. Μ. σημειώνει χαρακτηριστικά «*Θα ήθελα να την ζούσα αυτή την ιστορία*» και η Κ. Β., ένα συνεσταλμένο και τρυφερό παιδί που υποδύθηκε την Διαμαντίνα Ρώμα γράφει «*Θα ήθελα να δω τους γονείς μου του έργου*», δηλαδή τον κόντε Γεώργιο Καντιάνο Ρώμα και τη σύζυγό του κόμισσα Όρσολα Βαλσάμου, των οποίων τα πορτραίτα δεν υπάρχουν στο Μουσείο.

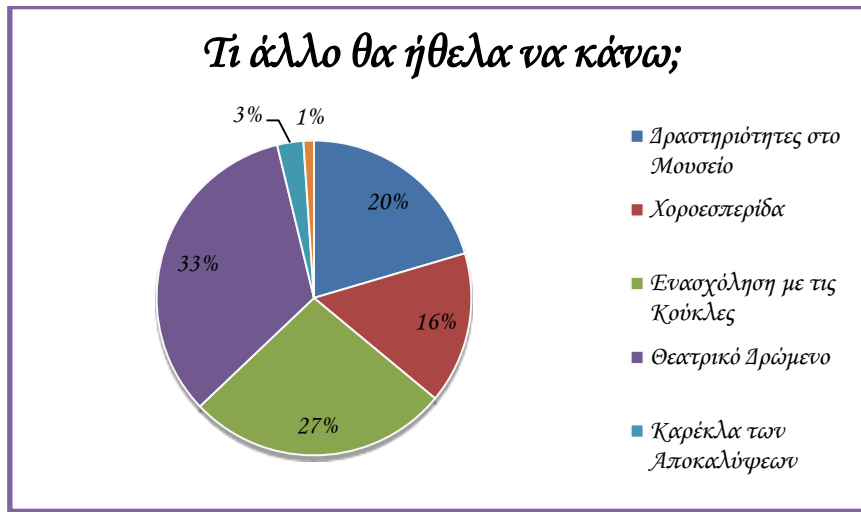
Κατηγορία 5^η: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην αποκλειστική χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείου για την βιωματική μάθηση της τοπικής ιστορίας (κοινωνικής – πολιτικής – καλλιτεχνικής) στο μουσειοπαιδαγωγικό εργαστήριο

Ο Π. Β. σημειώνει «*Θα ήθελα να κάνω λίγο ακόμα το ρόλο μου*» και ο πληθωρικός Γ. Θ. ο οποίος φαινόταν ιδιαίτερα εξοικειωμένος με τις θεατρικές τεχνικές πιθανά λόγω των απογεματινών δραστηριοτήτων του δηλώνει «*Θα ήθελα να παίξω κι άλλους ρόλους*».

Κατηγορία 6^η: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη χρήση και τη λειτουργία της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας

Οι κούκλες προκάλεσαν το ενδιαφέρον ειδικά των κοριτσιών και δικαίως διότι δεν υπήρχε αγόρι κούκλα για να ταυτιστούν τα αγόρια μαζί του. Έτσι η Γ. Δ. γράφει «*Να παίζαμε λίγο ακόμα το παιχνίδι με τις κούκλες*» και η Τ. Β. «*Να μάθω περισσότερα για την φίλη μου την Ελισάβετ*», ενώ η Α. Σ. τονίζει «*Θα ήθελα να είμαι στη θέση της Ελισάβετ*», τέλος η Ν. Μ. επανέρχεται στο θέμα της εξωτερικής μορφής της συγγραφέως θα ήθελε να κάνει «*Την Ελισάβετ πιο όμορφη*».

7.4.4.1 Ποσοτικό *intermezzo* -- Τι άλλο θα ήθελα να κάνω;



Γράφημα 27



Γράφημα 28

7.5 Επιλογικές Παρατηρήσεις

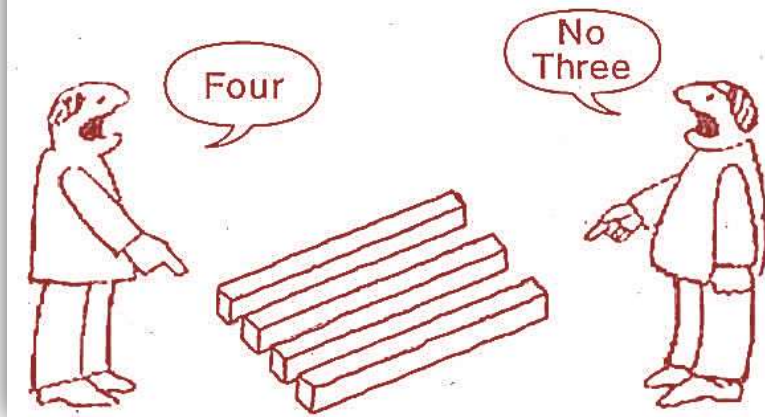
Κλείνοντας τον σχολιασμό των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας θα πρέπει να σταθούμε σε δυο σημεία:

«Οι ασκήσεις της φωτοτυπίας» δεν άρεσαν σε τέσσερεις από τους μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Η διατύπωση δυστυχώς παραπέμπει στον τρόπο χρήσης των φωτοτυπιών στο σχολείο.

Η εξωτερική εμφάνιση της Ελισάβετ Μαρτινέγκου απασχόλησε πολύ και με πολλούς τρόπους όλες τις μαθητικές ομάδες που παρακολούθησαν την παιδαγωγική παρέμβαση.

**"Everything we hear
is an opinion, not a fact.
Everything we see
is a perspective, not the truth."**

- Marcus Aurelius



Κεφάλαιο 8ο

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής ενός μουσειοπαιδαγωγικού βιωματικού εργαστηρίου σε μαθητές/τριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης τεσσάρων (4) Δημοτικών Σχολείων της Ζακύνθου στις αίθουσες των συλλογών του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων που υλοποιήθηκε με τις τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε διερευνήθηκαν: α) η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το χώρο ενός ιστορικού Μουσείου και τα μουσειακά αντικείμενα β) η ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας κατανόησης και ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών γ) η ικανότητα δόμησης προσωπικών αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν δ) η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη χρήση και τη λειτουργία της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας και η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείου για την βιωματική μάθηση της τοπικής ιστορίας (κοινωνικής – πολιτικής – καλλιτεχνικής) στο μουσειοπαιδαγωγικό εργαστήριο.

Το ενδιαφέρον και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται ακριβώς στην εφαρμογή στους μαθητές/τριες ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος του οποίου οι δραστηριότητες αντλήθηκαν από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και την χρήση της Κούκλας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) εργαστήρια που διήρκεσαν από τον Μάρτιο μέχρι και τον Μάιο του σχολικού έτους 2015, τα αποτελέσματα των οποίων μελετήθηκαν με την μέθοδο της εγγενούς μελέτης περίπτωσης (Ξωχέλλης, 2007 · Kazdin, 2003).

Ωστόσο, σε αντίθεση με τη μεγάλη πλειονότητα των υπάρχουσών παιδαγωγικών ερευνών ανεξαρτήτως θεματολογίας, εμείς επιλέξαμε η μελέτη αυτή να γίνει αμιγώς με ποιοτικές μεθόδους,¹⁴⁰ και επιπλέον με τη χρήση του λιγότερο κατευθυντικού μέσου, που θα μπορούσαμε να επιλέξουμε τηρουμένων των ιδιαίτερων συνθηκών του ερευνητικού πεδίου, το οποίο ήταν, κατά την άποψή μας, η συμμετοχική παρατήρηση, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των φύλλων δραστηριοτήτων που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου και η εστιασμένη ομαδική συνέντευξη των μαθητών/τριών (Αβούρης & αλ., 2009: 21·Creswell, 2011:257).

¹⁴⁰ Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο την διερεύνηση κοινωνικών ποιοτήτων, δηλαδή την περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων και απαντούν κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001).

Τα πορίσματα της έρευνας δεν προσφέρονται για γενίκευση, καθώς οι μαθητές που διαμόρφωσαν το δείγμα της έρευνας δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του γενικού πληθυσμού, του συνόλου δηλαδή των μαθητών της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού στα σχολεία της χώρας μας, ωστόσο έγινε προσπάθεια να αποτελέσουν αντιπροσωπευτικό δείγμα των μαθητών/τριων των Δημοτικών Σχολείων της Ζακύνθου.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι παρακάτω διαπιστώσεις μπορούν να αξιοποιηθούν ως οδηγός για μεταγενέστερες και μεγαλύτερες σε εύρος έρευνες με παρεμφερή θεματολογία.

Ξεκινώντας τη συζήτηση για το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα, *«Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση είναι επαρκή εργαλεία στο πλαίσιο ενός Ιστορικού Μουσείου για την ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των μαθητών/τριών και την μάθηση θεματικών περιοχών της πολιτικής – κοινωνικής – καλλιτεχνικής τοπικής ιστορίας;»* και το πρώτο ερευνητικό υποερώτημα *«Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι επαρκείς ως εργαλεία για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης και ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών που λαμβάνουν μέρος στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο μουσείο;»* πρέπει να υπογραμμίσουμε τα εξής:

Διαπιστώθηκε ότι, όπως υποστηρίζει ο Egan (1986:14), οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου έχουν την ικανότητα να εμπλέκουν στη φαντασία τους ιστορίες και παιχνίδι. Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποδείχθηκε απολύτως επαρκής για την ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας διότι, όπως συζητήθηκε στο 6^ο και 7^ο κεφάλαιο, μέσω των θεατρικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν για την αναπαράσταση της χοροεσπερίδας οι συμμετέχοντες γνώρισαν σημαντικούς εκπροσώπους του πολιτιστικού γίγνεσθαι και «μυήθηκαν» στην κοινωνική και πολιτική ζωή των κατοίκων της Ζακύνθου τον 19^ο αιώνα τις μορφές διακυβέρνησης, τις σχέσεις μεταξύ ομάδων και θρησκειών.¹⁴¹ Παράλληλα, ευαισθητοποιήθηκαν στις αλλαγές του αστικού περιβάλλοντος της πόλης της Ζακύνθου τους δυο τελευταίους αιώνες που οφείλονται σε φυσικά φαινόμενα (τους σεισμούς του 1893 και του 1953) και τις κοινωνικές ανάγκες των κατοίκων. Όπως υποστηρίζει η θεωρία της διαμεσολαβημένης δράσης (Levstik & Barton, 1997:26-35) η αναπλαισίωση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών/τριών μπορεί να γίνει

¹⁴¹ Τον 19^ο αιώνα συνυπήρχαν στην κοινωνία της Ζακύνθου ορθόδοξοι χριστιανοί, καθολικοί και εβραίοι.

Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα

εφικτή μέσα από την αφήγηση, την εμπλοκή στη διαδικασία της ιστορικής αναζήτησης και τη χρήση προηγούμενων γνώσεών τους στη διαδικασία της σκέψης και της μάθησης.

Με την τεχνική ο *Μανδύας του Ειδικού* οι μαθητές/τριες να συνέκριναν το τότε του 19ου αιώνα με το τώρα του 21ου συζήτησαν εθνογραφικά θέματα (Minder 2007:121) όπως η κατοικία, η επίπλωση, η ένδυση, η οικογένεια, η πόλη, η θέρμανση, ο φωτισμός, τα μουσικά όργανα και η μουσική του 19^{ου} αιώνα και οικονομικά θέματα όπως οι μεταφορές, ο τεχνικός εξοπλισμός, η ενέργεια, η διατροφή, η εξέλιξη της γεωργίας.

Όλες οι ομάδες συμμετεχόντων επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν στον *Μανδύα του Ειδικού* και την *Αναπαράσταση της Χοροεσπερίδας* το δραματικό περιβάλλον που υποδεικνυόταν από τα έπιπλα και τα μικροαντικείμενα των συλλογών του μουσείου, αποδεικνύοντας ότι ο οπτικός εγγραμματισμός στο μουσείο (Williams, 1992:119 ·Housen, 1983:53-55), που περιλαμβάνει παρατήρηση του αντικειμένου, σκέψη και δραστηριότητες σχετικά με τα μουσειακά αντικείμενα σε ποικιλία πλαισίων και αναστοχαστική διατύπωση κρίσεων υπήρξε επιτυχής.

Όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγάλη προθυμία στην ανάληψη ρόλων, εξοικειώθηκαν με τους ιστορικούς χαρακτήρες, γνώρισαν δυσκολίες, αδικίες και προβληματισμούς π.χ. χαρακτηριστική υπήρξε η αντίδραση της μαθήτριας που φώναξε αγανακτισμένη «Μα εγώ είμαι διευθύντρια σχολείου!!! Και δεν υπάρχει στο μουσείο το πορτραίτο μου!» και ανακάλυψαν τη μικροϊστορία, δηλαδή την ιστορία της καθημερινής ζωής των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων (Iggers,1999:129-137).

Τέλος, οι μαθητές/τριες κατανόησαν τα γεγονότα που σχετίζονται με το επαναστατικό κίνημα του 1800 μέσω των τεχνικών της *Καρέκλας των Αποκαλύψεων* και του *Πακέτου Εξερεύνησης*, τα ερμήνευσαν, τα έκριναν και συζήτησαν πάνω σ' αυτά.

Εξοικειώθηκαν, δηλαδή, με την τοπική ιστορία, το ιστορικό γίνεσθαι της Ζακύνθου την συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, συνεξετάζοντας τις συνήθειες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις και την νοοτροπία των κοινωνικών ομάδων (Ασωνίτης & Παππάς, 2006:19).

Πρέπει να αναφερθεί ότι όλες οι μαθητικές ομάδες επέδειξαν ιστορική ενσυναίσθηση, η οποία εμπεριέχει την κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι άνθρωποι έδρασαν μ' έναν συγκεκριμένο τρόπο στο παρελθόν (Yeager & Foster, 2001) και τον τρόπο με

τον οποίο τα αισθήματά τους επηρέασαν τις αποφάσεις τους (Lee & Ashby, 2001:24), ώστε να διασαφηνιστεί το ιστορικό πλαίσιο, οι κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες και τα ιστορικά τεκμήρια (Foster, 2001:173).

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό υποερώτημα «*Η χρήση της κούκλας - μαρότας σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας ενδείκνυται ως εργαλείο για την εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στο μουσείο;*» διαπιστώθηκε ότι η κούκλα αποτέλεσε άριστο εργαλείο προσέγγισης των συλλογών ενός ιστορικού μουσείου. Οι μαθητές/τριες συνδέθηκαν συναισθηματικά με τις δυο κούκλες σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα και βλέποντας τα εκθέματα μέσα από τα μάτια τους, όπως υποστηρίζει η O'Hare (2005:2) συνδέθηκαν συναισθηματικά και γνωστικά με τις πληροφορίες, τις ιστορίες, τους χαρακτήρες, αλλά και την λογοτεχνία, την ιστορία του τόπου τους.

Ένδειξη της παραπάνω διαπίστωσης αποτελεί το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες των παιδαγωγικών παρεμβάσεων στις εξορμήσεις τους στις αίθουσες των συλλογών για να συλλέξουν στοιχεία για τις δραστηριότητες του προγράμματος αρχικά αναζήτησαν το σαλονάκι με το πορτραίτο της Ελισάβετ Μαρτινέγκου για να το συγκρίνουν με την εμφάνιση της κούκλας και το σχόλιο που ακούστηκε πολλές φορές ήταν: «Η καημένη, ήταν όντως πολύ άσχημη! Αλλά εγώ την συμπαθώ». Επίσης οι ερωτήσεις που απεύθυναν στην Έλενα Μιχαλίτση όταν κάθισε στην *Καρέκλα των Αποκαλύψεων* ήταν ενδιαφέρουσες, απαλλαγμένες από την συστολή που πιθανότατα θα συνόδευε τις ερωτήσεις σε έναν performer και σχετικές με το περιεχόμενο του *Πακέτου Εξερεύνησης* και τις συνδηλώσεις του.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό υποερώτημα: «***Οι μαθητές/τριες θα εξοικειωθούν με τα μουσειακά αντικείμενα και δομήσουν τις προσωπικές τους αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν;***», που συνάδει με τη θεωρία του Holt (1990) ότι η ιστορική κατανόηση προκύπτει όταν οι μαθητές/τριες είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν την ιστορική φαντασία για να δομήσουν τις δικές τους αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν χρησιμοποιώντας τα τεκμήρια που υπάρχουν, οι μαθητές/τριες αφηγήθηκαν την ιστορία των προσώπων που έλαβαν μέρος στην χοροεσπερίδα που δόθηκε για την ονομαστική εορτή της Ελισάβετ Μαρτινέγκου χρησιμοποιώντας επιτυχώς τις Καρτέλες Ρόλων και τα πορτραίτα των ζακυνθινών του 19^{ου} αιώνα που φιλοξενούνται στις αίθουσες του Μουσείου. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι οι απαντήσεις τους στην *Ανίχνευση της Σκέψης* έδειξαν ταύτιση με τον ρόλο και μεγάλο βαθμό ενσυναίσθησης.

Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό υποερώτημα «**Οι μαθητές/τριες θα συνειδητοποιήσουν την άμεση σύνδεση του παρελθόντος με την προσωπική τους ιστορία, το παρόν και το μέλλον τους;**» διαπιστώθηκε ότι από την αρχή του εργαστηρίου στο παιχνίδι γνωριμίας με την εμψυχώτρια με την υπόδειξη: «Πες μου το όνομα σου και που θα ήθελες να ταξιδέψεις» μεγάλη μερίδα των μαθητών/τριών ήθελε να ταξιδέψει στο παρελθόν για να γνωρίσει τους προγόνους της και τον τρόπο ζωής τους και ειδικότερα στην Ζάκυνθο την εποχή της Ελληνικής Επανάστασης. Στην παρουσίαση του *Μανδύα του Ειδικού* συνέκριναν επανειλημμένα σημερινές τεχνικές, μεθόδους, συνήθειες αλλά και συμπεριφορές του χθες του 19^{ου} αιώνα με το σήμερα του 21^{ου}. Επίσης στην προετοιμασία των ρόλων των συμμετεχόντων στην χοροεσπερίδα, σε κατ' ιδίαν συζητήσεις με την εμψυχώτρια ταύτισαν τις οικογένειες τους με τα οικόσημα του προθαλάμου του πρώτου ορόφου του Μουσείου και τους προγόνους τους με τα πορτραίτα των συλλογών (Ferren, 2000:80).

Όσον αφορά τους ειδικούς στόχους του εργαστηρίου σχετικά με την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος επιδιώχθηκε η εισαγωγή και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα περιλάμβανε παιγνιώδεις δράσεις που σκοπό τους είχαν τη συνοχή της ομάδας, τον αυτοσεβασμό, την εμπιστοσύνη στον εαυτό και την ικανότητα για αυτοπειθαρχία. Επίσης, μέσω των αυτοσχεδιασμών δόθηκε έμφαση στις σκηνοθετικές οδηγίες, στην εξοικείωση με το χώρο και τα αντικείμενα. Στόχος ήταν η καλλιέργεια των θεατρικών δεξιοτήτων των παιδιών, ο συνδυασμός δηλαδή της αποκτηθείσας ιστορικής γνώσης με την εμπειρία που προσφέρουν οι θεατρικές τεχνικές (Neelands & Goode, 2015).

Συνεσταλμένοι μαθητές/τριες έδειξαν να εξοικειώνονται σταδιακά κατά την διάρκεια του εργαστηρίου με τη θεατρική δράση και να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια να αναλάβουν κάποιο ρόλο, ενώ παρατηρήθηκαν και περιπτώσεις μαθητών/τριών που δοκίμαζαν αλλαγές στον τόνο και το ύφος στην προσπάθειά τους να μπουν στο ρόλο τους (Άλκηστις, 2008· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Πριν ολοκληρώσουμε την εργασία μας, θα ήταν χρήσιμο να προβούμε στη διατύπωση μιας ερευνητικής πρότασης. Όπως φάνηκε και από τα ευρήματα της έρευνάς μας, το πεδίο της μουσειακής εκπαίδευσης με τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον για την παρατήρηση της αλλαγής των στάσεων και των απόψεων των μαθητών και των μαθητριών όσον

αφορά την διάθεση τους για περαιτέρω επισκέψεις στο μουσείο και δημιουργική μάθηση στις αίθουσες συλλογών. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο και ενδιαφέρον να μελετηθούν οι παράμετροι της αλλαγής των απόψεων των μαθητών/τριων για την επίσκεψη σε μουσείο μετά από ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης του προγράμματος κρίνεται σκόπιμο να διατυπωθούν ορισμένα συμπεράσματα τόσο για το ίδιο το πρόγραμμα και τις επιπτώσεις του όσο και τη διαδικασία έρευνας που ακολουθήθηκε, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας, θεωρείται σημαντικό να συζητηθούν αρχικά οι στόχοι που έθετε το πρόγραμμα. Αναλυτικότερα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το πρόγραμμα είχε θετικές επιπτώσεις στους συμμετέχοντες, καθώς επιτεύχθηκε ο σκοπός να προσεγγίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τα αντικείμενα των συλλογών του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων καθώς και τον 19^ο αιώνα στη Ζάκυνθο μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδικά, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, αξιοποίησαν μορφές της ανακαλυπτικής μάθησης, ενώ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια λειτούργησε ως συντονίστρια και εμπνευστήρια. Όλοι οι συμμετέχοντες εξοικειώθηκαν τόσο με τις συλλογές του μουσείου Σολωμού, όσο και με το υποστηρικτικό υλικό, τις Κούκλες σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας και τη χρήση των επιλεγμένων τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Παράλληλα, έκαναν σημαντικές προσπάθειες να εξοικειωθούν με τις συλλογές του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων, συνδιαλέχθηκαν με τις Κούκλες σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας, αντάλλαξαν εμπειρίες και απόψεις κατά την διάρκεια του αναστοχασμού, προβληματίστηκαν τόσο με το υποστηρικτικό υλικό του Μανδύα του Ειδικού όσο και με αυτό του Πακέτου Εξερεύνησης, συνέδεσαν, τέλος, το τότε του 19ου αιώνα με το σήμερα του 21ου.

Σχετικά με τη διαδικασία του σχεδιασμού, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του προγράμματος μπορούν να σημειωθούν τα εξής:

1. Παρά το γεγονός ότι ο σχεδιασμός υπήρξε διεξοδικός και απολύτως απαραίτητος σε κάθε δραστηριότητα του βιωματικού εργαστηρίου, είναι λογικό πως δεν ήταν δυνατόν να προβλεφθούν τα πάντα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η συγκεκριμένη διαδικασία να είναι εποικοδομητική και για την ίδια την εκπαιδευτικό, καθώς

Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα

έπρεπε να αναστοχάζεται συνεχώς πάνω σε λεπτομέρειες της υλοποίησης του σχεδιασμού των βιωματικών εργαστηρίων, όπως για παράδειγμα στις περιπτώσεις όπου δεν είχε επαρκέσει ο χρόνος λόγω δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές/τριες.

2. Όσον αφορά, τη μελέτη περίπτωσης ως μέθοδο εκπαιδευτικής έρευνας πρέπει να αναφερθεί ότι κρύβει πολλές δυσκολίες, κυρίως για μια αρχάρια ερευνήτρια. Ο όγκος των δεδομένων που συλλέγεται είναι μεγάλος, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία όσον αφορά την καταγραφή και την αξιολόγησή τους. Ακόμη και στην περίπτωση που τα ερευνητικά ερωτήματα είναι σαφή και αυστηρά καθορισμένα, οι τεχνικές συλλογής δεδομένων συχνά συνεισφέρουν πολλά δεδομένα, τα οποία δε διασφαλίζουν εκ των προτέρων ότι τα στοιχεία που θα συλλεχθούν απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

3. Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκαν οι τεχνικές της χρήσης κλειδας παρατήρησης κατά την διάρκεια της υλοποίησης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, της καταγραφής ημερολογίου μετά από κάθε πρόγραμμα και η βιντεοσκόπηση όλων των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, διότι θεωρήθηκε δύσκολο να ανακαλεί από τη μνήμη της η ερευνήτρια ακριβείς λεπτομέρειες που αφορούσαν την υλοποίηση κάθε προγράμματος. Πρέπει να σημειωθεί ότι και κατά τη βιντεοσκόπηση παρουσιάστηκαν δυσκολίες που σχετιζόταν με το γεγονός ότι δε χρησιμοποιήθηκε επαγγελματική κάμερα και λόγω εξωτερικών θορύβων σε κάποια σημεία δεν ακουγόταν καθαρά οι συνομιλίες. Ωστόσο, συγκεντρώθηκε ένα υλικό που βοήθησε στην καταγραφή στοιχείων, τα οποία με την παρατήρηση μπορεί να είχαν διαφύγει της προσοχής της εμψυχώτριας-ερευνήτριας.

Με βάση, λοιπόν, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και με τεκμηριωμένη πλέον τη σημασία που είχε αυτή για τους μαθητές/τριες που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, θεωρούμε ότι είναι σκόπιμο να αναζητηθεί ένας τρόπος εφαρμογής αντίστοιχων εναλλακτικών προσεγγίσεων από τους παιδαγωγούς – εμψυχωτές των Μουσείων.

Γι' αυτό το λόγο ευελπιστούμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει παρακαταθήκη για επόμενους μαθητές και μαθήτριες, εκπαιδευτικούς ερευνητές ή και επισκέπτες του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων και να συμβάλει στην όσο το δυνατόν ουσιαστικότερη εξοικείωση τους με τις αίθουσες συλλογών του Μουσείου και την χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και την δια

βίου μάθηση. Άλλωστε, βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης ως διδακτικών εργαλείων σε θέματα που άπτονται στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας και να δημιουργήσει νέες προοπτικές και πρακτικές όσον αφορά την μουσειακή παιδαγωγική εμπειρία.



I love reading

Βιβλιογραφία - Διαδικτυογραφία

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1994). *Ιστορία και σχολείο*. Θεσσαλονίκη, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.
- Αβούρης, Ν. & Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (επιμ.) (2009). *Συνεργατική τεχνολογία. Συστήματα και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. Αθήνα, Κλειδάριθμος.
- Αθανασοπούλου, Α. (2004). «Ιστορία και λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό», στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 101-131.
- Άλκηστις (1992), Κουκλο-θέατρο σκιών, Αθήνα, Πεδίο.
- Άλκηστις, (1995). *Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα, Τόπος.
- Ανδριόλας, Γ. Δ. (2007). *Το «ημερολόγιον» Αντωνίου Μελισσηνού του Κεφαλλήνου*. Αθήνα, Οι Φίλοι του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων.
- Άννινος, Χ. (1888), «Η Απόκρεως εν Αθήναις», *Κλειώ*, 4(8), σσ. 114 – 119.
- Αρβανιτάκης, Δ. (επιμ.) (2000). *Οι αναφορές των Βενετών προβλεπτών της Ζακύνθου (16ος – 18ος αι.)*. Βενετία, Ελληνικό Ινστιτούτο Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Σπουδών Βενετίας.
- Ασωνίτης, Σπ. & Παππάς, Θ. (2006). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Adams, E. (1991). «Back to Basics: Aesthetic Experience», *Environments Quarterly*, 8 (2), σσ. 19-29.
- Alexander, J. C. (1994). «Modern, anti, post, and neo: how social theories have tried to understand the “new world” of “our time”», *Zeitschrift fur Sociologie* 23 (3), σσ. 165 - 197.

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R., (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, Longman.
- Austin, J. (2008). «Training community artists in Scotland», στο Coutts G. & Jokela T. *Art, Community and Environment, Educational Perspectives*. Bristol, Chicago, Intellect books, σσ. 175 – 192.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Βαρβιάνης, Ν. (1999), *Η Ζάκυνθος άλλοτε και τώρα. Ιστορία- Παραδόσεις – Θησαυροί*. Αθήνα, Περίπλους
- Βέης, Ν. (1938), «Το πρώτον Νεοαθηναϊκόν Θέατρον και αι σχετικά προς τον Ρήγαν παραστάσεις αυτού Α'», *Νέα Εστία*, Τόμος 24^{ος}, Τεύχος 286, 15/11/1938, Αθήναι, σσ. 1516 – 1521.
- Βέης, Ν. (1938), «Το πρώτον Νεοαθηναϊκόν Θέατρον και αι σχετικά προς τον Ρήγαν παραστάσεις αυτού Β'», *Νέα Εστία*, Τόμος 24^{ος}, Τεύχος 287, 1/12/1938, Αθήναι. σσ. 1590 – 1599.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως Διαπολιτισμικό και Επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης Γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης Ελληνικής Γλώσσας στη Στοκχόλμη*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο 2016.
- Βογιατζάκη – Κρουκόβσκι, Ε. (2013). «Πόσο Άψυχη μπορεί να είναι μια μαριονέττα;» στο Βελιώτη - Γεωργοπούλου Μ. (επιμ), *Κουκλοθέατρο: Το θέατρο της εμπύχωσης*, Αθήνα, Αιγόκερως.
- Βρατσάλης, Κ. (1996). *Μάθηση και Εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα, Νήσος.
- Bal, M. (1996). «The discourse of the Museum», in R. Greenberg, B. Ferguson, S. Naire, (ed.), *Thinking about Exhibitions*, London, N.Y., Routledge.
- Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama. Creative approaches*. London & New York, RoutledgeFalmer.
- Barthes, R. (2007 [1970]). *S/Z*, μτφ. Μ. Κουλετιάνου. Αθήνα, Γνώση.
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, Allyn & Bacon.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*. Μτφ. Κωτίδου, Σ. Αθήνα. Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς.

- Blumenthal, E. (2005). *Puppetry and Puppets: An Illustrated World Survey*. London, Thames & Hudson.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, μτφ. Μαρία Παπαδήμα. Θεσσαλονίκη, σοφία.
- Bowell, P. & Hear B. S. (2013). *Planning Process Drama: Enriching teaching and learning*, (2nd ed.). New York, Routledge.
- Brown, B. (2001). *Combating discrimination: persona dolls in action*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Brunel, P., Pichois Cl., Rousseau A. M. (1998). *Τι είναι η συγκριτική γραμματολογία*, μτφ. Δημήτρης Αγγελάτος. Αθήνα, Πατάκης.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford, England, Oxford University Press.
- Brunvand, J. H. (2003). *The vanishing hitchhiker: american urban legends & their meanings*. New York, W.W. Norton Paperback.
- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods*. London, Sage.
- Burton, R. F. (1883). *To the gold coast for gold A Personal Narrative*, Τμ. I., London. Γαλανάκη, Ευ. (2006). *Μοναξιά Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα, Ατραπός.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννόπουλος, Γ. (1988). «Σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας», Σεμινάριο 9 -ΠΕΦ, *Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, σσ. 47-60.
- Γκότσης, Στ. (2002). «Αντικείμενο και ερμηνεία: από τις θεωρητικές αναζητήσεις στη μουσειακή και εκπαιδευτική πράξη». Στο *Μουσείο – Σχολείο*. Πρακτικά Συνεδρίου. 6ο Περιφερειακό Σεμινάριο. Καβάλα, 20-22 Σεπτεμβρίου 2002. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ICOM (Ελληνικό Τμήμα)-Δημοτικό Μουσείο Καβάλας,
- Carson, B.G. (1992). «*Interpreting history through objects*». In *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*, Washington DC, Museum Educational Roundtable.
- Cochrane, G. (1837). *Wanderings in Greece*, London.
- Compagnon, A. (2003), *Ο δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική*, μτφ. Α. Λαμπρόπουλος. Αθήνα, Μεταίχμιο.

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα, Ίων.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα, Καστανιώτης,
- Δάλλας, Γ. (1995). «Η μεταπολεμική πεζογραφία και η μικροϊστορία: η λανθάνουσα συνάντηση μιας τεχνικής και μιας μεθόδου μέσα από τις ατομικές φωνές ως μαρτυρίες του υποστρώματος», στο Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945- 1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, σσ. 81-98.
- Δεδούλη, Μ. (2002). «Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τμ. 6, σσ. 145 – 159.
- Δεμέτη, Κ. (2001). *Τα Περιφερειακά Λαογραφικά Μουσεία μπροστά στην πρόκληση της Νέας εποχής της παγκοσμιοποίησης. Η περίπτωση του Μουσείου Σολωμού: Δράσεις και εφαρμογή*, Ημερίδα Περιφερειακών Λαογραφικών Μουσείων «Τα Περιφερειακά Λαογραφικά Μουσεία και Ιδιωτικές Συλλογές μπροστά στην πρόκληση του 2004», Υπό την Αιγίδα του Δήμου Πατρέων, χωρίς σελιδαρίθμηση.
- Δεμέτη, Κ. (2006). *Πορτραίτα της Ένωσης στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Η Ένωση της Επτανήσου με την Ελλάδα (1864 – 2004)*, Τμ. Β΄, Βουλή των Ελλήνων κα Ακαδημία Αθηνών, σ. 471 – 486.
- Δεμέτη, Κ. (2009). *Τα χειρόγραφα του Γρηγορίου Ξενόπουλου από τη «Δωρεά Σταματίου Δέγκλερη» στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων. Αφορμή για κάποιες σκέψεις γύρω από το ρόλο του συλλέκτη σήμερα*, Φιόρα Τιμής, Τιμητικός Τόμος για τον Μητροπολίτη Ζακύνθου Χρυσόστομο Β΄ Συνετό, Ζάκυνθος, σσ. 293 – 302.
- Δεμέτης, Γ. (2011). *Το ιστορικό του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων*, Ζάκυνθος.
- Δημαράς, Κ. (1977). «Ιδεολογική υποδομή του νέου Ελληνικού κράτους-Τα “Σκιαδικά”», στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σσ. 480 – 481.
- Δημητρακόπουλος, Ο. (1977). «Τα “Σκιαδικά”», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τμ. ΙΓ, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, σσ. 488.
- Διαμαντή, Γ. (2001). *Η κλασική θεωρία της μουσικής*. Αθήνα, Νάκας.

- Δροσίνης, Γ. (1883). «Αι απόκρεω εν Αθήναις», *Εστία*, 373, σσ. 121 – 126.
- Deetz, J., (1977). *In small things forgotten: The archaeology of early American life*. New York: Doubleday, Anchor Press.
- Derman-Sparks, L., & ABC Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: NAEYC
- Desvallées, A. & Mairesse, F. (2014), *Βασικές έννοιες της μουσειολογίας*, μτφ. Σ. Λάππας, ICOM-Ελληνικό Τμήμα.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, Pedigree Books.
- Dewey, J. (1938/1980). *Experience & education*. New York, («Εμπειρία και εκπαίδευση», μτφ. Α. Πολενάκης, Αθήνα: Γλάρος).
- Dircks, P. (2004). *American Puppetry: Collections, History and Performance*. Jafferson, McFarland and Company, Inc., Publishers.
- Ebitz, D. (2008). «Sufficient Foundation: Theory in the Practice of Art Museum Education», *Visual Arts Research*, 34(2), σσ. 15-25.
- Eco, U. (1992), *Πολιτιστικά κοιτάσματα*. Μτφ. Κ. Σουέρεφ. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago, University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press
- Engel, S. (1991). «The World is a White Blanket: Children write about nature», *Environments Quarterly*, 8 (2), σσ. 42 - 45.
- Evans, D. (2005). *Εισαγωγικό λεξικό της Λακανικής ψυχανάλυσης*. Μτφ. Γιάννης Σταυρακάκης. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Farmer, D. (2006), *Drama 101 games and activities*. United Kingdom, David Farmer.
- Ferren, B. (2000), «The Future of Museums: Asking the Right Questions», in Hirsch, J. S. & Silverman, L. H. (eds), *Selections from the Journal of Museum Education, 1992-1999, Transforming practice*. Washington D.C., Museum Education Roundtable. σσ. 79-88.
- Foster, S.J. (2001). «Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts». Στο Davis, O. L., Yeager, E. A. & Foster, S.J. (Eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers, Inc. σσ. 18 - 24
- Foucault, M. (2003). *Τι είναι ο διαφωτισμός;*. Μτφ. Στ. Ροζάνης. Αθήνα, Έρασμος,

- Freud, S. (2010). *Το εγώ και το αυτό*. Μτφ. Παναγιωτοπούλου Δανάη. Αθήνα, Πλέθρον.
- Freud, S. (2011). *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*. Μτφ. Μυλωνά, Ν. Αθήνα, Νίκας.
- Freud, S.(1992). *Ψυχοπαθολογία της καθημερινής ζωής*. Μτφ. Αναγνώστου, Λ. Αθήνα, Επίκουρος.
- Ζήβας, Δ. (1979). *Η αρχιτεκτονική της Ζακύνθου. Από τον ΙΣΤ' μέχρι τον ΙΘ' αιώνα*, Αθήνα, Τεχνικόν Επιμελητήριο της Ελλάδος,
- Ζώης, Λ. (1963). *Λεξικόν Ιστορικών και Λαογραφικών Ζακύνθου*. Τόμοι Α' & Β'. Αθήνα, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Ζώης, Λ. (1955). *Ιστορία της Ζακύνθου*, Αθήνα. (Β' έκδοση Αναστατική, Τρίμορφο, Ζάκυνθος 2005).
- Ζώης, Λ., «Η πόλις Ζακύνθου». *Αι Μούσσαι* 797 (5/ 2/ 1927), σσ. 2 - 3.
- Gallant, T. (2014). *Η εμπειρία της αποικιακής κυριαρχίας: Πολιτισμός, ταυτότητα και εξουσία στα Επτάνησα 1817 – 1864*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Garoian, C. R (2001). «Performing the museum», *Studies in Art Education*, 42(3), σσ. 234-248.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Giannaki, G. (2004). *Virtual theatres: An introduction*. London, Routledge.
- Georges P. (2002). *Dramatic space: Jerzy Grotowski and the recovery of the ritual function of theatre*. Montréal: School of Architecture McGill University.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. New York, Harper & Row.
- Heidegger, M. (1982). *The basic problems of phenomenology*. Bloomington, Indiana University Press.
- Heathcote, D. & Herbert, Ph. (1985). «A drama of learning: Mantle of the Expert». *Theory into Practice*, 24.3, σσ.173-180.
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Michigan: Heinemann.
- Hein, G.E. (1998). *Learning in museums*. London, Routledge.
- Hein, G. E. (2012). *Progressive museum practice. John Dewey and democracy*. Walnut Creek, CA. Left Coast Press.
- Hodder, I. (1986). *Reading the Past. Current approaches to interpretation in archaeology*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Holt, T. (1990). *Thinking historically*. New York. College Entrance Examination Board
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Dissertation, Harvard University.
- Huckle, J. (1999). «Locating environmental education between modern capitalism and postmodern socialism: A reply to Lucie Sauv e», *Canadian Journal of Environmental Education* 4, σσ. 36-45.
- Hughes. C. (1998). *Museum Theatre: communicating with visitors through drama*. Portsmouth NH, Heinemann.
- Ιακώβ, Δ. Ι. (1998). *Η ποιητική της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας*. Αθήνα, ΜΙΕΤ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2001). «Η μέθοδος των focus groups στην κοινωνική έρευνα: η περίπτωση του ερευνητικού προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο «Διεθνές επιστημονικό συνέδριο: Κοινωνικές εξελίξεις στην σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο 24-26 Μαΐου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα, Κριτική.
- Iggers, G. (1999). *Η Ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα: από την επιστημονική αντικειμενικότητα στη πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. Μτφ. Π. Ματάλας. Αθήνα, Νεφέλη.
- Isaksen, S. G. (1998). *A review of brainstorming research: Six critical issues for inquiry*. Buffalo – New York, Creativity Research Unit, Creative Problem Solving Group – Buffalo.
- Jameson, F. (1999). *Το μεταμοντέρνο ή Η λογική του ύστερου καπιταλισμού*. Μτφ. Γ. Βάρσος. Αθήνα, Νεφέλη.
- Julien, H. (2008). Content analysis. Στο L. Given (Edit.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (1 & 2), σσ. 120-122. California, Sage.
- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα, Papergraph.
- Καμπούρη – Βαμβούκου, Μ. (1985). «Τα ιστορικά μουσεία: Η «Νέα Ιστορία» και ο αντίκτυπος της σ' αυτά», *Αρχαιολογία* 16, σσ. 30 – 36.
- Καπαδόχος, Δ. (1991). *Το Θέατρο της Κέρκυρας στα μέσα του ΙΘ Αιώνας*. Αθήνα.
- Καστοριάδης Κ. (1981). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα, Κέδρος.

- Κόλλιας, Α. (2014). *Ανάλυση περιεχομένου. Εξέλιξη, τεχνικές και εφαρμογές της μεθόδου στη μελέτη της επικοινωνίας*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Κονδυλάκης, Ι. (1895). *Οι άθλιοι των Αθηνών*. Αθήναι, Εκδοτικόν Κατάστημα Ζανουδάκη,
- Κονόμος, Ν. (1967). *Εκκλησίες και μοναστήρια στη Ζάκυνθο*, Αθήνα.
- Κονόμος, Ν. (1976). *Αντώνιος Μαρτινέγκος. Μυθιστορηματική Βιογραφία*. Αθήνα.
- Κονόμος, Ν. (1985). *Ζάκυνθος Πεντακόσια Χρόνια (1478 – 1978)*, τμ. 3^{ος}, Πολιτική Ιστορία (Τεύχος Γ' 1815 – 1864). Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο
- Κοντογιάννη, Α. (2012). «Εφαρμογές νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με τη συνεργεία της κούκλας». Στο Βελιώτη - Γεωργοπούλου Μ. (επιμ.), *Κουκλοθέατρο: Το θέατρο της εμπύχωσης*, Αθήνα, Αιγόκερως.
- Κουνέλη, Ε. (2002), «Η τοπική ιστορία στο πρόγραμμα σπουδών του γυμνασίου», *Φιλολογική* 81, σσ. 17-19.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα, Πεδίο.
- Κυριακίδης, Ε. (1892). *Ιστορία του σύγχρονου ελληνισμού από της ιδρύσεως του Βασιλείου της Ελλάδος μέχρι των ημερών μας (1832 – 1892)*, τμ.2^{ος}. Αθήναι, Εκ της Βασιλικής Τυπογραφίας Ν. Γ. Ιγγλέση.
- Κολώνιας (1897), Καλαντάριον Κουτούζη που πολλαίς αλήθειες σκούζει του 1800 και 97 Δεκέμβριον τον μήνα έγγραφον όλα αυτά, Ζάκυνθος τύποις Αυγούς Πλησίον της Συναγωγής, σσ. 21 – 22.
- Κωτσάκης, Κ. (2001). «Από το αρχαίο έκθεμα στο νόημα: η ερμηνεία στη σύγχρονη θεωρία της αρχαιολογίας». Στο Μ. Σκαλτσά (επιμ.), *Η Μουσειολογία στον 21ο αιώνα: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά ομώνυμου Διεθνούς Συμποσίου.σσ. 196 - 199
- Kazdin, A. E. (2003). *Research design in clinical psychology*. (4th Ed). Boston, Allyn & Bacon.
- Kember, D. (1997). «A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching». *Learning and Instruction*, 7(3), σσ. 255-275.
- Kleist, H. Von (1982). *Οι Μαριονέτες*. Μτφ. Τζένη Μαστοράκη. Αθήνα, Άγρα.
- Knowles, E. and Ridley, W. (2006). *Another spanner in the works: Challenging prejudice and racism in mainly white schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Kozulin, A. (ed) (1986). *Lev Vygotsky Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts & London, England, MiT Press.
- Kristeva, J. (1969). *Σημειωτική, Recherche pour une sémanalyse*. Paris, Seuil.
- Λακάν, Ζ. (1982). *Το Σεμινάριο XI Οι τέσσερις θεμελιακές έννοιες της ψυχανάλυσης*. Μτφ. Αντιγόνη Σκαρπαλέζου. Αθήνα, Κέδρος.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (2003). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Αθήνα, Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Λάσκαρης, Ν. (1923). *Θεατρικόν Λεξικόν Γαλλο – Ελληνικόν*. Εν Αθήναις, εκδοτικός οίκος Γ. Βασιλείου.
- Λάσκαρης, Ν. (1935). «Το πρώτον Θέατρον των Αθηνών», *Νέα Εστία*, Τομος 17^{ος}, Τεύχος 195, Αθήναι, σσ. 127 – 132.
- Λάσκαρης, Ν. Γ. (1938). «Τα υπαίθρια θέατρα των Αθηνών Ανεκδοτολογική Επισκόπησις», *Νέα Εστία*, Τόμος 24, Τεύχος 277 (1/07/1938), σσ. 873 – 876.
- Λάσκαρης, Ν. (1938). «Τα υπαίθρια θέατρα των Αθηνών Ανεκδοτολογική Επισκόπησις», *Νέα Εστία*, Τόμος 24, Τεύχος 279 (1/08/1938), σσ. 1026 – 1030.
- Λάσκαρης, Ν. (1939). *Ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου*, τ. Β΄. Αθήνα, Εκδοτικός οίκος Μ. Βασιλείου.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα, Νήσος.
- Λούντζης, Ν. (2009). *Η ΖΑΚΥΝΘΟΣ μετά μουσικής.....*, τμ. Β΄. Αθήνα, Οι φίλοι του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων.
- Λυοτάρ, Ζ. Φ. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Μτφ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα, Γνώση.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London, Greenwood Press.
- Lankford, L. (2002). «Aesthetics and museums». *Journal of Aesthetic Education* 36 (2), σσ. 140 - 153.
- Lee, J. H. (2005). «Understanding and assessing preservice teachers reflective thinking», *Teaching and Teacher Education* (21), σσ. 699 – 715.
- Lee P. & Ashby R. (2001), «Empathy, perspective taking, and rational understanding». Στο O.L. Davis, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical*

- empathy and perspective taking in the social studies*, Lanham M.D., Rowman & Littlefield Publishers. σσ. 21 - 50
- Leinhardt, G., Crowley, K. & Knutson, K. (Eds.) (2002). *Learning Conversations in Museums*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Levstik, L.S. & Barton, K.C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah NJ, Erlbaum.
- Levstik, L.S. & Barton, K.C. (2001). «Committing acts of history: Mediated action, humanistic education, and participatory democracy». Στο W.B. Stanley (ed), *Critical issues in social studies research for the 21st century*. Greenwich, CT, Information Age Publishing. σσ. 119 - 147
- Lomax, P. (ed.) (1996). *Quality management in education*. London, Routledge.
- Lowenthal, D. (1985), *The Past is a Foreign Country*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Μαγουλιώτης, Α. (2012). *Ιστορία του Νεοελληνικού Κουκλοθεάτρου (1870 – 1978)*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Μάγος, Κ. (2011). « “Τα σπίτια που μιλάνε” : Ένα σχέδιο εργασίας – τόπος συνάντησης μουσειοπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής». Στο Καλεσοπούλου Δ. (επιμ). *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο*. Αθήνα, Πατάκης, σσ. 245 – 258.
- Μακρίδης, Μ. (1988). *Η ψυχανάλυση του διχασμένου υποκειμένου*. Αθήνα, Έρασμος.
- Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). «Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη». Πρακτικά Συνεδρίου «*Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*» (Τμ. Α'). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Μαράκα, Α. (2005). «Η ελληνική θεατρική επιθεώρηση ως πολιτικό θέατρο», *Παράβασις : επιστημονικό περιοδικό Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών* 6 (1), σσ. 107-121.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική Γνώση*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μούλιου, Μ. (2014). «Τα μουσεία στον 21^ο αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, πρακτικές». Στο Μπίκος Γ. & Κανιάρη Α. (επίμ.) *Μουσειολογία. Πολιτιστική διαχείριση και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Γρηγόρης. σσ. 77 – 111

- Μουσμούντης, Δ. (2000). «Ουρανία Μυράκη Καζούρη». Στο Μουσμούντης, Δ. (επιμ.) *Ζάκυνθος από τη δεύτερη στην τρίτη χιλιετία*, Αθήνα, Μπάστας, σσ. 151 – 167.
- Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Ελισάβετ (1997). *Αυτοβιογραφία*, Εισαγωγή-φιλολογική επιμέλεια Βαγγέλης Αθανασόπουλος. Αθήνα, Ωκεανίδα.
- Μπαχτίν, Μ. (2008). *Ζητήματα ποιητικής στο έργο του Ντοστογιέφσκι*. Μτφ. Α. Ιωαννίδου. Αθήνα, Πόλις.
- Μπαχτίν, Μ. (1995). *Επος και μυθιστόρημα*. Πρόλογος-μτφ. Γ. Κιουρτσάκης. Αθήνα, Πόλις.
- Μπαχτίν, Μ. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*. Μτφ. Γιώργος Σπανός. Αθήνα, Πλέθρον.
- Μπενέτ Τ. (1983). *Φορμαλισμός και μαρξισμός*. Μτφ. Σ. Τσακνιάς. Αθήνα, Νεφέλη.
- Malinowski, B. (1923). «The problem of meaning in primitive languages». Στο Ogden, C. K. & Richards I. A. (eds.), *The meaning of meaning*. London, Routledge & Kegan Paul, σσ. 296-336.
- Marshall, D. (2002). «Behavior, Belonging, and Belief: A Theory of Ritual Practice». *Sociological Theory*, 20 (3). σσ. 360-380
- Marwick, A.(1989). *The nature of history*. London, Macmillan.
- McNaughton, M. J. (2004). «Educational drama in the teaching of education for sustainability», *Environmental Education Research*, 10(2), σσ. 139-155.
- Minder, M. (2007). *Λειτουργική Διδακτική: Στόχοι, στρατηγικές, αξιολόγηση*. Μτφ. Φ. Αρβανίτης. Αθήνα, Πατάκης.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (eds.) (2005). *ECO-Schools: Trends and Divergences. A comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI – SEED.
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2003). «Strength, sharing and service: restoring and the legitimation of research texts». *British Educational Research Journal*. 29(1), 5-23.
- Muller Ch. (1822), *Journey through Greece and the Ionian Islands in June, July and August 1821*, London.
- Mumford, A. (1996). *Four approaches to learning from experience*. *The Journal of Workplace Learning*, 8(5), 22-29.
- Νάκου, Ει. (2000), «Ιστορική γνώση και μουσείο», *Μνήμων* 22, σσ. 221 – 237.

- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία, εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής*. Νήσος, Αθήνα.
- Νικονάνου, Ν. (2009). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από την Θεωρία στην πράξη*. Αθήνα, Πατάκης.
- Νίτσε, Φ., , 2001 *Η γέννηση της τραγωδίας*. Μτφ. – επιμέλεια Ζ. Ζαρίκας. Θεσσαλονίκη, Νησίδες.
- Ντεμπόρν, Γ. (1986). *Η κοινωνία του θεάματος*. Μτφ. Π. Τσαχαγέας – Ν. Αλεξίου. Αθήνα, Ελεύθερος Τύπος.
- Ντεριντά, Ζ. (1990). *Περί γραμματολογίας*. Μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα, Γνώση.
- Ντιρογιάννη, Δ. (2011). «Μουσεία: πεδία εφαρμογής σύγχρονων θεωριών μάθησης». Στο Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ). *Παιδί και εκπαίδευση στο Μουσείο*, Αθήνα, Πατάκης, σσ. 75 – 92.
- Nardi, B. (ed) (1996). *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge Massachusetts & London England, MIT Press.
- Neelands, J & Goode, T. (2000). *Structuring drama work : a handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Neelands, J & Goode, T. (2015). *Structuring drama work : a handbook of available forms in theatre and drama* (3^η έκδ). Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama. The gift of theatre*. Hampshire, Palgrave Macmillan.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα». Στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 179-189.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα, Κριτική.
- O' Neill C. & Lambert A. (1982). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Cheltenham, Stanley Thornes.
- O'Hare, J. (2005). «Puppets in Education: Process or Product?». Στο M. Bernier & J. O'Hare (eds), *Puppetry in Education and Therapy*, Bloomington Indiana, AuthorHouse.

- O'Sullivan, T., Hartley J., Saunders D., Montgomery M. & Fiske J. (1994). *Key concepts in communication and cultural studies*. London, Routledge. σσ. 38-56
- Παναρέτου, Α. (2007). *Η παρηγορία των επιστολών σου*. Αθήνα, Ωκεανίδα.
- Παπαδάτος, Ι. (2011). «Αντί Προλόγου». Στο Γ. Δεμέτης, *Το ιστορικό του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων*, Ζάκυνθος: Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων, σσ. 5 -7.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπαστάθη, Χ. (2011). «Το εκπαιδευτικό δράμα στο μουσείο: Μια σχέση Αγάπης;». Στο Καλεσοπούλου Δ. (επιμ). *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο*. Αθήνα, Πατάκης, σσ. 144 – 162.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία, Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Πλάτων (1963), *Πολιτεία*. Μτφ. Κ. Δ. Γεωργούλη. Αθήνα, Ι. Σιδέρης.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pavis, P. (2006). *Το Λεξικό του θεάτρου*. Μτφ. Αγνή Στρουμπούλη. Αθήνα, Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δάρδανος.
- Pearce, S. (1992). *Museums, Objects and Collections: a cultural study*. Leicester, Leicester University Press.
- Pearce, S. (1994). «Objects as meaning; or narrative the past». Στο S. Pearce (ed), *Interpreting Objects and Collections*. Routledge, London, σσ. 19 – 29.
- Pearce, S. (2002), *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές: Μια πολιτιστική μελέτη*. Μτφ. Λία Γυϊόκα. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust
- Postle, D. (1993). «Putting the heart back into learning». Στο D. Boud, R. Cohen, & D. Walker, (Eds). *Using experience for learning*. Buckingham, SRHE and Open University Press. σσ. 33 - 45
- Proschan, F. (1983). «The semiotic study of puppets, masks, and performing objects». *Semiotica* 47 - 1 / 4. Special Issue: Puppets, Masks and Performing Objects. σσ. 3-44.
- Ρεπούση, Μ. (2000). «Τοπικές ιστορίες στο σχολείο: από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου». *Σύγχρονη εκπαίδευση 110*, σσ. 97-108.

- Ρώμας Δ. (1967). *Ο Σοπρακόμητος*. Τμ. 2^ο. Αθήνα: Εστία.
- Ρώμας, Δ. (1975). *Ο Κόντες*. Τμ 1^ο. Αθήνα: Εστία.
- Ρώμας, Δ. (2004). *Τα Ζακυνθινά*. Αθήνα: Εστία.
- Rauch, F. (2002). «The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools», *Environmental Education Research* 8 (1), σσ. 43-51.
- Rehak, B. (2003). «Playing at Being: Psychoanalysis and the Avatar». Στο M. Wolf and B. Perron (eds), *The Video Game Theory Reader*, London and New York, Routledge, σσ. 103-127.
- Roberts, L.C. (1997). *From Knowledge to Narrative : Educators and the changing museum*. Washington, DC, Smithsonian Institution Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα, Gutenberg.
- Σαμπάνης, Κ. (2012), «Οι παραστάσεις όπερας στην Ζάκυνθο από το 1835 έως την ενσωμάτωση των Επτανήσων στο «Βασίλειον της Ελλάδος» (1864)», *Πολυφωνία* 21, σσ. 7 – 51.
- Σαραφίδου, Γ. Ό. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα, Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δάρδανος.
- Σεφέρης, Γ. (1972). *Ποιήματα*. Φιλ. επιμ. Γ.Π. Σαββίδης. Αθήνα, Ίκαρος.
- Σιδέρης, Γ. (2000), *Ιστορία του νέου ελληνικού θεάτρου 1794-1944*. Τμ. Α'. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Σπάθης, Δ. (1986). *Ο Διαφωτισμός και το Νεοελληνικό Θέατρο*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Scholz, F. (2008). «Aktivblätter im Museum». Στο Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (eds.), *Wandel der lernkulturen an schulen und museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul und Museumspädagogik*. Leipziger Universitätsverlag: Leipzig.
- Smith, G. (2007). «Place-based Education: Breaking through the constraining regularities of Public School», *Environmental Education Research* 13(2), σσ. 189-207.
- Snow, J. (1991). «A Circle in the Trees: Using Art as a Way to Connect to Nature», *Environments Quarterly* 8 (2), σσ. 38-41.
- Somers, J. (2008). «Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης». *Εκπαίδευση και Θέατρο* 9, Αθήνα, σσ. 117 – 128.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA Sage.

- Stan, L. (2010). «Content analysis». Στο A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (επίμ.), *Encyclopedia of case study research* 1, σσ. 225-229. California, SAGE.
- Stevenson, Jay (2007). *The complete idiot's guide to English literature*. Indianapolis, Alpha Books.
- Sullivan, G. (2002). «Ideas and teaching: making meaning from contemporary art». Στο P. Gaudelius & P. Spiers, *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα, Τόπος.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Τσοκόπουλος, Γ.(1892). «Ο Φασουλής», *Παρνασσός* 15, σσ. 213 – 217.
- Τσοκόπουλος, Γ.(1908). «Τωρινά και Περαισμένα», *Παναθήναια* 178, (28/02/1908). σσ. 310 – 312.
- Τυπάλδος-Πρετεντέρης, Χ. (1856). *Περί της εν Κερκύρα χολέρας, κατά το 1855*. Κερκύρα, Εν τω Τυπογραφείο της Κυβερνήσεως.
- Taus, K. (1987). *Teachers as storytellers for justice. Unpublished doctoral dissertation, Pasadena, CA., Pacific Oaks College*.
- Tillis, S. (1992). *Towards an aesthetics of the puppet*. Westport, Greenwood Press.
- Van Dijk, T. (2001). «Critical Discourse Analysis». Στο Schiffrin, D. Tannen, D. & Hamilton, H. *The handbook of discourse analysis*, Oxford, Blackwell, σσ. 352-371.
- VanSledright, B.A. (2001). «From empathic regard to self-understanding: im/positionality, empathy and historical contextualization». Στο O.L. Davis & E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers, Inc. σσ. 51 - 68
- Vygotsky, L. (1934/1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York, Oxford University Press.

- Williams, P. B. (1992). «Professional standards for museum educators». Στο *Patterns in practice*. Washington DC, Museum Education Roundtable, σσ. 60 - 65.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia Temple, University Press.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Winnicott, D.W. (1958). «The capacity to be alone», *International Journal of Psychoanalysis* 39, σσ. 416 – 420.
- Yeager E.A. & Foster S.J. (eds) (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Yenawine, Ph. (1992). «Master teaching in an art museum». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC, Museum Education Roundtable.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Zuljevic, V. (2005). «Puppets - A great addition to everyday teaching». *Thinking Classroom*, 6(1), σσ. 37- 44.
- Φλογαίτη, Ευ. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Φρέιρε, Π. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφ. Γ. Κρητικός. Αθήνα, Κέδρος.
- Φρενέ, Σ.(1977). *Το σχολείο του λαού*. Μτφ. Κ. Δεναξιά – Βενιεράτου. Αθήνα, Οδυσσέας.
- Χατζηπανταζής Θ.(2002). *Από του Νείλου μέχρι του Δουνάβεως*. Τμ. Α1 & Α2. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Χιώτης, Π. (1877). *Ιστορία του Ιονίου Κράτους από της συστάσεως αυτού μέχρι ενώσεως : Έτη 1815-1864*. Τμ. Β΄. Ζάκυνθος. Τυπογραφείον Η Επτάνησος Χρίστου Σ. Χιώτου.
- Χιώτης, Π. (1858). *Ιστορικά απομνημονεύματα της νήσου Ζακύνθου*. Τμ. Β΄. Κέρκυρα, Εν τω Τυπογραφείω της κυβερνήσεως.
- Χριστιάς Ι. (2003). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Γρηγόρης. Αθήνα.
- Χρυσικοπούλου, Κ. (2015). *Το Θέατρο στην Κέρκυρα. Σύντομη αναδρομή στη θεατρική ζωή από τους μυθικούς χρόνους έως και τον 19^ο αιώνα*. Κέρκυρα, Δημοσιεύματα Εταιρείας Κερκυραϊκών Σπουδών.

Βιβλιογραφία

- Aitken, V. (χ.χ.). «Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to teaching and Learning: a Brief introduction». http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/MOTE-Chapter-3_Aitken_Pages-from-Connecting-Curriculum-Fraser-v3-220213.pdf (Τελευταία πρόσβαση 16/03/2016)
- Βίτσου, Μ., & Αγτζίδου, Α. (χ.χ.) «Persona dolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας .
<http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/FINAL%20SELIDES%20275-282.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 6/03/2017)
- Balackova H.(χ.χ.), Brainstorming: a creative problem solving method, Masaryk Institute of Advanced Studies, Czech Technical University, Prague, Czech Republic, χ.χ., σ. 37 – 44,
http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAAOAO&url=http%3A%2F%2Fwww.unido.org%2Ffileadmin%2Fimport%2F16953_Brainstorming.pdf&ei=RHmtVPWfLMztaLeTgYAI&usg=AFQjCNF9C2LTxQ0GTphGIHvQGVREn5fcQg&sig2=mXHZH0VABps2Du1K3D0SWQ&bvm=bv.83134100,d.d2s
Ανακτήθηκε 7/2/2016
- Bassey, M. (1999) «Case Study Research in Educational Settings». Buckingham: Open University Press
[file:///D:/downloads/Case Study Research in Educational Settings Doing Qualitative Research in Educational Settings .pdf](file:///D:/downloads/Case%20Study%20Research%20in%20Educational%20Settings%20Doing%20Qualitative%20Research%20in%20Educational%20Settings_.pdf) (τελευταία πρόσβαση 7/02/2016)
- Boschi L. (2011) «Mantle of the Expert: Potentialities of this Method in the Brazilian Educational System»
https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi5hIDUp-XKAhWFjywKHXWSA_cQFggzMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.mantleoftheexpert.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2008%2F03%2FDissertation-Final-version-with-front-

[page.pdf&usg=AFQjCNEXfKHvFDhY18tAM7eiDXIYqmXHIA&sig2=XrHyF4Ok4pWo5ym_fCO_yQ&bvm=bv.113370389,d.bGg](#)

Ανακτήθηκε 7/02/2016

Breitling, S. & Mogensen, F. (1999) «Action competence and environmental education», Cambridge Journal of Education 29(3), σ. 349-353.

<http://ensi.org/global/downloads/Publications/401/Breiting%20Action%20Competence%20and%20EE.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 3/03/2017)

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000) «Research Methods in Education», Fifth edition, RoutledgeFalmer, London & New York, https://research-srttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf

(τελευταία πρόσβαση 17/05/2016)

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (επιμ.) (2010) «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα Με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Διαφυγές ...Από Κάθε Εξάρτηση - Μικρές Σκηνές Καθημερινής βίας», Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής

http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELLOS_DIAFYGES/theatro%20forum21.5_low.pdf (τελευταία πρόσβαση 19/02/2016)

D'Armini, F. (χ.χ.) «Γράφοντας Θέατρο. Μέθοδοι και τεχνικές», επιμ. Ηλίας Ραφαήλ, Πρόγραμμα Leonardo Da Vinci,

http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwritingtheatre.eu%2Fmanuali%2F1_gr_completo.pdf&ei=fBiwVM_vJ4TnUs2Pg4AI&usg=AFQjCNGciKiqn8d2N8sxXkXO1tem8sKxOQ&sig2=kk0LGmt_SLHeJ571KN44-w&bvm=bv.83339334,d.d24

(τελευταία πρόσβαση 11/2/17).

Davies C. (2011), Ritual in Drama, Bamboozle theatre, χ. αρ. σελ.

www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbamboozletheatre.co.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F04%2FFree-Pages

[Ritual.pdf&ei=4tmrVKKYBMT1ar2YgqgJ&usg=AFQjCNFW8e8PZ58GUI7X8enGJ3NsZZs4eA&sig2=yY7rm4QaiugKK_ZmGorpOQ&bvm=bv.82001339,d.d2s](http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0X8enGJ3NsZZs4eA&sig2=yY7rm4QaiugKK_ZmGorpOQ&bvm=bv.82001339,d.d2s), ανάκτηση 6/1/2014

- Denscombe, M. (2010) «The Good Research Guide For small-scale social research projects», Fourth Edition, Open University Press , Berkshire England
[file:///D:/downloads/Denscombe%20\(2010\).pdf](file:///D:/downloads/Denscombe%20(2010).pdf)
(τελευταία πρόσβαση 8/03/2016)
- Eshuchi, R. (2013). *Promoting handwashing with soap behaviour in Kenyan schools: learning from puppetry trials among primary school children in Kenya*. PhD thesis, Queensland University of Technology.
https://eprints.qut.edu.au/62022/1/Rufus_Eshuchi_Thesis.pdf
(τελευταία πρόσβαση 12/01/2017)
- Etienne R.[et al.] (2008). «Developing practice-based research with persona dolls for social and emotional development in early childhood».
<http://archive.londonmet.ac.uk/cice/fms/MRSite/Research/cice/pubs/practice/practice-03.pdf>
- Finkle, J. (2008) «Zoo and Aquarium Theater», Writing Requirement and Malara Award Submission, April 1
<https://museumstudies.columbian.gwu.edu/sites/museumstudies.columbian.gwu.edu/files/downloads/ZooandAquariumTheater.pdf>
(τελευταία πρόσβαση 12/04/2017)
- Fischer, C., Costache, S., Μακρυγιάννη, X., Μια εισαγωγή στην Προφορική Ιστορία. Όταν οι εμπειρίες των εν ζωή ανθρώπων γίνονται ιστορία. (Τελευταία πρόσβαση 15/04/2016).
[http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/LOW_ORAL-HISTORY_GR\(1\).pdf](http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/LOW_ORAL-HISTORY_GR(1).pdf)
- Ghosh, S. & Benerjee, K. (2006) «Indian Puppets». 2nd ed. New Delhi: DK Agencies (P) Ltd
<https://books.google.gr/books?id=KTfvjSgxFj8C&pg=PA4&lpg=PA4&dq=Indian+Puppets+Sampa+Ghosh,+Utpal+Kumar+Banerjee&source=bl&ots=Nv2RIZD32E&sig=l6wQaDLioL2Vlq9qRXelnN563gI&hl=el&sa=X&ved=0ahUKewiajencyMzTAhVHRhQKHUxWCZMQ6AEILDAB#v=onepage&q=Indian%20Puppets%20Sampa%20Ghosh%2C%20Utpal%20Kumar%20Banerjee&f=false> (τελευταία πρόσβαση 12/11/2015)
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) «The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research», New York: Aldine de Gruyter,

- http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
(τελευταία πρόσβαση 12/11/2015)
- Gough, A. (2005). «Sustainable Schools: Renovating educational Processes». *Applied Environmental Education and Communication* 4, σσ. 339-351.
http://www.aeiforum.eu/images/bibliography/en/sustainable_schools.pdf
(τελευταία πρόσβαση 16/04/2015)
- Hancock, D. R. & Algozzine B. (2006) «Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers», 2d ed. Teacher's College Press.
<file:///D:/downloads/Doing%20Case%20Study%20Research.pdf>
(τελευταία πρόσβαση 1/02/2017)
- Haraway, D. (1991), «A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist Feminism in the Late Twentieth Century», in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, New York: Routledge
https://monoskop.org/images/f/f3/Haraway_Donna_J_Simians_Cyborgs_and_Women_The_Reinvention_of_Nature.pdf (τελευταία πρόσβαση 24/02/2016)
- Hawkey, R. (January 01, 2003). «All the (Natural) World's a Stage: Museum Theater as an Educational Tool». *Curator*, 46. 1, σσ. 42-59
http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2151-6952.2003.tb00076.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&how_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER
(τελευταία πρόσβαση 18/04/2016)
- Heathcote, D. (2002) «Contexts for Active learning - Four models to forge links between schooling and society», Presented at the NATD conference
<http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf> (τελευταία πρόσβαση 14/2/17).
- Housen, A. (1992). *Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools*. *ILVS Review: A Journal of Visitor Behavior*, 2(2), 213-237. Retrieved October 12, 2007 from the World Wide Web:
<http://www.vue.org/documents/validating.html> (τελευταία πρόσβαση 4/02/16).
- Hughes, C. H. (2008) «Performance for learning: how emotions play a part», Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy, The Ohio State University
https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1211932278&disposition=inline (τελευταία πρόσβαση 11/11/2016)

Jensen, B. & Schnack, K. (1997) «The action competence approach in environmental education» *Environmental Education Research* 3(2), σσ. 163–178

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP361/%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1%20%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CF%89%CE%BD%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%201/4.Jensen%20%26%20Schnack%201997.pdf>

(Τελευταία πρόσβαση 1/10/2016)

Kelley, K. J.(2012) «Movement and theater in the art museum: professional development practices for k-12 classroom teachers», University of Oregon,

https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/12211/Kelley_2012.pdf?sequence=1 (τελευταία πρόσβαση 12/05/16).

Lenka Krivkova, B. (2011). Design of the workshop: How to use drama in an English language class? Unpublished master's thesis, Masaryk University, Mexico.

https://is.muni.cz/th/151036/pedf_m/Krivkova-Drama-final.pdf (τελευταία πρόσβαση 11/03/16).

Luchini Boschi, R. (2011) «Mantle of the Expert: Potentialities of this Method in the Brazilian Educational System», διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο

https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi5hIDUp_XKAhWFjywKHXWSA_cQFggzMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.mantleoftheexpert.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2008%2F03%2FDissertation-Final-version-with-front-page.pdf&usg=AFQjCNEXfKHvFDhYl8tAM7eiDXIYqmXHIA&sig2=XrHyF4Ok4pWo5ym_fCO_yQ&bvm=bv.113370389,d.bG

(Τελευταία πρόσβαση 14/10/2015)

Μούλιου, Μ. (2015). «Το Μουσείο Ως Ποιότητα, Εμπειρία, Αστικό Σύμβολο Και Ήπια Δύναμη. Παραδείγματα Από Τη Διεθνή Και Εγχώρια Μουσειακή Πρακτική». Στο Πούλιος Ι. κ.α. 2015 *Πολιτισμική διαχείριση, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [file:///D:/downloads/00_master_document%20\(1\).pdf](file:///D:/downloads/00_master_document%20(1).pdf)

Madden, J.C. (1992) «From what to why». Στο edited by Susan K. Nichols. *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*, Museum Education Roundtable, Washington

<https://books.google.gr/books?id=4GOTDAAAQBAJ&printsec=frontcover&q=Susan+K.+Nichols.Patterns+in+practice:+Selections+from+the+Journal+of+Museum+Education.&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwj4t-V6MvTAhWDUBQKHemlArkQ6AEIJDA#v=onepage&q=Madden&f=false> (Τελευταία πρόσβαση 16/12/2015)

McCammon, L. (2007), «Research on Drama and Theater for Social Change», στο Bresler L. (Ed.), *International handbook of research in arts education* Springer (σ. 945-964).

https://www.researchgate.net/profile/Kathleen_Gallagher/publication/226553037_Conceptions_of_Creativity_in_Drama_Education/links/00b7d51b9fd259a502000000.pdf (Τελευταία πρόσβαση 2/11/2016)

Νικονάνου, Ν., Μπουνιά, Α., Φιλίππουπολίτη Α., Χουρμουζιάδη, Α., Γιαννούτσου Ν. «Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα», διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο

<https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/712/8/NIKONANOY.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 12/09/2016)

Παπαδόπουλος, Σ. (2011) «Ο Μανδύας του Ειδικού: Η θεατρική μέθοδος Project».

Κίνητρο, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο

https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwkyNbDqeXKAhVBhSwKHeFuDP04ChAWCEwBQ&url=http%3A%2F%2Futopia.duth.gr%2Fsypapado%2Findex_files%2FMantle%2520of%2520the%2520Expert%2520The%2520Project%2520Dramatic%2520Method.pdf&usg=AFQjCNGBf3inSG4HoGjXv7F1Ss6ZL0ctxg&sig2=msMzPEKkX8ibLj-NmnuG7g&bvm=bv.113370389,d.bGg .

(Τελευταία πρόσβαση 7/06/2015)

Πολυκάρπου, Χ. (2012) «Θεατρική Αγωγή: Θεωρία και πράξη στη δημοτική εκπαίδευση - Βιβλίο εκπαιδευτικού για όλες τις τάξεις του δημοτικού», Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

http://archeia.moec.gov.cy/sd/92/theatriki_agogi_vivlio_ekpaideftikou.pdf

(τελευταία πρόσβαση 18/09/2016)

Patton, M. (1990), «Qualitative evaluation and research methods» (σσ. 169-186).

Beverly Hills, CA: Sage. <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf> (τελευταία πρόσβαση 18/07/2016)

- Peyton, J. (1996) Puppet Language: The Science of Communicative Play. <http://i-treasures.itd.cnr.it/uploads/demos/3861/13049/files/PuppetLanguage.pdf>
(τελευταία πρόσβαση 8/06/2016)
- Rotondo Bisson J. (χ.χ.). «Story telling with persona dolls». (σσ. 1-4).
https://www.teachingforchange.org/wpcontent/uploads/2012/08/ec_personadolls_english.pdf (τελευταία πρόσβαση 8/09/2016)
- Σαμπάνης Κ. (2011) «Η όπερα στην Αθήνα κατά την Οθωνική περίοδο (1833 – 1862) μέσα από τα δημοσιεύματα του τύπου και τους περιηγητές της εποχής», Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αθήνα <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25052#page/1/mode/2up>
(Τελευταία πρόσβαση 3/05/2016)
- Sayers, R. (2012) «Mantle of the Expert: the Legacy of Dorothy Heathcote», University of Leicester
<https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjluPqRruXKAhXLCCwKHf8YCQQQFggeMAA&url=https%3A%2F%2Fira.le.ac.uk%2Fbitstream%2F2381%2F27952%2F1%2F2013SayersRPhD.pdf&usg=AFQjCNGF8-lAj7maU28ugZsOQh8s6NMObA&sig2=GLXKGf34ZUE0H5i3tHYh3A>
(τελευταία πρόσβαση 3/04/2016)
- Simpson, E. (1972) «The classification of educational objectives». Psychomotor domain 3, Washington DC: Gryphon House.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010368.pdf> (τελευταία πρόσβαση 3/04/2016)
- Smith, C. (2009), «Persona Dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers» (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή εργασία). Department of Education University of Cape Town, South Africa .
http://pdt.org.za/images/resources/PERSONA_DOLL_dissertation_C1_Smith_.pdf (Τελευταία πρόσβαση 4/10/2016)
- Smith, C. (2013) «Using Personal Dolls to Learn Empathy», Illinois, USA: Common Ground Publishing University of Illinois Research Park
[file:///D:/downloads/Using_Persona_Dolls_to_Learn_Empathy_Unl%20\(3\).pdf](file:///D:/downloads/Using_Persona_Dolls_to_Learn_Empathy_Unl%20(3).pdf) (Τελευταία πρόσβαση 4/10/2016)

- Suthers, D. (2003), «Representational guidance for collaborative inquiry», Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://lilt.ics.hawaii.edu/papers/2003/Suthers-AL-CCCSCL-2003.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 3/07/2016)
- Tsitou, F. (2012), «Puppetry in museum interpretation and communication». University of London, Submitted for the degree of Doctor of Philosophy. http://www.takey.com/Thesis_51.pdf (Τελευταία πρόσβαση 4/10/2016)
- Wagner, B. J., Heathcote D. (1976) «Drama as a Learning Medium». National Education Association, Washington, https://www.google.gr/search?q=Wagner,+Betty+Jane,+Dorothy+Heathcote:+Drama+asa+Learning+Medium.National+Education+Association,+Washington,+1976&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=8xC3Vr3mCcO2sQHR56nQDg (τελευταία πρόσβαση 19/02/2016)
- Westecott, E. (2009) «The Player Character as Performing Object, Digital Games» Research Association DiGRA, <http://homes.lmc.gatech.edu/~cpearce3/DiGRA09/Friday%20%20September%20%2012%20Player%20Character%20as%20Performing%20Object.pdf> (τελευταία πρόσβαση 9/03/2016)
- «Το Βυζάντιο μετά το Βυζάντιο», Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού: εκπαιδευτικά προγράμματα, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://www.mbp.gr/edu/images/stories/paper/ToVyzMetaVyzant.pdf> (τελευταία πρόσβαση 19/02/2016)
- «Ταξίδι στην οθωμανική Αθήνα. Πρόσωπα και όψεις της καθημερινότητας», Μουσείο Μπενάκη, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=3020101&sid=1132> (τελευταία πρόσβαση 19/02/2016)

Εφημερίδες

- Αναγεννηθείσα Ελλάς, αρ.φυλ. 5, 24/06/1836, Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο http://srv-web1.parliament.gr/display_doc.asp?item=46435 (τελευταία πρόσβαση 17/03/2016)
- Ο Σωτήρ / Le Sauveur, αρ. φυλ. 55, 25/04/1837 Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο <http://srv-web1.parliament.gr/library.asp?item=47445> (τελευταία πρόσβαση 11/04/2016)
- Ελληνικός Ταχυδρόμος, Έτος 2ο, αρ. φυλ. 4, 5/06/1837 Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο

<http://srv-web1.parliament.gr/library.asp?item=43835>

(τελευταία πρόσβαση 18/02/2016)

Παράρτηματα

*Παράρτημα Ι: Οι αφίσες και το πρόγραμμα του
σεμιναρίου «Το ριπίδιον της κοντέσσας Μιχαλίτση*



το Ριπίδιον της Κοντέσσας Μιχαλίτση

Θεματικό Σεμινάριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

2 - 4 Δεκεμβρίου

Πνευματικό Κέντρο Ζακύνθου:

Η Ζάκυνθος του 19ου αιώνα

Παράλληλες Δράσεις Σεμιναρίου ανοιχτές στην τοπική κοινωνία

2 Δεκ., 17:00: Θεωρητικές Εισηγήσεις,
Ρεσιτάλ πιάνου, Δείπνο με εδεσμάτα της τοπικής κουζίνας

3 Δεκ., 21:00: Αστικοί χοροί του 19ου αιώνα
με τα συγκροτήματα Φιόρο του Λεβάντε και Υακίνθη

ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΤΕΝΙΚΗ ΚΟΡΗΓΕΙΑ ΤΩΝ:



Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα
Ανάπτυξης Περιφερειακής Οικονομίας
και Κοινωνίας της Γνώσης



Ρομπαστικός
Κόσμος

ATLANTICA
ELEON GRAND RESORT & SPA



Στα πλαίσια του σεμιναρίου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

το Ριπίδιον της Κοντέσσας Μιχαλίτση

Θεματολογικό Ρεσιτάλ
ΣΠΥΡΟΥ ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ

Πνευματικό Κέντρο Δήμου Ζακύνθου
2 Δεκεμβρίου 2016 στις 21:00.

~ Το πιανιστικό ρεπερτόριο της Επτανησιακής Σχολής ~

Πάυλος Καρρέρ: *Le Grand Parthenon*

Σπυρίδων Φ. Σαμάρας: *Bohémienne*

Λαυρέντιος Καμηλιέρης: *Χορός*

Λουδοβίκος Σπινέλης: *Elegie*

Avonia Bonney: *Forget Me Not*

Ιωσήφ Λυμπεράλης: *La Gracieuse (Grande Mazurka de Salon)*



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Περιβάλλον και Αειΰθη Μόρφωση
Με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Φανταστικός
Κόσμος

ATLANTICA
LEON GRAND RESORT & SPA

Στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Ζακύνθου

16.30 – 18.30 «Μιάθλημα με τον Χοροδιδάσκαλο», παράλληλη δράση στο πλαίσιο του σεμιναρίου

Α' Ομάδα: Εισηγητές: Θανάσης Λυμιούρης και Λάμπρος Καπίσης, Δάσκαλοι Παραδοσιακών Ελληνικών Χορών

Β' Ομάδα: Εισηγητές: Νίκος Αρβανιτάκης, Εκπαιδευτικός και Λυδία Αρβανιτάκη Εκπαιδευτικός

18.30 – 19.00 Διαλλείμα – καφές και βουτήγμια

19.00 – 21.00 Θεατρικές Τεχνικές και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Α. Εισαγωγή στην τεχνική της «Παγωμένης Εικόνας» και του «Κύκλου του Καυτομπολιού», Εισηγήτρια: Αργυρώ Κωνσταντινάκου, Εκπαιδευτικός - Θεατρολόγος

Β. Εισαγωγή στην τεχνική του «Πακέτου Εξερεύνησης», Εισηγήτρια: Κατερίνα Ζουπάνου, Θεατρολόγος Μ.Α.

Γ. Εισαγωγή στην τεχνική της «ανακριτικής καρτέλας», Εμφύλιωση κούκλας: Χριστίνα Τσεκούρα, Ιστορικός - Θεατρολόγος, Πηνελόπη Αβούρη

21.00 «Ο Μπάλος της Ελισάβετ», δράση ανοικτή στην τοπική κοινωνία, σε συνεργασία με τα χορευτικά συγκροτήματα «Φιόρο του Λεβάντε» και «Υακίνθη»



Κυριακή 4/12/2016

8.30 Επιβίβαση στα λεωφορεία και μετακίνηση στον Πύργο Δορμενεγίνη στο Αργάσι

9.00 – 10.00 «Ο Πύργος Δορμενεγίνη και η Βενετσιάνικη βρύση» σε συνεργασία με την Εφορεία Αρχαιοτήτων Ζακύνθου, Εισηγήτρια: Μαρία Καραγιαννιώτη, Αρχαιολόγος ΥΠΠΟΑ

10.00 – 10.30 Εισαγωγή στην τεχνική «Συμπλήρωση ανοσοκλήρωτου υλικού», Εμφύλιωση κούκλας: Δήμητρα Μπία

10.30 – 12.00 Παρουσίαση από τις ομάδες των εκπαιδευτικών, των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τα εργαστήρια που έγιναν με την τεχνική «Μανδύας του Ειδικού»

12.00 – 14.00 Αξιολόγηση και κλείσιμο του Σεμιναρίου με τις μεθόδους του ηθικού δηλημιματος και του world café, Εμφύλιωτες: Δήμητρα Μπία, Πηνελόπη Αβούρη, Σοφία Εμμανουηλίδου, Αγγελική Δαλακιάρη, Άννα Λιβέρη, Αλέξανδρος Βαλλής

14.00 Επιβίβαση στα λεωφορεία και επιστροφή στην πόλη της Ζακύνθου

Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Λιθακιάς Ζακύνθου
(Κέντρο Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία)

το Φιλίδιον της Κοντέσας Μιχαλίτση
Θεματικό Σεμινάριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

2, 3 & 4 Δεκεμβρίου 2016

Δράσεις Σεμιναρίου

2 Δεκ.: Θεωρητικές Εισηγήσεις, Ρεσιτάλ Παίχνου, Δείγνο με εδέσματα της τοπικής κουζίνας

3 Δεκ.: Εργαστήρια εξουσίωσης με τεχνικές της Π.Ε., Αστικοί χοροί του 1900 στίνα

4 Δεκ.: Εργαστήρια στον Πύργο Δορμενεγίνη

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΕΝΤΡΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΤΛΑΝΤΙΚΑ

Παρασκευή 2/12/2016

16.30 Προσέλευση - Εγγραφή στο Σεμινάριο

17.00 Χαιρετισμοί

Α' Συνεδρία

Πρόεδρος Δρ. Δημήτριος Μαρίνος – Κουρής, Ομότιμος Καθηγητής Ε.Μ.Π.

17.15 – 17.30 «Η εκπαίδευση για την αειφορία»

Εισηγητής: Σταύρος Μποφιλιάτος, Δ/ντης Σπουδών Β/θμιας Εκπαίδευσης

17.30 – 17.40 «Οι Δράσεις του ΚΠΕ Λιβακιάς για μαθητές και εκπαιδευτικούς»

Εισηγητής: Δρ. Σοφία Εμμανουηλίδου, μέλος Π.Ο. ΚΠΕ Λιβακιάς

17.40 – 17.55 «Η συμβολή της εκπαίδευσης για την αειφορία στην ολιστική και βιωσιμική προσέγγιση του τόπου και του τοπίου. Το παράδειγμα του Ε.Θ. Δικτύου Π.Ε. του ΚΠΕ Κρεσσένων «Τα τοπικά προϊόντα σε μια κοινωνία αειφορίας»

Εισηγητής: Αγγελική Τσούρα, Αναπληρώτρια Υπεύθυνη ΚΠΕ Κρεσσαινών

17.55 – 18.15 «Μια αειφορική μετάβαση στην αγροτική παραγωγή και στην εναλλακτική ανάπτυξη στη Ζάκυνθο : από τον 19ο στον 21ο αιώνα»

Εισηγητής: Δρ. Χαρίκλεια Μινώτου

18.15 – 18.35 «Στην αγορά του Στενόφορου: εισαγωγές και εξαγωγές στην Ζάκυνθο του 19^{ου} αιώνα »

Εισηγήτρια Πηνελόπη Αβούρη Μ.Α., Υπεύθυνη Λειτουργίας ΚΠΕ Λιβακιάς Ζακύνθου

18.35 – 18.55 «Τοπικά προϊόντα, η τοπική οικονομία από τον 19^ο στον 21^ο αιώνα»
Εισηγητής: Αντώνης Νικολαοδάκης, Αντιπρόεδρος Επιτροπής Τουρισμού, Εκδότης - Ξενοδόχος

18.55 – 19.15 «Μεσογειακή διατροφή: η χρήση των τοπικών προϊόντων»

Εισηγητής: Διονύσιος Βίτσος, Συγγραφέας - Εκδότης

19.15 – 19.30 Διάλειμμα – Καφές και βουτήματα

Β' Συνεδρία

Πρόεδρος Δρ. Δημήτριος Μαρίνος – Κουρής, Ομότιμος Καθηγητής Ε.Μ.Π.

19.30 – 19.50 «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Το ριζίδιον της καντέσας Μιχαλίτση"»

Εισηγητής: Κατερίνα Δεμέτη, Αρχαιολόγος - Δ/ντρια Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

19.50 – 20.10 «Κοινωνία και πολιτική στη Ζάκυνθο του 19^{ου} αιώνα»

Εισηγητής: Διονύσιος Φλεμετόμος, λογοτέχνης - ερευνητής

20.10 – 20.30 «Αστικοί χοροί στη Ζάκυνθο του 19^{ου} αιώνα»

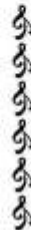
Εισηγητής: Θανάσης Λομούρης, δάσκαλος Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών

20.30– 20.50 «Μουσική και Μουσικοί στην Ζάκυνθο του 19^{ου} αιώνα»
Εισηγητής: Στέλιος Ξερίτσος, συγγραφέας

20.50 – 21.10 Θεματολογικό Ρεσιτάλ Πιάνου «Η Λόγια Επτανησιακή Ρομαντική Μουσική του 19^{ου} αιώνα», Εισηγητής: Σπύρος Δεληγιαννόπουλος Δρ. Συνθέσης

Παράλληλες Δράσεις στο πλαίσιο του Σεμιναρίου

Η παραδοσιακή Τοπική Κουζίνα: Μηνιαίες - Δείπνο στα Πνευματικά Κέντρα του Δήμου Ζακύνθου. Η δράση υλοποιείται σε συνεργασία με την Επιτροπή Τουρισμού του Δήμου Ζακύνθου, τη Λέσχη Αρχιμαγειρίων Ζακύνθου, το σύλλογο Ξενοδόχων Ζακύνθου και το τμήμα μαγειρικής του ΙΕΚ Ζακύνθου.



Σάββατο 3/12/2016

Στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

9.00 – 10.00 Εισαγωγή στο ιστορικό πλαίσιο και τη δραματική συνθήκη. Γνωριμία με την Κουίκα - Μαρτίνα Ελιοάβε Μουτσά Μαρτινέγκου με την τεχνική «ουζήτηση κουκλαπαικίτη και κουίκας». Εισαγωγή στην τεχνική «Εμφύχωση Κουίκας». Άσκηση δημιουργικής γραφής. Εισηγητής: Δήμητρα Μπία, Υπεύθυνη ΚΠΕ Λαυρίου

10.00 – 11.00 «Τα Πορτρέτα Ζακυνθίων του 19^{ου} αιώνα στο Μουσείο Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων» Εισηγητής: Κατερίνα Δεμέτη, δ/ντρια Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων

11.00 – 13.30 Χωρισμός σε ομάδες, Εργαστήρια με την τεχνική «Ο μανδύας του ειδικού»

1. Στην Αίθουσα Συνεδριάσεων της Περιφερειακής Ενότητας Ζακύνθου

«Διατροφή και προϊόντα, πως αναγνωρίζουμε την (αυ)αυθεντικότητα τους»
Εισηγητής: Δρ. Χαρίκλεια Μινώτου

2. Στη Λέσχη ο Ζακυνθός

«Η αστική τάξη της Ζακύνθου στις αρχές του 19^{ου} αιώνα»
Εισηγητής: Σπύρος Κάπαρης, συγγραφέας - μεταφραστής

3. Στο Πνευματικό κέντρο Ζακύνθου

«Η τοπική μαγειρική τον 19^ο αιώνα και σήμερα»
Εισηγητής: Διονύσιος Βίτσος, συγγραφέας - εκδότης

4. Στην αίθουσα Νάρχου του Μουσείου Σολωμού

«Δημοφιλείς μουσικές επιλογές στους Ζακυνθινούς του 19^{ου} αιώνα»
Εισηγητής: Στέλιος Ξερίτσος, συγγραφέας

Διάλειμμα – Ξεκούραση

Παράρτημα ΙΙ

Φύλλα Δραστηριοτήτων



Τα φύλλα δραστηριοτήτων είναι του:

.....

Σχολείο

Τάξη..... Τμήμα.....

που επισκέφτηκε το Μουσείο Σολωμού και
Επιφανών Ζακυνθίων στις / /
και παρακολούθησε

το Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα

με τίτλο:

«Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση»





Τα φύλλα δραστηριοτήτων είναι της

.....

Σχολείο.....

Τάξη... .. Τμήμα.....

που επισκέφτηκε το Μουσείο Σολωμού και Επιφανών
Ζακυνθίων στις / /

και παρακολούθησε

το Μουσειοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα

με τίτλο:

«Το ριπίδιον της κοντέσας Μιχαλίτση»

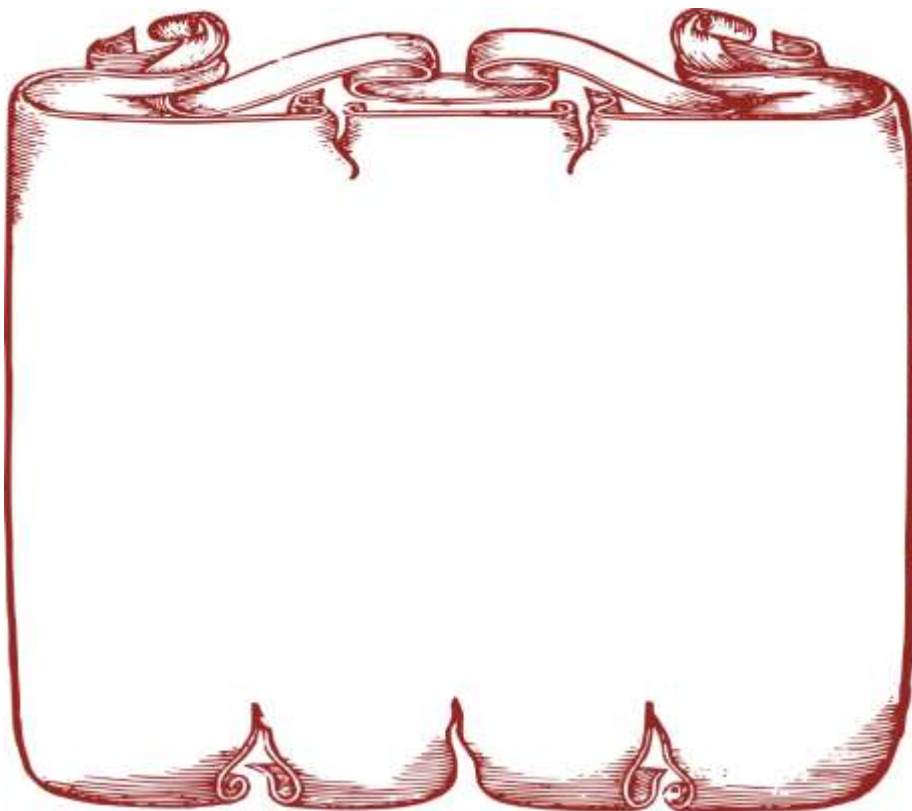


Σε ποια ιστορική εποχή θα ήθελες να ταξιδέψεις;

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



Γράψε την πρόσκληση για την δεξίωση στο σπίτι του Νικόλαου Μαρτινέγκου.



Γράψε ποιες είναι οι υποχρεώσεις σου για την προετοιμασία της δεξίωσης:



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Έλαβες πρόσκληση για την δεξίωση του Μαρτινέγκου;

Γράψε το όνομα του προσώπου που θα ενσαρκώσεις:

.....



Γράψε ποιες είναι οι υποχρεώσεις σου για την προετοιμασία της δεξίωσης:



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

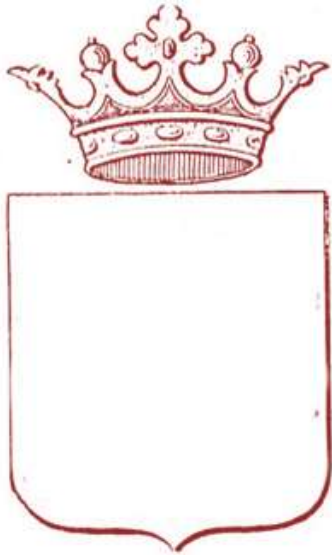
.....

Έλαβες πρόσκληση για την δεξίωση του Μαρτινέγκου;

Γράψε το όνομα του προσώπου που θα ευσαρκώσεις:

.....





Κάνε την περιγραφή του οικοσήμου της οικογενείας του
ρόλου που ευσαρκώνεις ή αν η οικογένεια δεν έχει οικοσήμο
φτιάξε ένα δικό σου.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Γράψε το δώρο που θα προσφέρεις στην Ελισάβετ και εξήγησε
γιατί το επέλεξες.

.....

.....

.....

.....



Με ποιο μεταφορικό μέσο θα πας στην
χοροεσπερίδα;

.....

.....

.....

.....

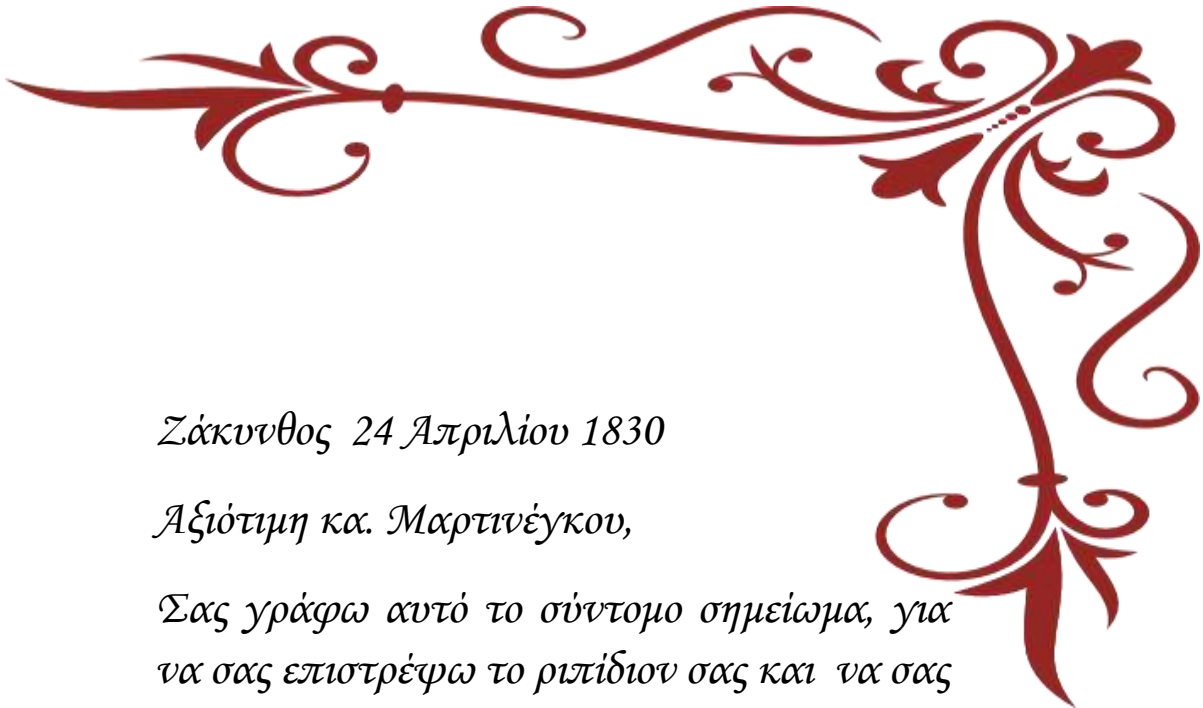
Περιγράφε το κοστούμι που θα φορέσεις:



Περιγράψε το κοστούμι που θα φορέσεις:



1809



Ζάκυνθος 24 Απριλίου 1830

Αξιότιμη κα. Μαρτινέγκου,

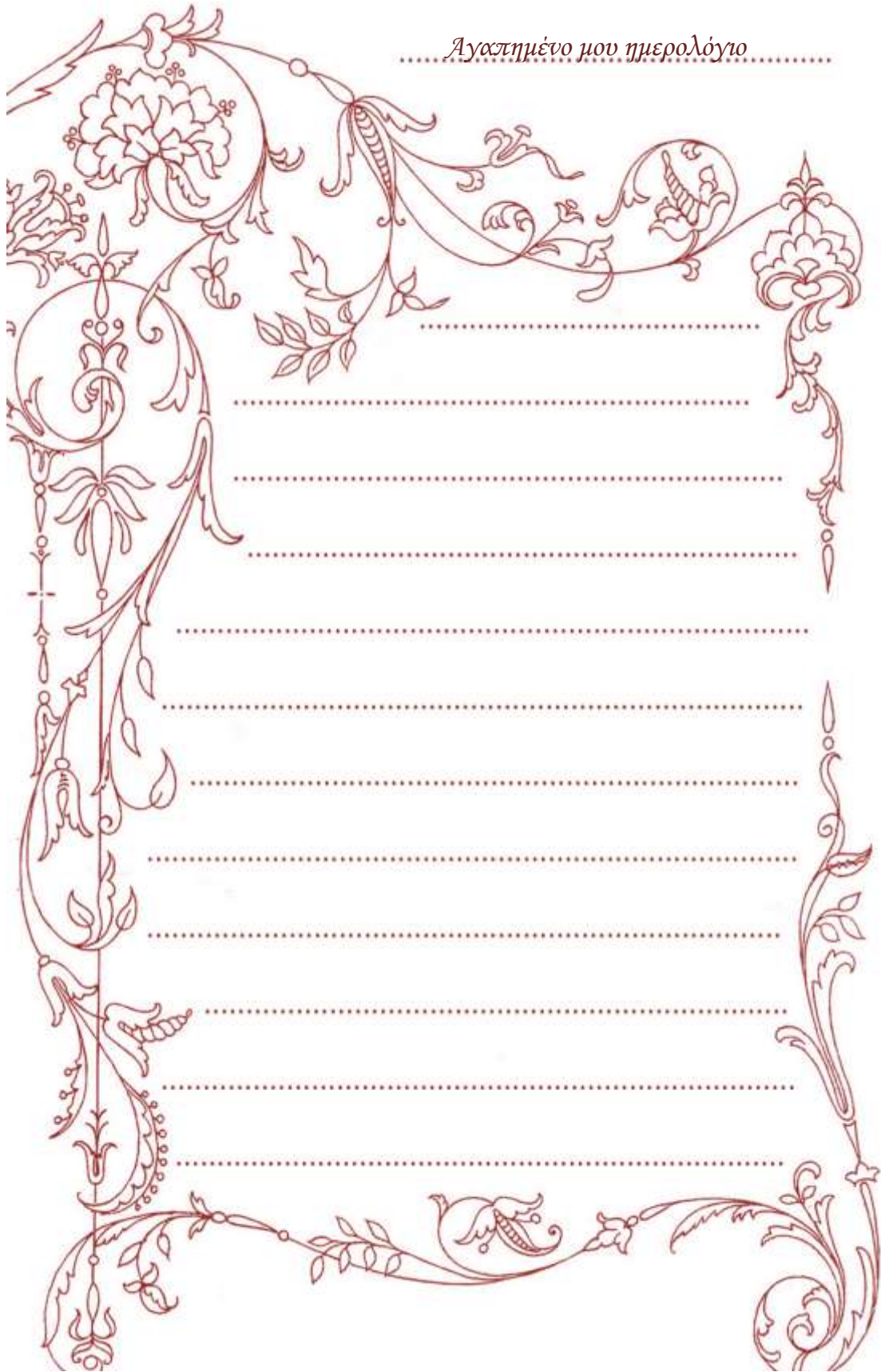
Σας γράφω αυτό το σύντομο σημείωμα, για να σας επιστρέψω το ριπίδιον σας και να σας εκφράσω την ειλικρινή μου συγνώμη για την αναστάτωση που σας προκάλεσα.

Γνωρίζω ότι δεν υπάρχει δικαιολογία δια την πράξη της κλοπής, αλλά θα ήθελα να σας εξηγήσω.....

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



..... *Αγαπημένο μου ημερολόγιο*



Αναστοχαστικές Ερωτήσεις

Τι έμαθα σήμερα;



Τι άλλο θα ήθελα να κάνω;



Τι μου άρεσε περισσότερο;;

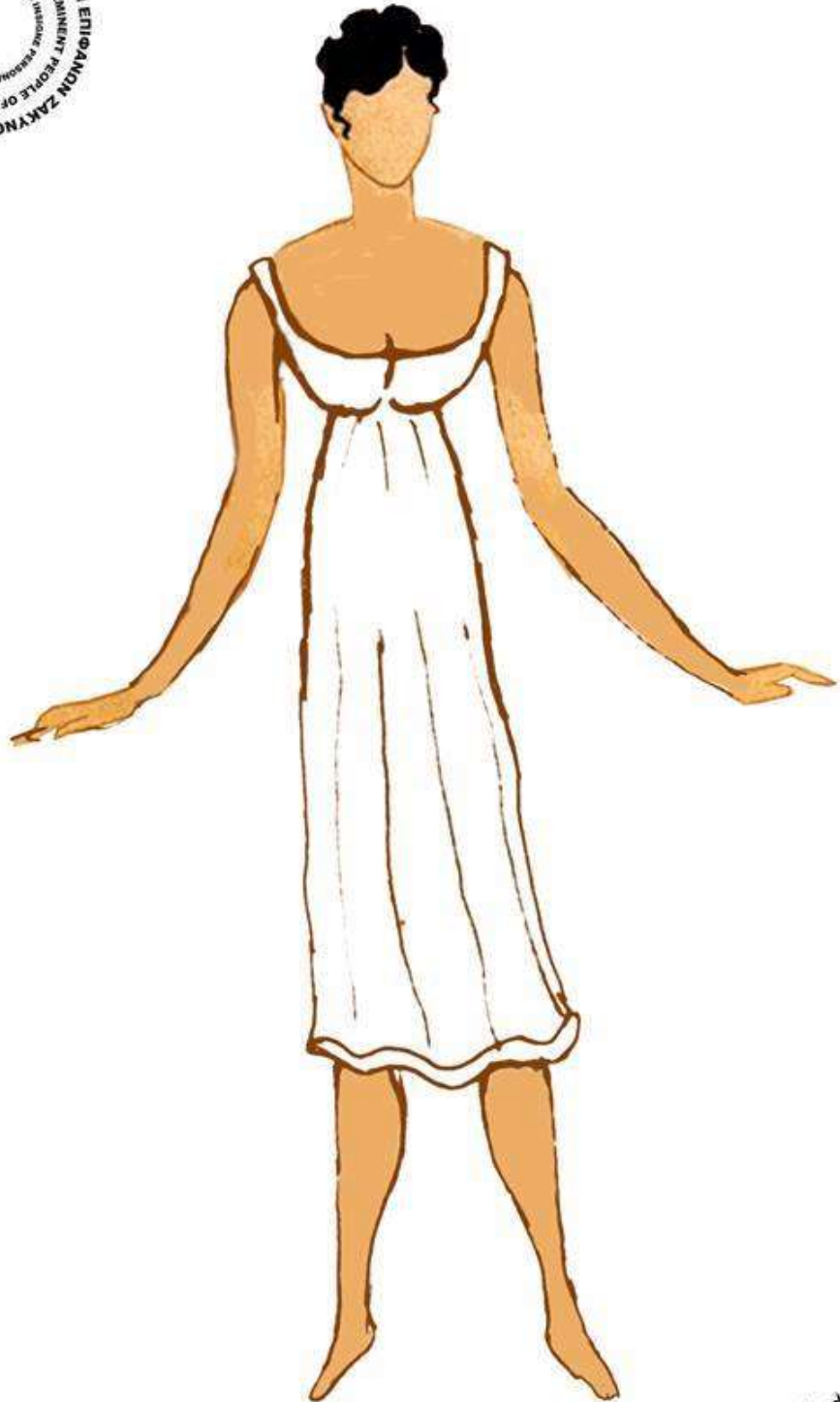
Τι μου άρεσε λιγότερο;



Πώς ένιωσα;



Ντύστε την χάρτινη κούκλα

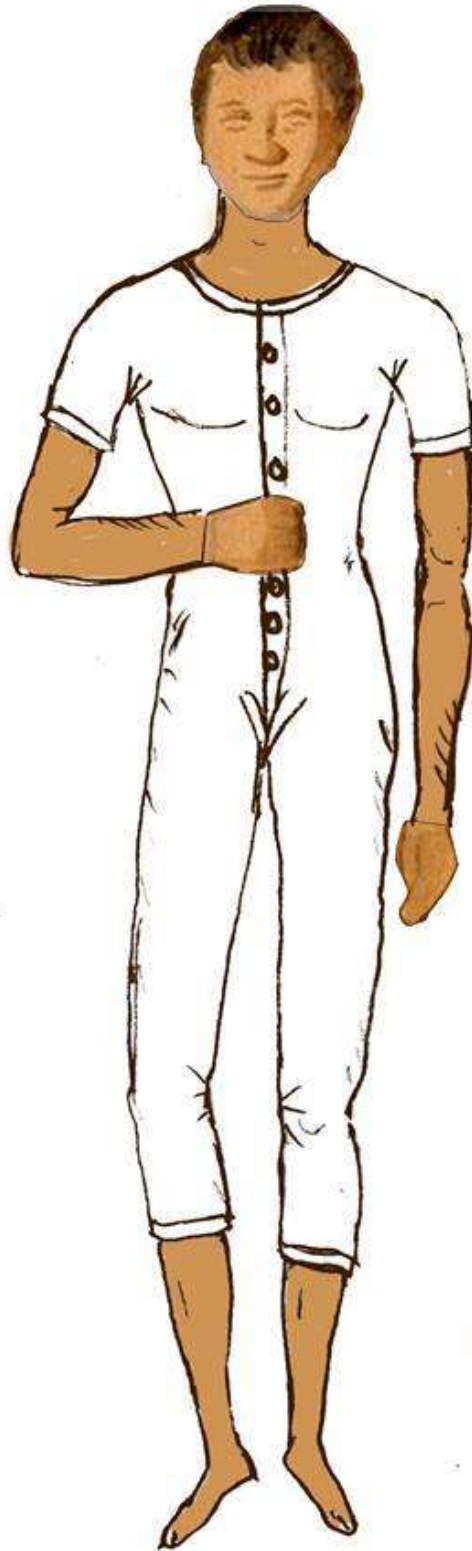


S. Garrow



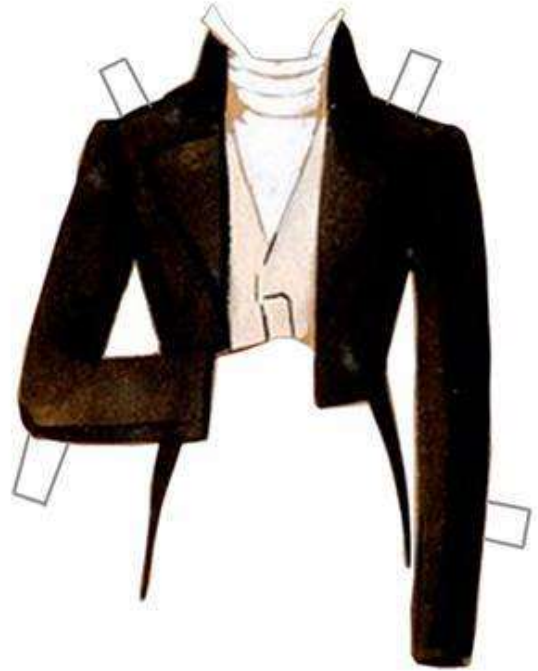
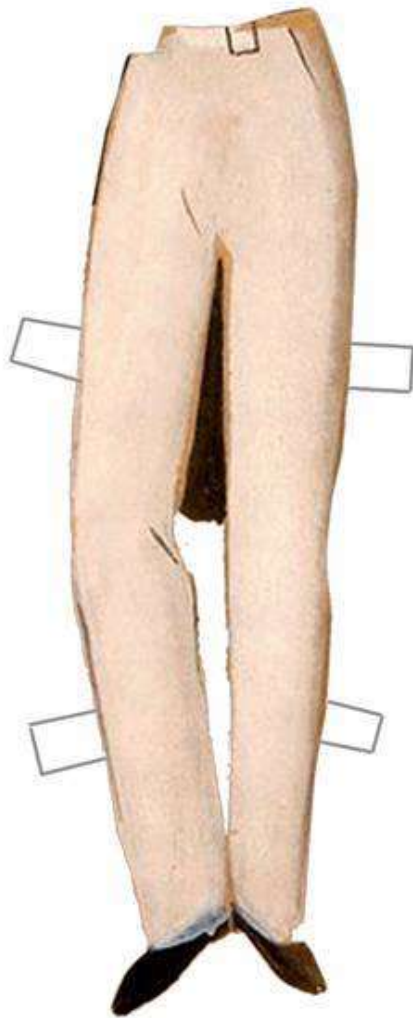
S. Carrer

Ντύστε την χάρτινη κούκλα



S. Ganner

ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΟΛΩΜΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΦΑΝΩΝ ΖΑΚΥΝΘΙΩΝ
MUSEO SOLOMOS E ALTE INKONNE PERSOALITA DI ZAKYTHOS
MUSEUM OF D. SOLOMOS AND EMINENT PEOPLE OF ZAKYNTHOS











S. Garrow



Παράρτημα ΙΙΙ: Κάρτες και Καρτέλες ρόλων

Κάρτες Ρόλων

 <p>Αγγελική Φορέστη</p>	 <p>Αδομαντία Σοφοβίκη</p>
 <p>Αικατερίνη Βιαγκίνη</p>	 <p>Αικατερίνη Λομβάρδου</p>
 <p>Αλεξάνδρα Σοφοβίκη</p>	 <p>Άννα Μακρή</p>
 <p>Άννα Σολωμού</p>	 <p>Βιομαντίνα Ρώμα</p>
 <p>Έλενα Αρβαντάκη</p>	 <p>Ευγενία Ρώση</p>

 <p data-bbox="507 591 662 663"> <i>Ισαβέλλα</i> <i>Ιατρά</i> </p>	 <p data-bbox="1054 591 1235 663"> <i>Ιωάννα</i> <i>Καλυβά</i> </p>
 <p data-bbox="507 938 687 1010"> <i>Μαρία</i> <i>Λούντζη</i> </p>	 <p data-bbox="1054 938 1235 1010"> <i>Μαρία</i> <i>Μυράκη</i> </p>
 <p data-bbox="507 1279 703 1350"> <i>Μαρίνα</i> <i>Μεσσαλιά</i> </p>	 <p data-bbox="1054 1279 1299 1350"> <i>Ματθίλθη</i> <i>Χρυσοπλεύρη</i> </p>
 <p data-bbox="507 1659 687 1731"> <i>Ουρανία</i> <i>Μυράκη</i> </p>	 <p data-bbox="1054 1659 1235 1731"> <i>Φαουστίνα</i> <i>Αβούρη</i> </p>



Γεώργιος
Βερούκιος



Λιονύσιος
Ρώμας



Βασίλειος
Μακρής



Αντώνιος
Κομούτος



Λιονύσιος
Μουδίνος



Αντώνιος
Τσίφτας



Δημήτριος
Τουζέλης











Δημήτριος
Σαλωμός



Γεώργιος
Σφήκας



Αντώνιος
Μάτεσις

 <p>Κωνσταντίνος Λομβάρδος</p>	 <p>Ιωάννης Τσακασιάνος</p>
 <p>Ερμάννος Λούντζης</p>	 <p>Πάυλος Καρρέρ</p>
 <p>Διονύσιος Ταβουλάρης</p>	 <p>Φραγκίσκος Λομενεγίνης</p>
 <p>Νικάλαος Λούντζης</p>	 <p>Λουδοβίκος Μαρτζώκης</p>

Καρτέλες Ρόλων



Αγγελική Φορέστη

Κόρη του πρόξενου της Μεγάλης Βρετανίας Σπυρίδωνα Φορέστη.

Έλαβε καλή ανατροφή και μόρφωση. Γνώριζε ιταλικά, αγγλικά και γαλλικά και έπαιζε πιάνο.

Παντρεύτηκε υπακούοντας στη θέληση των γονιών της, τον ηλικιωμένο **Αντώνιο Κομμούτο** και δεν απέκτησε μαζί του παιδιά.

Ευγενική και καλόγνωμη, αισιόδοξη και καλοκάγαθη, γινόταν αμέσως συμπαθής σε όποιον την γνώριζε. Προτιμούσε όμως να περνά απαρατήρητη και να φροντίζει τις ανάγκες του συζύγου της γιατί ήταν άτολμη και επιφυλακτική.

Επειδή ήταν γι αυτήν πολύ σημαντικό πράγμα το να γίνει μητέρα, υιοθέτησε μαζί με τον άντρα της ένα αγόρι και ένα κορίτσι και αφοσιώθηκε στην ανατροφή τους.

Προστατευτική και προσεχτική σε θέματα συμπεριφοράς, έγινε ιδανική μητέρα.



Αδαμαντία Σοτοβίκη

Η Διαμαντίνα Σοτοβίκη γεννήθηκε στην Ζάκυνθο. Παντρεύτηκε πολύ νέα και έχασε τον άντρα της, όταν η κόρη της ήταν μόλις δυο ετών.

Χήρα και οικονομικά ανεξάρτητη, φρόντιζε την περιουσία της με σύνεση και στον ελεύθερο χρόνο της ασχολούνταν με τα γράμματα και τις τέχνες.

Γυναίκα με ελεύθερο πνεύμα και γεμάτη αυτοπεποίθηση. Ξέρει τι της αρέσει, ξέρει τι θέλει, και φυσικά ξέρει και πώς να το αποκτήσει. Δεν της αρέσουν οι δεσμεύσεις και τα όρια. Την χαρακτηρίζει η άνεσή της και η ενέργεια που ξεχειλίζει. Είναι αυτό που λέμε η ψυχή της παρέας.

Υπήρξε ιδρυτικό στέλεχος του ζακυνθινού ερασιτεχνικού δραματικού θιάσου «Αριστοφάνης», στον οποίο συμμετείχε μαζί με την κόρη της **Αλεξάνδρα Σοτοβίκη**, τον **Ιωάννη Τσακασιάνο**, τον **Γεώργιο Σφήκα** και την **Ουρανία Μυράκη**.

Στις 9 Ιανουαρίου του 1876 δόθηκε στο θέατρο «Φώσκολος» η «Ευεργετική» της παράσταση με αγνώστου τίτλου έργο.

Συμμετείχε στις παραστάσεις του ερασιτεχνικού θιάσου στην Ηλεία και την Κεφαλονιά και όταν διαλύθηκε, επέστρεψε στις υπόλοιπες ασχολίες της.



Αικατερίνη Βιαγκίνη

Τον Νοέμβριο του 1817 ιδρύεται από φιλοπάτριδες ζακυνθινούς η Nobile Societa Filodrammatica del Zante και το Teatro dei Filopatrii. Στον ερασιτεχνικό δραματικό θίασο συμμετέχει μία μόνο γυναίκα, η Αικατερίνη Βιαγκίνη.

Οι γονείς της προοδευτικά μέλη της αστικής τάξης και υπέρμαχοι της Ελευθερίας της Ελλάδας και της Ένωσης των Επτανήσων, της επέτρεψαν να συμμετάσχει για κάποιο διάστημα στο θίασο εφόσον το εισπραττόμενο από τα εισιτήρια ποσό δινόταν για φιλανθρωπικούς σκοπούς.

Η Αικατερίνη ήθελε να γίνει επαγγελματίας ηθοποιός αλλά οι δικοί της το απαγόρευαν. Και όταν εκείνη επέμεινε τις απαγόρευαν να παίζει στον ερασιτεχνικό θίασο και την πάντρεψαν με το γιο ενός οικογενειακού φίλου.



Αικατερίνη Λομβάρδου

Αδελφή του Κωνσταντίνου Λομβάρδου
και σύζυγος του Δημητρίου Αργασάρη.

Μητέρα του πολιτικού διαδόχου του
Κωνσταντίνου Λομβάρδου,
Κωνσταντίνου Αργασάρη Λομβάρδου.

Κόρη πλούσιας αστικής οικογενείας με προσωπικότητα φυσική, χαλαρή και προσγειωμένη.

Ξεχώριζε για τη μεθοδικότητα στην καθημερινότητά της. Ήταν αισιόδοξη, καλοκάγαθη και αφοσιωμένη στο σύζυγο και τα παιδιά της. Ήταν ντροπαλή, δυσκολευόταν στις σχέσεις της και αντιδρούσε υπερβολικά όταν πιεζόταν. Αλλά ήταν υπομονετική και πρακτική. Σκαφτόταν πολύ πριν πράξει και προσπαθούσε να είναι πάντα άψογη στις υποχρεώσεις της.

Ήθελε να έχει πάντα κάποιον δίπλα της να την αγαπά, να την προστατεύει και να της φέρεται τρυφερά. Αγαπούσε υπερβολικά τα παιδιά της και στήριζε πάντα τους φίλους της. Αναλάμβανε πρωτοβουλίες, μισούσε την αδικία και την εκμετάλλευση.



Αλεξάνδρα Σοτοβίκη

Το 1875, παιδούλα ακόμη, συμμετείχε στον ερασιτεχνικό δραματικό θίασο «Αριστοφάνης» μαζί με την μητέρα της **Αδαμαντία Σοτοβίκη**, την **Ουρανία Μυράκη**, τον **Γεώργιο Σφήκα** και τον **Ιωάννη Τσακασιάνο**.

Όταν ο θίασος διαλύθηκε, συνέχισε το σχολείο και μεγαλώνοντας σπούδασε και έγινε δασκάλα.

Μορφωμένη και κοινωνική, ήξερε να μεταδίδει τις γνώσεις και τις απόψεις της στις μαθήτριες της. Η αφοσίωση και η ειλικρίνεια ήταν τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς της, και ήταν πολύ προσεχτική σε θέματα συμπεριφοράς. Είχε για πρότυπο την δασκάλα της των ιταλικών, κυρία **Έλενα Ρώσση Σφήκα**.

Γυναίκα με ελεύθερο πνεύμα, οικονομικά ανεξάρτητη και χωρίς περιορισμούς από την οικογένειά της, δεν παντρεύτηκε, διότι προτίμησε να αφοσιωθεί στις μελέτες και στις μαθήτριες της. Είχε ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, της άρεσαν οι αλλαγές, λάτρευε τα ταξίδια και είχε ένα σωρό χόμπι.



Άννα Μακρή

Αδελφή του πολιτικού και στρατιωτικού Βασιλείου Μακρή και σύζυγος του κόμη Ανδρέα Κουτούβαλη.

Έλαβε καλή ανατροφή και μόρφωση. Γνώριζε ιταλικά, αγγλικά και γαλλικά και έπαιζε πιάνο.

Ευγενική και καλόγνωμη, γινόταν αμέσως συμπαθής σε όποιον την γνώριζε. Της άρεσαν οι εκπλήξεις, βαριόταν εύκολα και αναζητούσε πάντα μια νέα πρόκληση, αλλά ήξερε να συγχωρεί και να ενώνει.

Ευαίσθητη προσωπικότητα, ρομαντική και ονειροπόλα με ελαφρά τάση προς το μελόδραμα και την υπερβολή, ασφυκτιούσε στον ασφαλή και βαρετό γάμο που κανόνισε ο αδελφός της αλλά αμφιταλαντευόταν όταν έπρεπε να λάβει αποφάσεις για σημαντικά θέματα δεν ήταν τόσο δυνατή ώστε να ρισκάρει να διαφωνήσει με τις επιθυμίες της οικογενείας της.



Αννέτα Σολωμού

Κόρη του Δημητρίου Σολωμού, αδελφού του εθνικού ποιητή και σύζυγος του Νικολάου Κορράδου Λούντζη.

Έλαβε καλή ανατροφή και μόρφωση.

Γνώριζε ιταλικά, αγγλικά και γαλλικά και έπαιζε πιάνο.

Ευγενική και καλόγνωμη, γινόταν αμέσως συμπαθής σε όποιον την γνώριζε.

Μορφωμένη και κοινωνική, ήταν προσεχτική σε θέματα συμπεριφοράς. Ήθελε να έχει πάντα κάποιον δίπλα της να την αγαπά, να την προστατεύει και να της φέρεται τρυφερά. Αγαπούσε υπερβολικά τα παιδιά της και στήριζε πάντα τους φίλους της.

Αναλάμβανε πρωτοβουλίες, μισούσε την αδικία και την εκμετάλλευση.

Είχε ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, ήταν αισιόδοξη υπομονετική και δημιουργική. Δυσκολευόταν να εκφράσει τα συναισθήματά της, αλλά με όσους αγαπούσε είναι θερμή και τρυφερή.

Σκαφτόταν πολύ πριν πράξει και προσπαθούσε να είναι πάντα άφογη στις υποχρεώσεις της.



Διαμαντίνα Ρώμα

Γεννήθηκε το 1832 στη Ζάκυνθο.

Γονείς της ο κόντες Γεώργιος Καντιάνος Ρώμας και η σύζυγός του κόμισσα Όρσολα Βαρσαμού. Η Διαμαντίνα ήταν το δέκατο από τα έντεκα παιδιά τους.

Ο πατέρας της διετέλεσε πρόεδρος της Ιονίου Γερουσίας από το 1850 έως το 1856, και τιμήθηκε για την ποίηση του από τη βασίλισσα Βικτόρια.

Η Διαμαντίνα έλαβε προνομακή εκπαίδευση και καλή ανατροφή και ήταν εξοικειωμένη με τη λειτουργία της κυβέρνησης, την πολιτική και την διπλωματία.

Μιλούσε αγγλικά και ιταλικά και μπορούσε να παίζει πιάνο και να τραγουδήσει καλά, ακόμη και χωρίς παρτιτούρα.

Οι σύγχρονοί της την περιέγραψαν ως «λεπτή αλλά χαριτωμένη» και ως «όμορφη», αλλά αυτός ο δεύτερος χαρακτηρισμός μετριάζεται ίσως από την παρατήρηση η «ομορφιά της είναι στην έκφρασή και όχι τα χαρακτηριστικά της».

Στις 28 Απρίλιου του 1856 παντρεύτηκε τον Sir George Bowen, πολιτικό γραμματέα του βρετανικού προτεκτοράτου, και πρώην Πρύτανη της Ιονίου Ακαδημίας στο Παλάτι των Αγίων Μιχαήλ και Γεωργίου στην Κέρκυρα.

Λίγες μέρες μετά τον γάμο τους, ο σύζυγος της έγινε ιπότης και μερικά χρόνια αργότερα πρώτος κυβερνήτης της Αυστραλίας. Εξαιτίας της καριέρας του συζύγου της, η οικογένεια ταξίδεψε σε όλο τον κόσμο, διότι οι αποσπάσεις του κυβερνήτη ήταν συνήθως για μια περίοδο πέντε ετών.

Η Διαμαντίνα παρακολουθούσε την λειτουργία στην ελληνική ορθόδοξη εκκλησία κατά τη διάρκεια της διαμονής στο Λονδίνο μετά την συνταξιοδότηση του συζύγου της, γεγονός που υποδηλώνει ότι διατήρησε τη σχέση της με τις θρησκευτικές της ρίζες σε όλη τη ζωή της, παρά τα χρόνια που πέρασε στις βρετανικές αποικίες.

Πέθανε στην Αγγλία στις 17 Νοέμβρη του 1893 από οξεία βρογχίτιδα και βρίσκεται θαμμένη στο Λονδίνο.



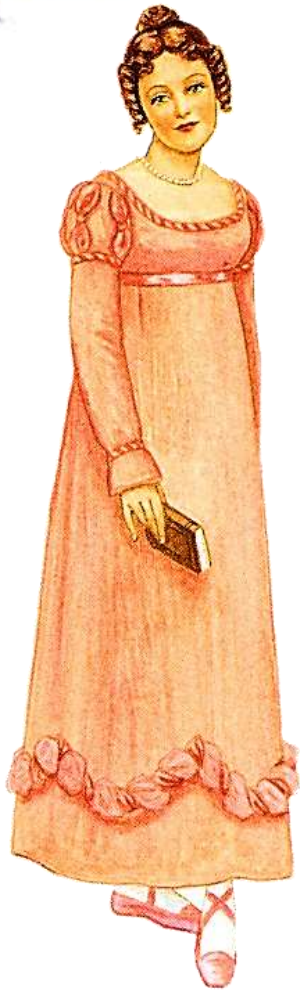
Έλενα Αρβανιτάκη

Σύζυγος του Δημητρίου Σολωμού.

Δραστήρια, με ελαφρά τάση προς το μελόδραμα και την υπερβολή, φιλόδοξη και ισχυρογνώμων γυναίκα, της άρεσε ο εαυτός της και είχε αρκετή αυτοπεποίθηση αλλά την ενδιέφερε αρκετά η γνώμη που έχουν οι άλλοι για εκείνη.

Λόγω του έντονου πόθου της για εξουσία, χρήμα και δύναμη, συμπεριφερόταν παρορμητικά και οδηγούνταν σε λανθασμένες επιλογές.

Ήταν ιδιαίτερα απαιτητική και έλκονταν από τους ρομαντικούς ανθρώπους. Βαριόταν και ζήλευε εύκολα, επειδή φοβόταν πολύ μην εξαπατηθεί και πληγωθεί.



Ευγενία Ρώσση

Γεννήθηκε στο Τορίνο, αλλά πέρασε το μεγαλύτερο μέρος της ζωής της στην Ζάκυνθο.

Το 1884 παντρεύτηκε τον ερασιτέχνη ηθοποιό και μεταφραστή **Γεώργιο Σφήκα** και τον βοήθησε στο μεταφραστικό αλλά και το διδακτικό του έργο ως Λυκειάρχου.

Ήταν μια ήσυχη και φιλομαθής κυρία, η οποία είχε ανάγκη να βρίσκεται σε ασφαλές περιβάλλον. Αναζητούσε στη ζωή της τη σταθερότητα, τη σιγουριά, την αγάπη και την ασφάλεια. Αφοσιωμένη στο σύζυγο και τα παιδιά της, εργατική και υπομονετική, ασχολούνταν πολύ με την οικογένεια και τους φίλους της. Διακρινόταν για την τρυφερότητα και την προστατευτικότητα της.

Ήταν προσγειωμένη και ήξερε τι ζητούσε στη ζωή της. Δεν της άρεσαν οι μεγάλες συγκεντρώσεις και προτιμούσε να κοιμάται νωρίς.

Ως καθηγήτρια της Ιταλικής έκανε ιδιωτικές παραδόσεις μαθημάτων με μεγάλη επιτυχία στην μετάδοση της γλώσσας. Αγαπούσε τις μαθήτριες της και εκείνες μοιράζονταν τα μυστικά τους μαζί της.



Ισαβέλλα Ιατρά

Γεννήθηκε περίπου το 1837. Σπούδασε κλασικό τραγούδι στην Ιταλία και τραγούδησε τα μέρη της υψιφώνου σε παραστάσεις θιάσων όπερας στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Αγάπησε και παντρεύτηκε τον μουσουργό **Παύλο Καρρέρ**.

«...Του θεάτρου Ζακύνθου την εργολαβίαν δια το έτος 1857 – 58 ειχεν αναλάβει ο κύριος Κωνσταντίνος Ιατράς, όστις την μονογενήν αυτού θυγατέρα ονόματι Ισαβέλλα, χάριν της ωραίας φωνής της, την είχε προ ετών εις Βολώνιαν, σπουδάζουσα την μουσικήν υπό εγκρίτους διδασκάλους. Επειδή δε η εικοσαετής νέα εδείκνυεν πλέον έτοιμη όπως αρχίσει το στάδιον της, δια τούτο ο πατήρ ενόμισεν καλόν ν' αναλάβη την εργολαβίαν του θεάτρου της πατρίδος του και ούτω υπό την πατρικήν του προστασίαν και με την βεβαίαν ενθάρρυνσιν των συμπατριωτών της δώσει την έναρξίν της εις το θεατρικόν στάδιον...

... ήλθεν ο κύριος Ιατράς και μοι επρότεινεν να του δώσω προς παράστασιν εν τω θεάτρω Ζακύνθου την «Isabelle d' Aspreno» και την οποίαν ήθελε σπουδάση και εκτελέση η θυγατέρα του Ισαβέλλα. Υπό τον φόβο όμως μήπως η νεαρά αιδός δεν επιτύγχανε, τω απήνητησα ότι την ευχαρίστησιν την έχω όπως δοθεί το έργο μου, αλλά πρέπει να ιδώ και να ακούσω επί της σκηνης την θυγατέρα του και μετέπειτα αποφασίζομεν...

...Η έναρξις των παραστάσεων έγινε κατά τα μέσα Νοεμβρίου με τον κατά πρώτην φοράν εν Ζακύνθω παριστανόμενον «Travatore» του Βέρδη. Η επιτυχία ήτο πληρέστατη, το δε κοινόν κατενθουσιάσθη και διά την δαιμόνιαν μουσικήν και διά την λαμπράν εκτέλεσιν εκ μέρους όλου του θιάσου, αλλά προπάντων εκ της νέας Ζακυνθίας Ισαβέλλας Ιατρά...

... επήγα διάφορες φορές εν τη μικρά οικία του κυρίου Ιατρά και με συμπαθή κ' ευγενή τρόπον μ' εδέχετο η δεσποινίς Ισαβέλλα μετά της αγαθής μητρός της, και εσπούδαζεν μαζί μου δι' ενός άθλιεστάτου πιάνου το μέρος της εν τη «Izabella»...

...εφέρθη εις Ζάκυνθον, όθεν με περίμεναν όπως αρχίσωσιν τας δοκιμάς. Και την εσπέραν της 10ης Φεβρουαρίου του 1858 εδόθη η πρώτη παραστάσις της «Izabelle d' Aspreno» εκτελέσθαι παρά της δεσποσύνης Ισαβέλλας Ιατρά και κυρίας Benini, των κυρίων Manaresi, Bonafede και Chinni ...

...Επόμενον ήτο, μετά τας επανειλημμένας επιτυχίας αυτού του έργου και εις Κέρκυραν και εις Ιταλίαν, να λάβει η υποδοχήν αντάξιαν και εις την πατρίδα του συγγραφέως. Πολύ περισσότερο δε, εκτελουμένον λαμπρότητα από την Ζακυνθίαν νέαν αιιδόν Ισαβέλλαν Ιατρά, ήτις είχεν ήδη κατενθουσιάσει το κοινόν διά του «Trovatore» και της «Sonnambaile».

Μετά το τέλος της παραστάσεως και των παταγωδών ενδείξεων του κατενθουσιασμένο κοινού, επορεύθη εις το ιδιαίτερον δωμάτιον της δεσποσύνης Ισαβέλλας, όπως την ευχαριστήσω και ενώπιον των γονέων της. Την ενηγκαλίστην και την ησπάσθην θερμώς. Αλλά αυτός ο καλλιτεχνικός ασπασμός επέπρωτο να φέρει ρίζας και καρπούς όλως διόλου διαφορετικούς»

Απομνημονεύματα του Παύλου Καρρέρ

«Το θέατρο φιλοξενεί τη νεαρή Ζακυνθινιά πριμαντόνα Ισαβέλλα Γιατρά, με σπουδές στην Ιταλία και ιμπρεσάριο τον πατέρα της. Στην Επιτροπή του θεάτρου είναι ο Γ. Μελισσηνός, ο Δ. Μεσσαλάς και ο Γ. Βλαστός, οι οποίοι παρεξηγήθηκαν με τον ιμπρεσάριο αλλά και με τον τοποτηρητή που συμπαθούσε τη Γιατρά επειδή είχε Αγγλίδα μητέρα. Από κείνη τη στιγμή άρχισε ένας πόλεμος ανάμεσα στους συμπαθούντες τον Γιατρά και την κόρη του και τους συμπαθούντες την Barbetti. Η πλατεία, βλέποντας την αντιπάθεια των θεωριών προς τη Γιατρά, πήγε με το μέρος της και άρχισε να τη ζητωκραυγάζει. Ο ανταγωνισμός ήταν τόσο έντονος ώστε γρήγορα πήρε κομματικό χαρακτήρα και εξελίχθηκε σε πόλεμο της Δημοκρατίας εναντίον της Αριστοκρατίας.»

Ημερολόγιο του Αντωνίου Μελισσηνού

Ιωάννα Μπάφη Κολυβά



Η οικογένεια της καταγόταν από το χωριό Καλαρρύτες της Ηπείρου και ήταν χρυσοχόοι.

Η Ιωάννα από μικρή έδειξε κλίση στα γράμματα και καλή και επιμελής μαθήτρια.

Όταν μεγάλωσε ο πατέρας της αποφάσισε να την στείλει να σπουδάσει δασκάλα. Τελείωσε τις σπουδές της με πολύ καλούς βαθμούς, επέστρεψε στην Ζάκυνθο και παντρεύτηκε τον κύριο Κολυβά.

Ο πατέρας της, ως μέρος της προίκας της, της παρείχε τα μέσα να ιδρύσει το «ιδιοσυντήρητο» (ιδιωτικό) δημοτικό σχολείο που ονειρευόταν.

Στη ζωή της τα δύο πιο σημαντικά πράγματα ήταν η οικογένεια και η σταδιοδρομία της. Η εξυπνάδα και η εργασιομανία της συνέβαλαν ώστε να είναι πετυχημένη στο χώρο εργασίας της.

Η Ιωάννα ήταν πολύ συντηρητική με αποτέλεσμα όταν η μαθήτρια της **Ουρανία Μυράκη** σε ηλικία εννέα χρονών συμμετείχε σε ερασιτεχνικό θίασο να την αποβάλει από το σχολείο. Χρειάστηκε η παρέμβαση του δημάρχου Φραγκίσκου Τζουλάτη για να μπορέσει η μικρή Ουρανία να συνεχίσει τις σπουδές της.



Μαρία Λούντζη

Κόρη του ιστορικού **Ερμάννου Λούντζη**, γεννήθηκε το 1836.

Παντρεύτηκε τον κόντε Alvisè Mocenigo – Sale και έκτοτε μοίραζε τον χρόνο της ανάμεσα στην Ζάκυνθο και την Βενετία όπου έγινε γνωστή με την προσωνυμία «la belle Greca» (η ωραία Ελληνίδα).

«Το 1857 η Μαρία, νέα και άπειρη, παρασύρθηκε από τους συγγενείς της

στον χαμηλού επιπέδου πόλεμο μεταξύ των αστών οπαδών της υψιφώνου Ισαβέλλας Ιατρά και των αριστοκρατών που ήταν με το μέρος της κοντράλτο Barbetti, την οποία επευφημούσαν και κάποια στιγμή, την ώρα που τραγουδούσε, έβαλαν τη Μαρία να πετάξει στη σκηνή ωραιότατες καμέλιες. Αυτό όμως χειροτέρευε τα πράγματα. Οι οπαδοί της Ισαβέλλας άρχισαν να την υποστηρίζουν με περισσότερη θέρμη. Το τραγικό όμως συνέβη όταν εκείνος ο αχρείος Γιάννης Βούλτσος πέταξε από το θεωρείο του, πάνω στη σκηνή, ένα ψόφιο ποντίκι τυλιγμένο σε χαρτί (ενώ τραγουδούσε η Ισαβέλλα). Η πλατεία του θεάτρου άρχισε να μαινεται κατά των αρχόντων. Τα θεωρεία άδειασαν γρήγορα και, από φόβο, παρέμειναν κενά για αρκετές ημέρες.»

(Απόσπασμα από το Ημερολόγιο του Αντωνίου Μελισσηνού)

Τον χειμώνα του 1879, φαίνεται πως τον πέρασε στην Ζάκυνθο και παρακολούθησε τις παραστάσεις της όπερας που δόθηκαν στο θέατρο Φώσκολος. Οι εφημερίδες της εποχής γράφουν για μια ανθοδέσμη από 500 μενεξέδες που μια κυρία της αριστοκρατίας πρόσφερε στην υψιφώνο Ανονία Bonney.

Το 1881 η Ανονία Bonney αφιέρωσε την σύνθεση «Μη με ξεχνάς» στην φίλη της, κοντέσα Μαρία Λούντζη.



Μαρία Μυράκη

Γυναίκα με ελεύθερο πνεύμα, αναζητούσε ανεξαρτησία και περιπέτεια στην καθημερινότητά της. Υπήρξε καλή μητέρα και νοικοκυρά, αλλά ένιωθε την ανάγκη εκτόνωσης μέσα από άλλες ασχολίες και χόμπι.

Υπήρξε από τις πρώτες γυναίκες της κλειστής συντηρητικής κοινωνίας της

Ζακύνθου που πήραν το ρίσκο να τολμήσουν να ανέβουν στην σκηνή, την εποχή που τους γυναικείους ρόλους τους έπαιζαν υποχρεωτικά άνδρες.

Η θεατρική πορεία της όμως, είχε σύντομη διάρκεια και άτυχο σκηνικό τέλος.

Το 1866, κατά την διάρκεια παράστασης στη διασκευασμένη σε θεατρική αίθουσα αποθήκη Ρώδη, στο ισόγειο της οικίας Ζέζα, με τον ερασιτεχνικό θίασο στον οποίο συμμετείχαν και οι Κωνσταντίνος Δραγώνας, **Γεώργιος Σφήκας**, Αναστάσιος Χαλικιώπουλος, **Ιωάννης Τσακασιάνος**, έλαθε ένα τραγικό ατύχημα.

Μετά από μια τραγική σκηνή στην οποία έβγαινε μανιώδης στη σκηνή, επιστρέφοντας στα παρασκήνια χωρίς να προσέξει έπεσε πάνω στα αναμμένα κεριά που χρησιμοποιούνταν ως πηγή φωτισμού με αποτέλεσμα να πάρουν φωτιά τα μαλλιά της.

Ήταν η μητέρα της ηθοποιού **Ουρανίας Μυράκη Καζούρη**.



Μαρίνα Μεσσαλά

Κόρη του κόμητος Αναστασίου Μεσσαλά και σύζυγος του Λουδοβίκου Μαρτζώκη.

Είναι μορφωμένη, ευφυής και παλαιών αρχών.

Ρομαντική, αριστοκρατική, αλλά άτολμη και επιφυλακτική, κάτι που την έκανε να μοιάζει ψυχρή. Δυσκολευόταν να δημιουργήσει σχέσεις, αλλά όταν ένοιωθε σιγουριά και ασφάλεια, αποκτούσε αυτοπεποίθηση και γινόταν άλλος άνθρωπος.

Ήθελε να έχει πάντα κάποιον δίπλα της να την αγαπά, να την προστατεύει και να της φέρεται τρυφερά. Χρειαζόταν φροντίδα, περιποίηση, αγάπη και προστασία.

Ήταν ντροπαλή, και αντιδρούσε υπερβολικά όταν πιεζόταν. Αλλά ήταν υπομονετική και πρακτική. Σκεφτόταν πολύ πριν πράξει και προσπαθούσε να είναι πάντα άφογη στις υποχρεώσεις της. Αμφιταλαντευόταν όταν έπρεπε να λάβουν αποφάσεις για σημαντικά θέματα γιατί δεν είναι τόσο δυνατή ώστε να ρισκάρει

Αγαπούσε υπερβολικά τα παιδιά της και στήριζε πάντα τους φίλους της. Μισούσε την αδικία και την εκμετάλλευση.



Ματθίλδη κόμισσα Χρυσοπλεύρη.

Η τελευταία απόγονος της οικογενείας της.
Κόρη του Ιωάννη Χρυσοπλεύρη και σύζυγος
του Αναστασίου Βολταίρα.

Ιδιοκτήτρια της ιστορικής εξοχικής έπαυλης Πιριπιμπή στο Ακρωτήρι.

Της επετράπη να φέρει τον τίτλο κόμισσα Χρυσοπλεύρη και να τον μεταβιβάσει στα παιδιά της υπό την επωνυμία Βολτέρα κομήτες Χρυσοπλεύρη.

Έλαβε προνομιακή εκπαίδευση και καλή ανατροφή και ήταν εξοικειωμένη με τη λειτουργία της κυβέρνησης, την πολιτική και την διπλωματία.

Μιλούσε αγγλικά και ιταλικά και μπορούσε να παίξει πιάνο και να τραγουδήσει καλά, ακόμη και χωρίς παρτιτούρα.

Ρομαντική, αριστοκρατική και έξυπνη. Σκεπτόταν πολύ πριν πράξει και προσπαθούσε να είναι πάντα άφογη στις υποχρεώσεις της. Ξεχώριζε για τη μεθοδικότητα στην καθημερινότητά της.

Πρόσεχε πολύ τον εαυτό της και τα αγαπημένα της πρόσωπα. Ήταν καλοσυνάτη και ήθελε να προσφέρει και να βοηθά, βρισκόταν πάντα δίπλα σε αυτούς που ένοιωθε δικούς της ανθρώπους, όταν είχαν την ανάγκη της.



Ουρανία Μυράκη Καζούρη

Γεννήθηκε το 1863, ένα χρόνο πριν την Ένωση των Επτανήσων με την Ελλάδα.

Το 1872 σε ηλικία εννέα ετών έλαβε μέρος στις ερασιτεχνικές παραστάσεις που δόθηκαν από τον θίασο των Κωνσταντίνου Δραγώνα, **Γεώργιου Σφήκα**, Αναστάσιου Χαλικιώπουλου, **Ιωάννη Τσακασιάνου**, στην πρόχειρη σκηνή που είχε στηθεί στην ισόγεια αίθουσα του ανεγειρόμενου θεάτρου «Φώσκολος». Την εποχή εκείνη ήταν μαθήτρια και όταν έγινε γνωστή η συμμετοχή της στο θίασο η διευθύντρια του σχολείου **Ιωάννα Μπάφη Κολυβά** την απέβαλε διά παντός! Χρειάστηκε η επέμβαση του δημάρχου Ζακύνθου Φραγκίσκου Τζουλάτη για να μπορέσει να συνεχίσει τις σπουδές της.

Στις παραστάσεις αυτές έπαιξε τον μικρό Ερρίκο στο έργο του Boudoin Daubigny «Οι δυο λοχία» και συμμετείχε στην «Λουΐζα Μίλλερ» του Σίλλερ. Λίγο αργότερα ακολούθησε τον θίασο του Παντόπουλου στις παραστάσεις του στον Πύργο της Ηλίας και στην Κεφαλονιά και όταν ο θίασος διαλύθηκε, μετακόμισε στην Αθήνα και έγινε επαγγελματίας ηθοποιός.

Συνεργάστηκε με πολλούς επαγγελματικούς θιάσους και έπαιξε σε θέατρα της Κωνσταντινούπολης, της Σμύρνης, της Αλεξάνδρειας και της Αθήνας, στην Ερμούπολη της Σύρου, στο θέατρο «Απόλλων» της Πάτρας.

Το 1885 παντρεύτηκε τον ηθοποιό Δημήτριο Καζούρη.

Όταν πήρε την σύνταξη της επέστρεψε στην Ζάκυνθο και έκανε προσπάθειες να ιδρύσει δραματική σχολή.



Φαουστίνα Αβούρη

Κόρη του εκλαμπροτάτου και σοφοτάτου (σύμφωνα με τον Λεωνίδα Ζώη) δόκτορος Μάρκου Αβούρη, χήρα του Σπυρίδωνος Βαλσαμού τον οποίο παντρεύτηκε σε νεαρή ηλικία και γιαγιά της **Διαμαντίνας Ρώμα** και του **Γεώργιου Βερύκιου**.

Ήταν ιδανική μητέρα για τα παιδιά της και καλή νοικοκυρά, αλλά ένιωθε την ανάγκη να εκτονώνετε μέσα από άλλες ασχολίες και χόμπι.

Προσεχτική σε θέματα συμπεριφοράς, μορφωμένη και κοινωνική, ήξερε να επιβάλει τις απόψεις της και να ξεχωρίζουν στο κοινωνικό της περιβάλλον.

Ήταν από την φύση της ένας ιδιόρρυθμος άνθρωπος με αυξημένη φαντασία και της άρεσε να ονειροπολεί. Διέθετε ρομαντισμό, πίστη και σταθερότητα. Τα συναισθήματά της για έναν άνθρωπο προόδευαν αργά και δεν αλλάζουν εύκολα.

Είχε ανάγκη από στιγμές μοναξιάς και μπορεί ανά περιόδους να ήταν ανάμεσα σε ανθρώπους αλλά στην ουσία να ένιωθε μοναχικά!



*Αντώνιος κόμης Κομμούτος,
Ηγεμών,
Πρίγκιπ της Επτανήσου Πολιτείας
και Πρόεδρος της Γερουσίας*

Σπούδασε φιλοσοφία, ελληνική και λατινική φιλολογία και νομικά στην Παβία, όπου υπήρξε μαθητής του Αντώνιου Κατήφορου.

Τον τιμούσαν για την ευπρεπή συμπεριφορά, την γλυκύτητα του χαρακτήρα, τα φιλόθρησκα και φιλόανθρωπα αισθήματα του.

Παντρεύτηκε σε μεγάλη ηλικία την Αγγελική Φορέστη.

Ανακηρύχτηκε ηγεμόνας της Ιονίου Πολιτείας το 1803. Η άφιξη του το 1804 στην Κέρκυρα, πρωτεύουσα του Ιόνιου κράτους, εορτάστηκε με κονταροκτύπημα, στο οποίο έλαβαν μέρος πολλοί νέοι ευπατρίδες.

Ο Αλέξανδρος Α' της Ρωσίας, του έγραψε συγχαρητήρια επιστολή και του δώρισε μια ταμπακιέρα με το πορτραίτο του και ο βασιλιάς της Μ. Βρετανίας Γεώργιος Α' τον ανακήρυξε ιπότη Μεγαλόσταυρο του Τάγματος των Αγίων Μιχαήλ και Γεωργίου και του δώρισε μια επίσημη στολή.

Διαχειρίστηκε δραστήρια και δίκαια τα καθήκοντα του.

Πέθανε την 1 Φεβρουαρίου 1833 και τάφηκε στον καθεδρικό ναό του Αγίου Νικολάου των Ξένων.



Αντώνιος Τσάκας

Σπούδασε νομικά στην Ιταλία και έκανε την διατριβή του στο Παρίσι, όπου παράλληλα σπούδασε και πολιτικές επιστήμες.

Ήταν φιλελεύθερος και αγωνίστηκε για τα πολιτικά δικαιώματα των Επτανησίων και κατά της Βρετανικής «προστασίας».

Συνεργάτης της εφημερίδας της Μάλτας «Mediterraneo», αρθρογραφεί ζητώντας συνταγματικές μεταρρυθμίσεις στα Επτάνησα.

Καταδιώχτηκε για τις ιδέες του αλλά αντί να απογοητευτεί πήγε στο Λονδίνο και σε ακρόαση που ζήτησε από την βασίλισσα Βικτωρία κατέθεσε αναφορά που ζητούσε τις μεταρρυθμίσεις και η βασίλισσα συναίνεσε.

Εξέδωσε την εφημερίδα το Μέλλον. Εκλέχθηκε βουλευτής στην Θ' Βουλή και κατόπιν διορίστηκε δικαστής στην Κεφαλονιά. Μετά την ένωση των Επτανήσων με την Ελλάδα εξέδωσε την εφημερίδα Ομόνοια.

Δολοφονήθηκε στις 14 Ιουνίου 1867, επειδή αρθρογραφούσε κατά της πολιτικής διαφθοράς.

Οι ζακυνθινοί πένθησαν τον θάνατο του με την αρέκια:

«Λομπαρδιανοί τα κάμανε το φονικό στον Άμμο
Για να ευχαριστήσουνε τον κύριο Λομβάρδο»

Αντώνιος Μάτεσις



Θεατρικός συγγραφέας και λυρικός ποιητής, γεννήθηκε το 1794 στη Ζάκυνθο και πέθανε το 1874 στη Σύρο. Ήταν μέλος της Φιλικής Εταιρίας και διετέλεσε δημοτικός σύμβουλος επί της Παιδείας και των Εκκλησιαστικών της Ζακύνθου.

Γονείς του ήταν ο Δημήτριος και η Βεατρίκη το γένος Τερτσέτη, εύποροι και αριστοκράτες στην καταγωγή, των οποίων η οικογένεια ήταν από το 1794, καταχωρημένη στο libro d'oro του νησιού.

Σπούδασε ιταλική φιλολογία και φιλοσοφία με τον Αββά Ρώσση και τον Αντώνιο Μαρτελάο, ο οποίος τον γνώρισε με τους προοδευτικούς άνδρες της εποχής, ενώ βελτίωσε μόνος του τις γνώσεις του στα γαλλικά, τα αγγλικά και τα ιταλικά. Ήταν συμμαθητής του Διονυσίου Σολωμού και του Γεωργίου Τερτσέτη. Διακρίθηκε για την τιμιότητα και την φιλοπατρία του και διετέλεσε μέλος πολλών φιλανθρωπικών επιτροπών και ιδρυμάτων. Το 1875 εγκατέλειψε τη Ζάκυνθο για οικογενειακούς λόγους και πήγε στη Σύρο, όπου πέθανε ένα χρόνο αργότερα.

Μετάφρασε το έργο του Ugo Foscolo «Οι τάφοι», και έργα των Βοκκάκιου, Αλφιέρι, Πετράρχη, μια ελεύθερη απόδοση οκτώ ιταλικών σονέτων από τη συλλογή του Σολωμού «Rime imprevvisate», που είχαν εκδοθεί στην Κέρκυρα το 1822, της Σαπφούς, του Ευριπίδη και του Κικέρωνα.

Έγραψε πολλά ερωτικά και πατριωτικά ποιήματα και ελεγείες. Αθάνατο παραμένει το δράμα «**Βασιλικός**» το οποίο έγραψε το 1830, όπου δίνει μια ανάγλυφη και ζωντανή εικόνα της κοινωνικής δομής της εποχής του στη Ζάκυνθο, ηθογράφημα γραμμένο σε τοπική διάλεκτο με πολλές ξενικές λέξεις. Ο ίδιος χαρακτηρίζει το έργο αυτό ως κοινωνικό δράμα και αποτελεί την αρχή ενός νέου είδους λογοτεχνίας. Πρόκειται για πεντάπρακτο δράμα με επιρροές από τον ευρωπαϊκό διαφωτισμό. Η πρώτη του παράσταση δόθηκε το 1832 στη Ζάκυνθο από θίασο ερασιτεχνών.



Βασίλειος Μακρής

Σπούδασε νομικά στην Ιταλία. Πλούσιος και με μεγάλη πολιτική επιρροή. Διετέλεσε πρέσβης επί Επτανήσου Πολιτείας. Αναμίχτηκε σε όλες τις εμφύλιες αναταραχές στην Ζάκυνθο ως αρχηγός φατρίας.

Πολέμησε στα Ορλωφικά με το σώμα των ζακυνθινών πολεμιστών και συνέβαλε στην απελευθέρωση του Πύργου και της Γαστούνης. Μετά την ήττα των Ορλώφ κατέφυγε στην Μάνη.

Επί γάλλων δημοκρατικών καταρχήν προσπάθησε να προσεταιριστεί τους «καρμανιόλους» (γαλλόφιλους) και όταν απέτυχε συμμετείχε στην δωροδοκία του διοικητή Τζεντίλη για να σωθούν οι αριστοκράτες από τα αντίποινα των πολιτικών τους αντιπάλων.

Επί ρωσότουρκων μαζί με τον Αντώνιο Μαρτινέγκο απέκτησαν φιλικές σχέσεις με τον στρατιωτικό διοικητή Κινχαουζεν, ανέλαβαν την προσωρινή κυβέρνηση του νησιού και απέκλεισαν τους πολιτικούς τους αντιπάλους από την διοίκηση. Παραβίαζαν το προσωρινό σύνταγμα και αρνούνταν να συμμορφωθούν με τις υποδείξεις της Επτανησιακής γερουσίας.

Η γερουσία έστειλε ένα πλοίο με τούρκους στρατιώτες για να τους αναγκάσει να συμμορφωθούν αλλά ο Μαρτινέγκος ανακήρυξε την Ζάκυνθο αυτοδιοίκητη και ανεξάρτητη και την διαχώρισε από την Επτανησιακή Συμπολιτεία και οι πολιτικοί του φίλοι εξοπλίστηκαν και απέκλεισαν το λιμάνι για να μην μπορούν οι τούρκοι να αποβιβαστούν.



Γεώργιος Βερούκιος

Γιός του Ιωάννη Βερούκιου, που υπήρξε μέλος της Φιλικής Εταιρείας και βουλευτής της 4ης Ιονίου Βουλής και της Στυλιανής Βαλσάμου, γεννήθηκε το 1818 ή το 1819.

Το 1848 εξέδωσε το δωδεκασέλιδο φυλλάδιο ο «Μάγος ή ολίγα τινά περί τύπου», στο οποίο «καυτηρίαζε την αλλοτινή ενετοκρατία και το φεουδαρχικό κατεστημένο του νησιού». Το φυλλάδιο έγινε πολύ δημοφιλές γιατί ο Βερούκιος ήταν από τους πρώτους που ύψωσαν την φωνή τους υπέρ των δικαιωμάτων του Επτανησιακού λαού. Οι πολιτικοί του αντίπαλοι θεώρησαν ότι «κατεφέρετο κατά των αρχόντων και της Βενετίας προς κολακείαν του χωρικού στοιχείου».

Από το 1849 συνέτασσε την εφημερίδα «Σπινθήρ» που καυτηρίαζε τις καταχρήσεις της κυβέρνησης και τους αντιλαϊκούς νόμους. Το 1851 άρχισε η συνεργασία του Βερούκιου με την πολιτική και φιλολογική εφημερίδα «Ρήγας» όργανο των ζακυνθίων ριζοσπαστών που εκτός από το εθνικό αίτημα της Ένωσης μάχονταν και για την πτώση του φεουδαρχικού κατεστημένου και την πολιτική και κοινωνική αλλαγή των Επτανήσων. «Επιδιώξαν την εθνικο – κοινωνική σύζευξη του τοπικού ριζοσπαστισμού», διότι στην Ζάκυνθο «υπήρχε και η ταξική πραγματικότητα σαν συνέχεια και συνέπεια των ιδιότυπων και ιδιόρρυθμων συνθηκών του νησιού».

Το 1853 ο Ward τον διέγραψε «εκ του συλλόγου των τε εκλογίμων και εκλογέων Ζακύνθου» με την δικαιολογία ότι δεν κατείχε την προσωπική περιουσία που όριζε ο νόμος. Αναγκάστηκε όμως μετά από επίσημη εκτίμηση της περιουσίας του, να τον επαναφέρει.



Γεώργιος Σφήκας

Γεννήθηκε στις 30 Απριλίου 1846, γιός του Κωνσταντίνου Σφήκα και της Αναστασίας Κοντορίκη. Σπούδασε ελληνικά, ιταλικά και γαλλικά.

Το 1884 παντρεύτηκε την Ευγενία Ρώσση από το Τορίνο, η οποία τον βοήθησε στο διδακτικό του έργο ως Λυκειάρχου.

Ο κορυφαίος ίσως επτανήσιος μεταφραστής του 19^{ου} αιώνα, με ενεργό συμμετοχή στη θεατρική ζωή, εξέδωσε μεγάλο αριθμό μεταφράσεων, που πρέπει να υποθέσουμε ότι σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχούν σε παραστάσεις των μεταφραζομένων δραμάτων. Αγαπημένος

του συγγραφέας ο Πάολο Τζιακομέτι, του οποίου μεταφράζει τα: *Σάρα και Κάρολος* και *Λουκρητία Μαρία Δάβιδσων*.

Μεταφράζει επίσης το *Μις Μούλτων* του D' Ennery, το αγροτικό ειδύλλιο «*Ουρανία*» του Λεοπόλντο Μαρένκο, το «*Κηδεία και χορός*» του Καμερόνι, «*Ο Γερο-Μαρτέν*» των Cormon και Grange και άλλα πολλά.

Ο Σφήκας μεταφράζει επίσης έλληνες συγγραφείς που πρωτοέγραψαν σε ξένη γλώσσα. «*Τα λυπηρά αποτελέσματα της φιλοδοξίας*» του Σπ. Καλού, και «*Το χαρτοφυλάκιον*» και «*Γρηγόριος Πέμπτος*» του Άγγελου Καλκάνη, αλλά και μελοδράματα όπως η «*Μαρία Αντωνιέττα*».

Χαρακτηρίζεται από τον Λεωνίδα Ζώη ως «Τύπος αγαθότητας και άνθρωπος εν ω δόλος δεν υπήρχε».

Πέθανε στις 3 Σεπτεμβρίου 1921.



Δημήτριος Γουζέλης

Ο Ο Δημήτριος Γουζέλης γεννήθηκε το 1774 στη Ζάκυνθο, γιος του Διονυσίου Ι. Γουζέλη και της Ισαβέλλας κόρης του Δημητρίου Μαρτελάου.

Ανιψιός και μαθητής του ποιητή Αντώνιου Μαρτελάου, μελέτησε κοντά του σε νεαρή ηλικία την ελληνική και λατινική γραμματεία. Ο Μαρτελάος έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του νεαρού τότε Γουζέλη. Στη συνέχεια φοίτησε στη Σχολή του Φραγκισκανικού μοναστηριού Santa Maria delle Grazie, όπου έμαθε ιταλικά και γαλλικά, κοντά

στον ιερέα Nicolo Reinaud.

Ενθουσιώδες και ανήσυχο πνεύμα, κατά την περίοδο της Ενετικής κυριαρχίας στα Επτάνησα τάχθηκε υπέρ των γάλλων δημοκρατικών, επηρεασμένος από τις ιδέες του Διαφωτισμού.

Το 1793 έγινε μέλος της Λέσχης Καρμανιόλων, που ίδρυσε ο τότε γάλλος πρόξενος στη Ζάκυνθο Constantine – Hyacinte Guys, ενώ πήρε μέρος και στην ενθουσιώδη υποδοχή των γάλλων δημοκρατικών στο νησί, που μετά τη λήξη της Ενετοκρατίας (1797) σήμανε την μετατροπή των Επτανήσων σε κτήση της Γαλλικής Δημοκρατίας. Τον επόμενο χρόνο έγινε λοχαγός της Γαλλικής Πολιτοφυλακής.

Με το αξίωμα αυτό αγωνίστηκε υπό τον Κόντε Δημήτριο Μερκάτη και συνελήφθη από τον ρωσοτουρκικό στρατό μετά την παράδοση της γαλλικής φρουράς του κάστρου της Ζακύνθου. Κατέληξε στις τουρκικές φυλακές Bagnia στην Κωνσταντινούπολη. Ελευθερώθηκε μετά την υπογραφή της γαλλοτουρκικής συνθήκης και επέστρεψε στη Ζάκυνθο.

Η αρνητική υποδοχή που του επιφύλαξαν οι αριστοκρατικοί κύκλοι του νησιού τον ανάγκασε να φύγει ξανά, αρχικά για την Τεργέστη και από εκεί για το Μιλάνο, όπου έγινε υπολοχαγός της γαλλικής λεγεώνας του Ναπολέοντα.

Το 1801 ταξίδεψε στο Παρίσι, όπου πήρε το βαθμό του λοχαγού. Μετά την πτώση του Ναπολέοντα έφυγε στη Βενετία και από εκεί στην Τεργέστη, όπου ασχολήθηκε με φιλολογικές μελέτες και μεταφράσεις και εργάστηκε ως δάσκαλος στο σχολείο της ελληνικής παροικίας, σε σπίτια ελλήνων εμπόρων και στη σχολή Scuole Reali.

Το 1819 μνήθηκε στην Φιλική Εταιρεία και με την έναρξη της ελληνικής επανάστασης στάλθηκε στη Ζάκυνθο, όπου στρατολόγησε συμπατριώτες του και πέρασε στην Πελοπόννησο. Πολέμησε στην Τριπολιτσά, στην πολιορκία της Μεθώνης και του Νεοκάστρου (σημερινή Πύλος). Για τη δράση του διώχτηκε από τις Βρετανικές Αρχές της Ζακύνθου και καταδικάστηκε ερήμην του σε εξορία και δήμευση της περιουσίας του.

Μετά τη δημιουργία του πρώτου ελληνικού κράτους ανέλαβε δικαστικά αξιώματα και συμμετείχε ενεργά στις πολιτικές εξελίξεις.

Ο Γουζέλης ασχολήθηκε με την ποίηση, το ηρωικό έπος, τη μετάφραση και το πατριωτικό δράμα, πήρε ωστόσο την ξεχωριστή θέση του στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας χάρη στη νεανική κωμωδία του *Ο Χάσης*, η οποία πρωτοκυκλοφόρησε το 1790 και σε δεύτερη, αναθεωρημένη και συμπληρωμένη μορφή το 1795.

Πληροφορίες αναφέρουν πως παραστάθηκε για πρώτη φορά το 1800 στη Ζάκυνθο κατά τη διάρκεια της Αποκριάς, ενώ ήδη από το 1795 σκηνές του χρησιμοποιήθηκαν ως 'ομιλίες' σε αποκριάτικες γιορτές από ερασιτέχνες ηθοποιούς. Επίσημα και με την τελική μορφή του το έργο παραστάθηκε στο θέατρο Αδάμ της Ζακύνθου γύρω στο 1826.



Δημήτριος Σολωμός

Γεννήθηκε το 1801.

Αδελφός του εθνικού ποιητή Διονυσίου Σολωμού.

Άνδρας με σταθερές πεποιθήσεις, ανήκε στο φιλοκυβερνητικό κόμμα, όπως και όλοι όσοι θεωρούσαν ότι η τρέχουσα

κατάσταση με την επικυριαρχία της Αγγλίας τούς εξασφάλιζε τα συμφέροντα και τον τρόπο ζωής τους. Προφανώς οι φιλοκυβερνητικοί, εκτός των άλλων ωφελειών, συμμετείχαν και στη διοίκηση σε διάφορες θέσεις και δημιούργησαν μια κοινωνική ομάδα, η οποία αντιστεκόταν λυσσαλέα σε κάθε αλλαγή της κατάστασης.

Ως εκ τούτου ο Δημήτριος Σολωμός διορίστηκε το 1850 Έπαρχος Ζακύνθου, το 1857 γερουσιαστής στην Ιόνιο Βουλή και όταν έγινε αρμοστής ο Ουάρδος εξελέγη Πρόεδρος της Ιονίου Βουλής και ανακηρύχθηκε ιπότης

Μεγαλόσταυρος του Τάγματος των Αγίων Μιχαήλ και Γεωργίου.

Οι πολιτικοί του αντίπαλοι τον κατηγορούσαν ότι ως πρόεδρος της Βουλής αντιτάχτηκε στην άμεση καθιέρωση της Ελληνικής ως επίσημης γλώσσας του Ιονίου Κράτους.

Παντρεύτηκε την Έλενα Αρβανιτάκη.

Πέθανε το 1883.

Σημείωση: Οι πολιτικοί που αντιστέκονταν σθεναρά σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης του πολιτικού συστήματος την εποχή της Αγγλοκρατίας, έγιναν γνωστοί ως οπαδοί της «Προστασίας» και τους αποκαλούσαν «Προστασιανούς» ή «Καταχθόνιους». Το κόμμα των «Καταχθόνιων» το συγκροτούσαν και το υποστήριζαν στοιχεία ιδιαίτερα συντηρητικά και αντιδραστικά, στενοί συνεργάτες και μιμητές των Άγγλων. Οι «Καταχθόνιοι» ήταν εκείνοι που προσπάθησαν να καταπνίξουν κάθε φιλελεύθερη κίνηση, αντέδρασαν στην παραχώρηση συνταγματικών μεταρρυθμίσεων και κυρίως αυτοί που πολέμησαν με όλες τους τις δυνάμεις την ιδέα της ένωσης των νησιών με το ελληνικό κράτος.



Ζιανύσιος Μονδίνος

Γεννήθηκε γύρω στο 1828.

Δραστηριοποιήθηκε με το κόμμα των ριζοσπαστών με αποτέλεσμα το 1851 να εξοριστεί στα Κύθηρα από την Υψηλή

Αστυνομία.

Δραπέτευσε από τα Κύθηρα και πήγε στην Ιταλία όπου ήρθε σε επαφή με θιάσους όπερας. Όταν επέστρεψε στην Ζάκυνθο συνεργάστηκε ως μπρεσάριος ιταλικών θιάσων με το θέατρο «Απόλλων» αρχικά, και αργότερα με το θέατρο «Φώσκολος».

Την εποχή του βασιλιά Όθωνα συνέθεσε μυθιστόρημα με τίτλο «Ο εξόριστος» ή «Η μελαίνη αίθουσα» και στόχο την διάδοση των γραμμάτων. Ορισμένοι ισχυρίζονται ότι ήταν διασκευή ιταλικού έργου.

Μετέφρασε δράματα, κωμωδίες και τραγωδίες.



Διονύσιος Ρώμας

Γεννήθηκε το 1771. Γιος του Γεωργίου Ρώμα και της Διαμαντίνας Καπνίση. Πέρασε τα παιδικά του χρόνια στη Ζάκυνθο. Στη συνέχεια έφυγε στην Πάδοβα όπου σπούδασε νομικά. Το 1794 διαδέχτηκε τον πατέρα του στη θέση του Γενικού Προξένου της Βενετίας στο Μοριά και στη Ρούμελη. Η πολιτική καριέρα του άρχισε το 1803 όταν εξελέγει μέλος της Συντακτικής Επιτροπής για την ψήφιση του Επτανησιακού Συντάγματος, τρία χρόνια αργότερα διορίστηκε στη θέση του Πρύτανη της Κέρκυρας από την οποία θέση διαχειρίστηκε τις υποθέσεις των νησιών με παραδειγματική ευθύνη.

Το 1809 εξελέγει γερουσιαστής. Το 1816 όμως συγκρούστηκε με τον Υπατο Αρμοστή των Ιονίων Νήσων, Θωμά Μαίτλαντ ο οποίος επέβαλε στα νησιά απολυταρχικό καθεστώς και εγκατέλειψε την Κέρκυρα για να εγκατασταθεί στη Ζάκυνθο, όπου άρχισε η πατριωτική του δράση.

Μυήθηκε στη Φιλική Εταιρεία τον Απρίλη του 1819 και μετέτρεψε το αρχοντικό του σε τόπο συνάντησης των αγωνιστών της Επανάστασης.

Το 1824 ίδρυσε την Επιτροπή Ζακύνθου με σκοπό την οικονομική και πολιτική ενίσχυση του αγώνα. Διέθεσε μεγάλο μέρος από την περιουσία του για την αγορά πολεμοφοδίων τα οποία εστάλησαν στους αγωνιζόμενους Έλληνες.

Το 1833 βρέθηκε στο Ναύπλιο για την υποδοχή του Όθωνα. Όμως κάποια χρόνια αργότερα μαζί με τον Κολοκοτρώνη και Πλαπούτα κατηγορήθηκε για συνωμοσία εναντίον του βασιλιά αλλά αθώωθηκε και μάλιστα ο Όθωνας τον τίμησε με το ανώτερο παράσημο του Ταξιάρχη του Σωτήρος και τον ονόμασε Σύμβουλο της Επικρατείας.



Διονύσιος Ταβουλάρης

Μεγάλωσε στη Ζάκυνθο όπου έκανε και τα πρώτα του θεατρικά βήματα. Υπήρξε ένας από τους πρώτους επαγγελματίες ηθοποιούς της ελεύθερης Ελλάδας.

Ο Ταβουλάρης με τη μεγάλη του μόρφωση, που την απόκτησε διαβάζοντας μόνος του (ήξερε να μιλά και να μεταφράζει, ιταλικά, αγγλικά και γαλλικά) μετέφρασε θεατρικά έργα μεγάλων ξένων δραματουργών, και με το θίασο του έδωσε παραστάσεις σ' όλη την τότε Ελλάδα, ενώ επιχείρησε μεγάλες περιοδείες και στο εξωτερικό.

Το 1857 έκανε περιοδείες με μεγάλη επιτυχία, μαζί με τον αδερφό του Σπύρο στην Κων/πολη, στη Ρουμανία και την Τουρκία.

Στην Κωνσταντινούπολη το 1862 θα συνεργαστεί και με το θίασο του Βασίλη Ανδρονόπουλου και θα γνωρίσει τη μετέπειτα σύζυγό του Σοφία.

Αργότερα έδωσε παραστάσεις και πάλι με δικό του θίασο με τον αδελφό του και τη σύζυγό του Σοφία.

Το 1868 ανεβάζει διάφορα έργα στην Ερμούπολη της Σύρου που διέθετε τότε ένα από τα μεγαλύτερα θέατρα. Το 1889 γοητεύει το Αθηναϊκό κοινό μαζί τον Παντόπουλο στην δημοφιλέστατη «Τύχη της Μαρούλας» του Κορομηλά.

Λίγο αργότερα εγκαθίσταται μόνιμα στην Αθήνα και συμμετέχει στο θίασο της Νέας σκηνής του Χρηστομάνου και στο Βασιλικό Θέατρο όπου συνεργάζεται με τους μεγαλύτερους ηθοποιούς της εποχής του.

Απογοητευμένος από τη συνεργασία του με το Βασιλικό Θέατρο, μετανάστευσε το 1903 στην Αμερική όπου αποπειράθηκε ανεπιτυχώς να συστήσει θίασο.

Συνέγραψε τα απομνημονεύματά του, με τίτλο «Απομνημονεύματα της επαγγελματικής ημών Εθνικής Σκηνής» και μετέφρασε θεατρικά έργα από τα γαλλικά, τα ιταλικά και τα αγγλικά.



Ερμάννος Λούντζης

Γεννήθηκε στη Ζάκυνθο στις 25 Σεπτεμβρίου 1806, γιος του κόμη Αναστάσιου Μάρκου Λούντζη και της γερμανίδας Maria von Martens, κόρης του πρόξενου της Δανίας στη Βενετία.

Την αρχική του μόρφωση την πήρε στη Ζάκυνθο και το 1823 αναχώρησε για σπουδές στο εξωτερικό σε Σιέννα, Πίζα (πτυχίο στο αστικό δίκαιο), Φλωρεντία, Βενετία, Μιλάνο, Παρίσι, Γενεύη, πάλι Παρίσι, Λονδίνο, Μόναχο, Βερολίνο παρακολουθώντας μαθήματα φιλοσοφίας και φιλολογίας από μεγάλους διανοητές της εποχής.

Το 1834 επιστρέφει στη Ζάκυνθο και παντρεύεται την Ιωάννα-Διαμαντίνα Βολτέρρα Μαρτινέγκου, συγγενή του Ugo Foscolo, με την οποία έκανε έξι παιδιά: τη Μαρία που παντρεύτηκε τον ευγενή Alvise Mocenigo-Salle, απόγονο Δόγηδων και έζησε στη Βενετία, τον Νικόλαο-Ιωάννη, την Ελούτα ή Λιζίνα, τον Αναστάσιο, τον Ιωάννη Γουλιέλμο, και την Αβιγαήλ.

Ασχολήθηκε με τη διαχείριση της οικογενειακής κτηματικής περιουσίας και παράλληλα επιδόθηκε στη συγγραφή ταξιδιωτικών εντυπώσεων, μυθιστορημάτων και φιλοσοφικών δοκιμίων.

Από το 1843 όπου η γυναίκα του ασθένησε βαριά και τελικά φιλοξενήθηκε μέχρι το τέλος της ζωής της σε ίδρυμα της Νάπολης το βάρος της ανατροφής των παιδιών έπεσε πάνω του, και έκτοτε διέμεινε σχεδόν απομονωμένος στην εξοχική του έπαυλη Σαρακίνα, μελετώντας και γράφοντας.

Το 1852 εξελέγει βουλευτής του Ριζοσπαστικού κινήματος. Τέσσερα χρόνια αργότερα εξέδωσε στα ελληνικά το γνωστό έργο του για την «*Ενετοκρατία στα Επτάνησα*» και τον επόμενο χρόνο το «*Περί της εν Επτανήσω διοργανώσεως της δημοσίας εκπαιδεύσεως*».

Πέθανε στις 30 Απριλίου 1868 στην έπαυλή του.



Ιωάννης Τσακασιάνος

Γιός του Γεωργίου και της Μαρίας, το γένος Μαρμαρά, γεννήθηκε στη Ζάκυνθο, στις 10 Αυγούστου 1853. Ο πατέρας του (πέθανε όταν ο Τσακασιάνος ήταν μόλις επτά χρόνων) καταγόταν

από αριστοκρατική οικογένεια της Βενετίας και η μητέρα του ήταν υφάντρα. Είχε πέντε αδέρφια, δύο κορίτσια και τρία αγόρια. Σε παιδική ηλικία δούλεψε στο κουρείο του θείου του, Νιόνιου Τσακασιάνου. Κατά τη διάρκεια της παραμονής του κοντά στο θείο του, ο Ιωάννης ήρθε σε επαφή με ποιητές και καλλιτέχνες και μελέτησε ποίηση (κυρίως το Διονύσιο Σολωμό), κιθάρα και ξένες γλώσσες. Ο ζήλος του ήταν μεγάλος και στα δεκαοχτώ του χρόνια γνώριζε γαλλικά, ιταλικά και αγγλικά και έπαιζε καλά κιθάρα, ικανότητες που τον έκαναν δημοφιλή στους αριστοκρατικούς κύκλους της εποχής.

Την ίδια εποχή έγινε συνιδρυτής (με τους Μαρτζώκη, Επισκοπόπουλο, Δεβιάζη, Πελεκάση και άλλους) και βασικός χρηματοδότης του περιοδικού «Ποιητικός Ανθών». Το περιοδικό έγινε δεκτό με ενθουσιασμό από λόγιους, όπως ο Ανδρέας Λασκαράτος και ο Αριστοτέλης Βαλαωρίτης, επαινήθηκε από τους αθηναϊκούς λογοτεχνικούς κύκλους. Στις σελίδες του ο Τσακασιάνος δημοσίευσε πλήθος στίχων, κυρίως με το ψευδώνυμο «Σπουργίτης».

Η γνωριμία του με μια πρωταγωνίστρια του θεάτρου Ροσσίνι, στη Νάπολη, του γέννησε την ιδέα για τη δημιουργία θιάσου, ο οποίος, όμως, δεν ευδοκίμησε και οδήγησε τον Τσακασιάνο σε οικονομική καταστροφή. Επέστρεψε στη Ζάκυνθο και άνοιξε βιβλιοπωλείο, επιχείρηση, που επίσης πτώχευσε.

Με παρέμβαση πολιτικών κύκλων της Ζακύνθου και ενέργειες της Σοφίας Τρικούπη, υποτελώνης, αρχικά στο Φισκάρδο και, στη συνέχεια, στην Ιθάκη, την Κυπαρισσία, τον Πόρο, την Άρτα, τη Δευκάδα, τη Λάρισα και το Ναύπλιο, όπου και πέθανε στις 16 Ιανουαρίου 1908, ενώ ετάφη στη λατρεμένη του πατρίδα.

Σημαντικότερα έργα του είναι: «Τα γελοία αποτελέσματα της ζηλοτυπίας», «Ερωμένη του συρμού», «Φιλιά και κλάυματα», «Νυχτερινοί θρήνοι», «Σπιχουργήματα», οι περίφημοι «Σπουργίτες» κ.ά



Κωνσταντίνος Λομβάρδος

Γεννήθηκε στη Ζάκυνθο το 1820. Σπούδασε ιατρική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και το 1847 συνέχισε τις σπουδές του στο Μόναχο, όπου έλαβε τον τίτλο του διδάκτορα.

Πρωταγωνίστησε στο κίνημα των Επτανησίων Ριζοσπαστών και το 1852, εξελέγη για πρώτη φορά, βουλευτής της Ιονίου Βουλής. Στην Κέρκυρα όπου διέμεινε ως βουλευτής, εξέδωσε την εφημερίδα «Παλιγγενεσία» δημοσιεύοντας φλογερά άρθρα κατά της Αγγλικής προστασίας των Επτανήσων.

Πρωταγωνίστησε στην έκδοση του περίφημου Ψηφίσματος της Ιονίου Βουλής στις 20 Ιουνίου 1857, για την άνευ όρων Ένωση των Επτανήσων με την Ελλάδα.

Ήταν πληρεξούσιος του νησιού του στη Β' Εθνοσυνέλευση του 1862. Μετά την ένωση των Ιονίων Νήσων με την Ελλάδα, εξελέγη βουλευτής Ζακύνθου το 1865-1868. Στις εκλογές του 1868, ακυρώθηκε η εκλογή του. Επανεξελέγη τρεις φορές κατά το διάστημα 1870- 1874 και άλλες τέσσερις φορές από το 1875 έως το 1880. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1874 απέτυχε να εκλεγεί λόγω βίαιης κυβερνητικής παρέμβασης. Τότε σημειώθηκαν οι κοινοβουλευτικές και συνταγματικές αυθαιρεσίες, που έμειναν στην ιστορία, με το όνομα Στηλιτικά.

Αρχικά προσχώρησε στο κόμμα του Αλέξανδρου Κουμουνδούρου, αλλά το 1871 προσχώρησε στο λεγόμενο Πέμπτο Κόμμα με τον Χαρίλαο Τρικούπη και άλλους.

Κατά τα έτη 1870-1875 εξέδωσε στη Ζάκυνθο την εφημερίδα «Φωνή του Ιονίου».

Το 1875 έγινε υπουργός Δικαιοσύνης στην πρώτη κυβέρνηση του Χαρίλαου Τρικούπη. Έκτοτε ανέλαβε διάφορα άλλα υπουργεία, όπως των Εσωτερικών και της Παιδείας.

Πέθανε το 1888.



Λουδοβίκος – Ιγνάτιος Μαρτζώκης

Γεννήθηκε στην Μπολώνια στις 31 Ιουλίου 1804, γιός του Στεφάνου και της Μαθίλδης Φοσκαρδίνη. Σπούδασε νομικά και φιλολογία.

Το 1837 έφτασε πρόσφυγας στην Ζάκυνθο και λίγο αργότερα παντρεύτηκε την κοντέσα Μαρίνα Μεσσαλά.

Ίδρυσε Ακαδημία όπου δίδασκε λατινική, ιταλική και γαλλική γραμματολογία και φιλοσοφία. Αργότερα διορίστηκε πρώτα καθηγητής και κατόπιν διευθυντής του Λυκείου Ζακύνθου.

Συμμετείχε στην ίδρυση τυπογραφείου στη Ζάκυνθο και το 1847 ίδρυσε την δραματική εταιρεία «Παρνασσός».

Έγραψε άρθρα, πεζά, και ποιήματα.

Τιμήθηκε με το παράσημο των ιπποτών του ιταλικού στέμματος.

Πέθανε στις 28 Οκτωβρίου 1890



Νικολαος – Κορράδος Λούντζης

Το κυρίαρχο σύνθημα του αγώνα των ριζοσπαστών για την καθολική ψηφοφορία, που μάλιστα είχε ευρύτατη απήχηση στην χώρα και τα χωριά, ήταν «Και η ψήφος του Μπολή σαν του κόντε Νικολή», σημειωτέον ότι ο «κόντε Νικολής» ήταν, ο γαμπρός του Δημητρίου Σολωμού, βουλευτής και έπαρχος Νικόλαος Λούντζης και ο «Μπολής» ένας φτωχός εβραίος γυρολόγος της εποχής.

Γεννήθηκε το 1798, σπούδασε στη Γερμανία και τη Δανία.

Έγινε Έπαρχος της Ζακύνθου το 1850 και επαύθη από τον αρμοστή Ουάρδο το 1852 επειδή δεν συμμορφώθηκε με τις διαταγές του για τον εκλογικό αποκλεισμό των Ζακυνθίων ριζοσπαστών από την επτανησιακή γερουσία.

Τιμήθηκε από την Βρετανική κυβέρνηση με το παράσημο του Τάγματος των Αγίων Μιχαήλ και Γεωργίου.

Παντρεύτηκε την Άννα, κόρη του Δημητρίου Σολωμού.

Έγραψε ποίηση και μετάφρασε από τα γερμανικά φιλοσοφικά και φιλολογικά έργα.

Πέθανε στις 15 Ιανουαρίου 1885.



Παύλος Καρρέρ

Καταγόταν από ιστορική οικογένεια της Ζακύνθου με ρίζες από την Κύπρο και τη Μάλτα. Ήταν γιος του Κωνσταντίνου Καρρέρ και της Πηγής Χαριάτη. Σύζυγός του: η υψίφωνος Ισαβέλλα Ιατρά, πρωταγωνίστρια και ερμηνεύτρια των έργων του.

Σπούδασε μουσική στη Ζάκυνθο και την Κέρκυρα. Στις αρχές της δεκαετίας του 1850 εγκαταστάθηκε στο Μιλάνο, όπου παρουσίασε με μεγάλη επιτυχία από τη σκηνή των θεάτρων Carcano και Alla Canobbiana τα πρώτα του σκηνικά έργα (τρεις όπερες και δύο μπαλέτα). Στην ίδια πόλη συνέθεσε πολυάριθμα έργα μουσικής δωματίου.

Το 1857 επαναπατρίστηκε και έκτοτε παρέμεινε στη Ζάκυνθο έως το τέλος της ζωής του, άρρηκτα συνδεδεμένος με την πολιτιστική ζωή του νησιού.

Το 1858 μετέβη στην Αθήνα και εξετέλεσε ενώπιον του βασιλικού ζεύγους, Όθωνος και Αμαλίας, αποσπάσματα από την όπερά του *Μάρκος Βότζαρης*.

Κατά τη διάρκεια της καλλιτεχνικής του σταδιοδρομίας ο Καρρέρ επίσης εργάστηκε ως μουσικοδιδάσκαλος, διευθυντής ορχήστρας και συμβασιούχος ιμπρεσάριος.

Στο συνθετικό του ύφος εντοπίζονται ιταλικές επιδράσεις, κυρίως από τον Βέρντι και το όψιμο belcanto. Ήταν ουσιαστικά ο πρώτος Έλληνας "εθνικός" μουσουργός, ο οποίος κατέθεσε μία ολοκληρωμένη συλλογή από φωνητικά έργα με εθνικά θέματα, ελληνόγλωσσα λιμπρέτα και στίχους και μελωδίες εμπνευσμένες από τη δημοτική παράδοση, αλλά και τη νεώτερη αστικολαϊκή δημιουργία της Ελλάδας.

Απεβίωσε στη Ζάκυνθο στις 7 Ιουνίου 1896.



Φραγκίσκος – Λαμπρινός Ζομενεγίτης

Γεννήθηκε το 1809.

Ήταν μουσικός, συνθέτης, διευθυντής ορχήστρας, μουσικοδιδάσκαλος, ζωγράφος και ριζοσπάστης.

Σπούδασε στη Σιένα της Ιταλίας και στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου της Μπολόνια.

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα συνέχισε τις μουσικές του σπουδές στην Κέρκυρα κοντά στο Νικόλαο Μάντζαρο.

Το 1829, έλαβε μέρος στην Ελληνική Επανάσταση ως Αξιωματικός του Τακτικού Ιππικού και διακρίθηκε στις επιχειρήσεις της Εύβοιας. Υπέγραψε το πρώτο ψήφισμα της Θ' Ιονίου Βουλής και ένα χρόνο αργότερα εξορίστηκε στα Αντικύθηρα. Κατά το διάστημα της εξορίας του, επανεξελέγη Βουλευτής.

Το 1853, επέστρεψε στη Βουλή και υπέβαλε ψήφισμα, από κοινού με τον Κων/νο Λομβάρδο και τον Γεώργιο Βερύκιο, για την επάνοδο από την εξορία των Κεφαλλήνων Ριζοσπαστών, Ηλία Ζερβού και Ιάκωβου Μομφεράτου.

Είχε ανάμιξη στα ιταλοελληνικά κομιτάτα και ήρθε σε συνεννόηση με τον Γκαριμπάλντι για την έναρξη του Εθνικού Κινήματος.

Διετέλεσε πληρεξούσιος Πατρών και τιμήθηκε για τις υπηρεσίες του στην πατρίδα με το Εθνικό Αριστείο του Αγώνος. Συνέθεσε πολλά πατριωτικά μουσικά έργα.

Παντρεύτηκε την Μπετίνα de Santi ή Eccheli.

Πέθανε το 1874.

Έξοδος

Κατοικώντας σ' ένα μουσείο...

Μια Συνέντευξη με την «Ελισάβετ» στην Κατερίνα Ζεμέτη¹

Σε μια εποχή που κατακλυζόμαστε όλοι από μεγάλη ανασφάλεια για το μέλλον του τόπου μας και των παιδιών μας, η προσπάθεια να βιώσουμε τον πολιτισμό μας ως δυναμικό παρελθόν, που ασφυκτιά στο παρόν και επιθυμεί να εκτιναχθεί στο μέλλον, μέσα από τη διοργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων στα Μουσεία μας, μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για να ξαναδούμε τις αλήθειες μας και να ανακαλύψουμε ξανά τον τόπο μας και τη δύναμη του Πολιτισμού μας.

Η εμπειρία μας δε από το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα **«Ανακαλύπτοντας το Μουσείο Σολωμού συντροφιά με την Ελισάβετ»**, το οποίο ξεκίνησε τον Αύγουστο του 2015, σαν μια προσπάθεια για ενίσχυση της επισκεψιμότητας του Μουσείου Σολωμού, που το σχεδίασαν, το υλοποίησαν και το εμψυχώνουν, η κ. Πηνελόπη Αβούρη, θεατρολόγος (ΜΑ)- εκπαιδευτικός, υπεύθυνη του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Λιθακιάς μαζί με την υπογράφουσα, και συνεχίζεται με μεγάλη επιτυχία καθ' όλη τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς, μας κάνει ξεκάθαρο ότι, τα Μουσεία μπορούν να παίζουν ενεργό ρόλο μέσα σε μια τοπική κοινωνία.

Γιατί καθώς δεν ανήκουν ούτε στο χώρο του θεάματος, που τόσο έχει διαστρεβλώσει την πραγματικότητα μέσα από την κακή χρήση της εικόνας, ούτε στο χώρο της εκπαίδευσης, που νοσεί αθεράπευτα από ένα εξεταστικό σύστημα που οδηγεί τα παιδιά μακριά από την αγάπη για το βιβλίο και τη χαρά της γνώσης, μπορούν μέσα από την αλήθεια της εμπειρίας, καλώντας τις Τέχνες (Θέατρο, Μουσική, Τραγούδι, Χορό, Κίνηση, Εικαστική Έκφραση), να συμβάλλουν και να αναδείξουν την πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης.

Σήμερα, που συμπληρώνονται τέσσερις μήνες που το πρόγραμμα με την Ελισάβετ υλοποιείται στο Μουσείο Σολωμού, μια συνέντευξη μαζί της, φωτίζει μια ακόμα παραμελημένη «τέχνη», την οποία η δημιουργός της γνωρίζει καλά: την τέχνη του να διδάσκεις και να γοητεύεις.

¹ Η Συνέντευξη της Ελισάβετ δημοσιεύτηκε στο *Τέχνης Λόγια 10* στις 2/12/2015

Ας αφευθούμε λοιπόν στη γοητεία της και ας της θέσουμε τις ερωτήσεις μας.

1. Δεσποσύνη Ελισάβετ Μουτσά- Μαρτινέγκου, το Σάββατο 22 Αυγούστου, στις 11.00' το πρωί, επισκέφτηκες το πορτραίτο σου στο Μουσείο Σολωμού & Επιφανών Ζακυνθίων κι αποφάσισες να αναζητήσεις οικόσημα, πρόσωπα, αντικείμενα, μουσικά όργανα της εποχής σου, και να ξεναγήσεις τους μικρούς φίλους του Μουσείου, που θέλησαν να σε ακολουθήσουν σε αυτή την «διαφορετική» επίσκεψη. Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μικρών επισκεπτών στη θέαση ενός πορτραίτου που ζωντάνεψε ξαφνικά μπροστά στα μάτια τους και πόσο «ανοιχτά» ήταν τα παιδιά στην εμπειρία αυτής της πρωτότυπης ξενάγησης;

Αγαπητή μου, καταρχήν οφείλω να ευχαριστήσω τον πρόεδρο και το διοικητικό συμβούλιο του Μουσείου Σολωμού και Επιφανών Ζακυνθίων για την ευκαιρία που μου έδωσαν να γνωρίσω από κοντά το τελευταίο ζωντανό κομμάτι της Ζακύνθου της εποχής μου, την διευθύντρια για την συνεργασία, τις καίριες παρατηρήσεις της, τις γόνιμες ιδέες και τις γνώσεις της για τα εκθέματα που μοιράστηκε απλόχερα μαζί μου, τέλος, το προσωπικό του Μουσείου για την διάθεση συνεργασίας και την φιλικότητα του.

Η περιδιάβαση στις αίθουσες του Μουσείου μου προσέφερε μεγάλη παρηγορία και την ευκαιρία να αναπολήσω προσφιλή πρόσωπα και να θυμηθώ γεγονότα του παρελθόντος.

Τα κορίτσια και τα αγόρια, με τα οποία μοιράστηκα την πρώτη μου επίσκεψη, στην αρχή ξαφνιάστηκαν. Δεν υπήρξα ωραία, δεν γίνομαι εύκολα συμπαθής ... Οι «γαμήλιες» περιπέτειες μου, το απέδειξαν περίτρανα!

Ωστόσο, τα παιδιά βλέπουν με τα μάτια της καθάριας και ευγενικής ψυχής τους και τους ήταν εύκολο να με γνωρίσουν, να με αποδεχτούν (κι ας μην μοιάζω με την Μπάρμπι) και να διασκεδάσουν γνωρίζοντας το Μουσείο μέσα από την δική μου οπτική. Μοιραστήκαμε ιστορίες και γνώσεις, παίξαμε με τα φύλλα εργασίας, διερευνήσαμε πτυχές των εκθεμάτων που δεν είναι εμφανείς στην πρώτη, επιπόλαιη ματιά του επισκέπτη.

Τέλος, τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν για την κατασκευή και την λειτουργία της μαρότας, ενός τύπου κούκλας που κινείται με ένα ξύλινο ραβδί, που διαπερνάει το σώμα και καταλήγει στο κεφάλι της που είναι στερεωμένο πάνω στο ξύλο. Ο χειριστής κρατάει τη μαρότα από το ξύλο ενώ το ένα του χέρι μπαίνει στο μανίκι του ριχτού φορέματος για να δίνει με την κίνηση του έμφαση στα λεγόμενα της κούκλας. Θέλησαν να επεξεργαστούν την κούκλα Ελισάβετ και να δοκιμάσουν με πολλή προσοχή και σεβασμό τον χειρισμό της.

2. *Ελισάβετ, πόσο εύκολο είναι να γίνει κατανοητή στα παιδιά η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στη θέση της γυναίκας στην εποχή σου, στη θέση της γυναίκας σήμερα;*

Οι γυναίκες σήμερα, απελευθερωμένες από τα δεσμά της τσελουζίας! Τις βλέπω να περπατούν ευθυτενείς και χαρούμενες κάτω από το παράθυρο μου, να γελούν και να συνομιλούν με τις φίλες και τους φίλους τους. Τις παρακολουθώ να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνική ζωή, να πηγαίνουν στο σχολείο το πρωί, να πίνουν καφέ στα ζαχαροπλαστεία και τα καφέ σαντάν το απόγευμα, να αρθρώνουν πολιτικό λόγο, να ψηφίζουν στις εκλογές και συγκαίνουμαι.

Άλλαξαν τόσα πολλά από την εποχή που παρατηρούσα τον κόσμο πίσω από την τσελουζία, άλλαξαν τόσα, ακόμη και από την εποχή που οι σουφραζέτες έκαιγαν τους στηθόδεσμούς.

Ωστόσο δεν άλλαξαν όλα. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν τεθεί μια σειρά από ζητήματα σε σχέση με την άνιση γλωσσική αναπαράσταση των φύλλων και έχουν πολλάκις επισημανθεί οι διακρίσεις εις βάρος των γυναικών, οι οποίες προορίζονται για συγκεκριμένες θέσεις υποταγής: αντικείμενα ηδονής και υπηρέτριες, με εξ αντικειμένου αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από θέσεις ισχύος – τον οποίο οι ίδιες καταλήγουν να θεωρούν ως απόρροια της προσωπικής τους γνωστικής και μορφωτικής ανεπάρκειας.

Τα συμβολικά ή θεωρητικά σχήματα που κατασκεύασαν κοινωνικοί επιστήμονες, όπως ο Rousseau, τους προηγούμενους αιώνες για να νομιμοποιήσουν την γυναικεία κατωτερότητα εν πολλοίς ισχύουν και σήμερα στις δυτικές κοινωνίες.

Πιστεύω ότι πλήθος παραδείγματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά τις θετικές αλλαγές που έφεραν οι προσπάθειες των εμπνευσμένων γυναικών αλλά και τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν για να επιτευχθεί η πλήρης ισότητα των φύλων.

3. *Εσύ, σαν άνθρωπος του πνεύματος, που συνέγραψες στα ελληνικά και ιταλικά διάφορα δράματα, τραγωδίες και κωμωδίες και στην «Αυτοβιογραφία» σου, αποκρυστάλλωσες την καταπιεσμένη ζωή σου, τι λες στα παιδιά για την αξία της γνώσης και της πνευματικής καλλιέργειας; Πόσο παρηγορητική μπορεί να είναι η παιδεία και πόσο αφυπνιστική για τις συνειδήσεις των καταπιεσμένων;*

Προσφιλεστάτη μου Κατερίνα θα σου απαντήσω με ένα απόσπασμα από την αυτοβιογραφία του Ερμάννου Λούντζη, την οποία μελέτησα προσφάτως: «η εκπαίδευσις προς μεν τας ευπορούσας τάξεις της κοινωνίας είναι η πρώτη διανοητική τροφή, προς δε τον λαόν η ακτίς του εξευγενισμού, ήτις εισδύει εις τα βάθη της κοινωνίας».

4. *Αντικρίζοντας την πλατεία του Αγίου Μάρκου από το παράθυρο του Μουσείου το καλοκαίρι, με τους τόσους Ζακυνθινούς και τους τουρίστες που έβλεπες να περνούν από κάτω, ποια θεωρείς τη σημαντικότερη διαφορά της Ζακύνθου του σήμερα από εκείνη της εποχής σου;*

Ο Thomas Gallant στο έργο του «Η εμπειρία της αποικιακής κυριαρχίας» (Αλεξάνδρεια, 2014) σχολιάζει τον γνωστό πίνακα του Edward Dodwell «Άποψη της πλατείας του Αγίου Μάρκου με τα παρακάτω λόγια: «[...] εκείνο που προκάλεσε φρίκη στους βρετανούς επισκέπτες του νησιού είναι η φαινομενική αταξία που κυριαρχούσε στην επτανησιακή κοινωνία. [...] Δίπλα δίπλα βρίσκονταν χωρικοί και χωραΐτες, αριστοκράτες και γυρολόγοι. Λειτουργίες και δραστηριότητες έμοιαζαν να συμβαίνουν φύγδην μίγδην: αγορές και πωλήσεις, χαρτοπαιξία και κουτσομπολιό, εργασία και παιγνίδι, φαίνονταν να πραγματοποιούνται χωρίς κάποια, έστω επιφανειακή, ευταξία ή δομή. Είναι ολοφάνερη η ανάμειξη των τάξεων, καθώς εργάτες, πωλητές, στρατιώτες, έμποροι και αριστοκράτες διαγκωνίζονταν για λίγο χώρο στην πολυσύχναστη πλατεία. [...] Πλούσιοι και φτωχοί, νέοι και γέροι, αποικιοκράτες και αποικιοκρατούμενοι,

άνθρωποι και ζώα, όλοι συγχρωτίζονταν στο κέντρο της νησιωτικής πρωτεύουσας».

Παρατηρώντας το πλήθος να πηγαινοέρχεται στην πλατεία Αγίου Μάρκου από την προνομιακή μου θέση στο παράθυρο του πρώτου ορόφου του Μουσείου συνειδητοποίησα ότι από την εικόνα που ζωγράφισε ο Dodwell λείπουν – ευτυχώς! - σήμερα οι αποικιοκράτες και οι στρατιώτες τους, οι ζακυνθινοί μου παρέμειναν οι ίδιοι!

5. *Πώς είναι το να κατοικείς μέσα σ' ένα μουσείο;*

Ενδιαφέρον και ... οικείο. Τα έπιπλα, τα πορτραίτα, τα βιβλία, τα μικροαντικείμενα ομοιάζουν με εκείνα του πατρικού μου σπιτιού και της οικείας του συζύγου μου. Στο σαλονάκι που φιλοξενεί το πορτραίτο μου διασκεδάζω παίζοντας στο πιάνο του Τσακασιάνου. Στην βιβλιοθήκη περνάω ευχάριστες ώρες ξεφυλλίζοντας τα βιβλία. Στην αίθουσα Ρώμα ανακάλυψα το θέατρο πρόζας. Στην αίθουσα Σολωμού μελετώ ποίηση. Κάθε μέρα ανακαλύπτω και κάτι καινούριο. Σε κάθε γωνιά με περιμένει μια έκπληξη.

6. *Η κ. Αννίτα Παναρέτου, διδάκτορας του Παν/μίου της Κρήτης, με σπουδές στην Αγγλική και Ελληνική Φιλολογία, συνέγραψε το βιβλίο: « Η παρηγορία των επιστολών σου...: Ευανθία Καϊρη – Ελισάβετ Μουτζάν- Μαρτινέγκου: Αλληλογραφώντας, όπως θα ήθελαν» (εκδ. Ωκεανίδα, 2007)». Μέσα από τις φανταστικές σελίδες του περνά η μικροϊστορία Άνδρου, Ζακύνθου και Σύρου, αλλά και η φανταστική σχέση δύο σπουδαίων γυναικών, που έζησαν την ίδια εποχή, αλλά δεν συναντήθηκαν ποτέ. Ελισάβετ, πόσο σου λείπει μία φίλη από την εποχή σου και πώς βλέπεις τις φίλιες, που χτίζονται άμα τη εμφανίσει σου στο Μουσείο;*

Απέκτησα, αγαπητή μου, περιδιαβαίνοντας τους τελευταίους μήνες τις αίθουσες του Μουσείου τις ώρες τηςσχόλης δυο καινούριες φιλενάδες, την κυρία Έλενα Μιχαλίτση - Ρώμα και την κυρία Ισαβέλλα Ιατρά - Καρρέρ και ελπίζω ότι σύντομα θα εγκατασταθούν κι αυτές εδώ και θα κάνουμε καθημερινά συντροφιά. Είναι τόσο διαφορετικές μεταξύ τους και τόσο ενδιαφέρουσες που η συζήτηση μαζί τους ποτέ δεν με κουράζει.

Η αγαπητή Έλενα (- Χρυσούλα κόρη του Καντιάνου Ρώμα), υπήρξε η «δαχτυλοδεικτούμενη» ωραία της εποχής της, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Διονύσιος Ρώμας, και ιδανική ερωμένη του μεγάλου θείου του συζύγου μου, του Αντωνίου Μαρτινέγκου. Ελεύθερη – σε αντίθεση με μένα – πλούσια και εξυπνότατη, έκανε το κοσμικό της σαλόνι κέντρο της κοινωνικής και πολιτικής ζωής του νησιού μας. Οι ιστορίες που μου διηγείται, πικάντικες πολλές φορές, με διασκεδάζουν και φωτίζουν την τοπική μας ιστορία με έναν ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο.

Φεμινιστικό σύμβολο μιας εποχής που προηγείται της δικής μου, όπως η φιλτάτη Ισαβέλλα, η πριμαντόνα που σε πείσμα των συγχρόνων της, παντρεύτηκε από έρωτα τον μουσουργό Καρρέρ και παράλληλα έκανε καριέρα ως τραγουδίστρια της όπερας, και υπήρξε το σύμβολο της γυναικείας χειραφέτησης στα μέσα του 19^ο αιώνα. Η ωραία Ισαβέλλα μιλά για τα παρασκήνια των θεάτρων και τις καλλιτεχνικές αγωνίες του συνθέτη συζύγου της με παραστατικότητα και πάθος αξιοζήλευτο.

Η φίλια τους με τιμά και με βελτιώνει ως άνθρωπο και ως διανοούμενη.

7. Πιστεύεις ότι υπάρχουν όρια στην προσέγγιση της ιστοριογραφίας και ποιον θεωρείς εσύ ως το σημαντικότερο ιστορικό της Επτανήσου;

Αγαπητή φίλη, αποτελεί κοινό τόπο, ότι στο ευρύτερο κοινωνικό – πολιτικό πλαίσιο κάθε ιστορικής προσέγγισης αναδύεται ένα σημαντικό πολιτικό διακύβευμα που αφορά στη συντηρητικότητα ή το μετασχηματισμό της εκάστοτε κοινωνίας.

Επομένως, η «ιστορία» της ιστοριογραφίας διαμορφώνεται από γεγονότα και ιδέες που δεν έχουν να κάνουν μόνο με αυτά καθαυτά τα ιστορικά/κοινωνικά/πολιτικά γεγονότα μιας εποχής, αλλά και με τις πολιτικές ή/και κοινωνικές προεκτάσεις που έχει σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια η μία ή η άλλη ερμηνεία των γεγονότων αυτών από τον ιστορικό και η πρόσληψη του έργου του ιστορικού από τους αναγνώστες του ειδικούς και μη ειδικούς.

Στις ώρες της μοναξιάς μου στο Μουσείο, διαβάζω πολύ στην βιβλιοθήκη. Από τους ιστορικούς που μελέτησα ξεχώρισα δυο. Τον κατά πέντε χρόνια νεότερο μου ιστορικό της εποχής του διαφωτισμού Ερμάννο Λούντζη, ο οποίος, πρωτοπόρος για την εποχή του, ασχολήθηκε με την εις βάθος μελέτη και την ερμηνεία των πηγών, με αποτέλεσμα στο έργο του να κυριαρχούν τα αγωνιώδη ερωτήματα για την αξία της ανθρώπινης ζωής, την ολοκλήρωση του ατόμου και του πολίτη, το μέγεθος και το νόημα της πνευματικής εργασίας, την σύμπλευση και την απόκλιση από τις κοινωνικές επιταγές της εποχής του. Και τον σύγχρονό σας ιστορικό, Δημήτρη Αρβανιτάκη, η επί διδακτορία διατριβή του οποίου με θέμα το «Ρεμπελιό των ποπολάρων», απομυθοποιεί την «επανάσταση» του 1628 και αναδεικνύει ότι ο χαρακτήρας της δεν ήταν κοινωνικός αλλά οικονομικός και κυρίως πολιτικός.

Ο Αρβανιτάκης, ενδιαφέρεται για την κοινωνική και πολιτική κατάσταση στη Ζάκυνθο του 17ου αιώνα, μελετά τις προγενέστερες ερμηνείες του «ρεμπελιού» από συγγραφείς, ιστοριοδίφες και λογοτέχνες και εξετάζει τις καταβολές του βασικού κειμένου για τα γεγονότα, της «Διήγησης» του σιορ Άντζολου Σουμάκη. Καταδεικνύει τη λειτουργία των κοινωνικών στρωμάτων του νησιού που ήρθαν σε σύγκρουση και αναδεικνύει τις προσωπικές στρατηγικές και την πολυδιάσπαση της κοινωνίας, η οποία τον 17ο αιώνα διερχόταν μια περίοδο ανασυγκρότησης εξαιτίας της σύγκρουσης των οικονομικών δυνάμεων και της αναμέτρησης των πολιτικών ανδρών για τον έλεγχο του νησιού κάτω από τη βενετική διοίκηση. Αποδεικνύοντας έτσι ότι τα γεγονότα του «ρεμπελιού» ήταν απόρροια αυτής ακριβώς της μεταβατικής περιόδου και της οικονομικής ανόδου των πλούσιων ποπολάρων που διεκδικούσαν την πολιτική τους αυτονομία και ενδυνάμωση.

8. *Όταν τα παιδιά φεύγουν και τα φώτα στο μουσείο σβήνουν, με ποιο πορτραίτο σου αρέσει να συνομιλείς;*

Με τον Διονύσιο Ταβουλάρη και τον Ιωάννη Τσακασιάνο. Πάντα με συγκινούσαν οι ποπολάροι – κι ας προσπάθησε να εξαλείψει ο ακριβός μου Ελισαβέτιος στην έκδοση της αυτοβιογραφίας την αδυναμία μου αυτή.

Ωστόσο υπάρχουν και άλλοι λόγοι που με συγκινούν οι νεαροί συνομιλητές μου. Έζησαν, όσα λαχταρούσα και δεν απήλαυσα!

Ο «Σπουργίτης» Τσακασιάνος, καυστικός στο χιούμορ του ... ένας νεαρός «κουρεύς» με ανήσυχο πνεύμα! Και με τι δεν καταπιάστηκε! Ποιητής, ερασιτέχνης ηθοποιός, θεατρικός συγγραφέας – από τους πρώτους που συνέγραψαν κωμειδύλλια, εκδότης φιλολογικού περιοδικού με αναγνώστες σε όλες τις ελληνόφωνες περιοχές της μεσογείου, συνθέτης – η μελοποίηση του για την «Καταστροφή των Ψαρών» του Σολωμού εκτίθεται στο Μουσείο, μπρεσάριος της όπερας που ήταν το προσφιλέθ θεάμα των κατοίκων του νησιού μας, και φυσικά ιδιοκτήτης καταστήματος Νεοτερισμών και όταν δυστυχώς εφείρισε τελώνης στο Ναύπλιο για να ζήσει την οικογένεια του. Οι ιστορίες του δεν τελειώνουν ... και ο τρόπος που τις διηγείται απαράμιλλος.

Μαθαίνω ότι σύντομα θα υλοποιήσετε στο Μουσείο πρόγραμμα δημιουργικής γραφής με θέμα την πορεία του στα γράμματα και τις τέχνες. Μια προοπτική που τον έχει ενθουσιάσει. Όλο γι' αυτό μου μιλάει τελευταία.

Και ο Ταβουλάρης ο διάσημος στην εποχή του ηθοποιός, ταξίδεψε στα μέρη που ονειρεύτηκα να ταξιδέψω – Κωνσταντινούπολη, Σμύρνη, Ρουμανία και σε ολόκληρη την Ελλάδα που εγώ την γνώρισα μόνο μέσα από τα βιβλία της βιβλιοθήκης του πατρός μου.

Ντυμένος με το κοστούμι του Άμλετ, περιφέρεται τις νύχτες στο Μουσείο ωραίος και μελαγχολικός. Ω! πόσο τον θαυμάζω ... Αυτοδίδακτος όπως κι εγώ, υπήρξε μεταφραστής έργων του Σαίξπηρ, αλλά και γαλλικών και ιταλικών κωμωδιών. Πιστεύω ότι το επόμενο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που θα επιμεληθείτε στο πλαίσιο του Μουσείου θα πρέπει να έχει την ζωή και το έργο του ως θέμα.

Πηνελόπη (Ελισάβετ), σε ευχαριστώ θερμά για τη συνέντευξη και τη γενικότερη συνεργασία.

Παράρτημα V
Πληροφοριακό Υλικό
για την υλοποίηση της δραστηριότητας
Ο Μανδύας του Ειδικού



Στενόφορος

Ο Στενόφορος και η Piazza dell' Erbe

*Εδώ ευρίσκονται πολλά καπνοσπιρτοπωλεία...
Εκεί πολλά μπακάλικά και οπωροπωλεία,
Νυχθημερόν γυρίζουνε με θόρυβο παιδιά
Εκεί εστιατόρια μαγέρικα ποικίλα
Εκεί κρεμμύδια, ράπανα, ψάρια, κρασιά και μήλα.
Κολώνιας (1897: 22)*

Ο Στενόφορος, ξεκινούσε από το «Γιοφήρι»¹ που χώριζε την Piazza dell' Erbe² από την Πλατεία Ρούγα, την βενετσιάνικη Strada Larga, και οδηγούσε στην νότια πλευρά της πλατείας του Φόρου.

Ήταν ένας δρόμος στενός και σκοτεινός στο ξεκίνημά του, εξαιτίας των μπότζων³ των σπιτιών στις δύο πλευρές του, που στην συνέχεια γινόταν πλατύς και φωτεινός καθώς πλησίαζε το σιδερένιο κιγκλίδωμα και την φρουρούμενη Πύλη⁴ που βρισκόταν, σύμφωνα με τον Λεωνίδα Ζώη, μεταξύ της οικίας του Παύλου Κομούτου (ανατολικά) και της οικίας της οικογενείας Σουμάκη (δυτικά) και τον χώριζε από τον Φόρο.

Στα μετζάα⁵ των σπιτιών του Στενόφορου κάτω από τους μπότζους, που πρόσφεραν προστασία από την βροχή το χειμώνα και σκιά το καλοκαίρι, στεγαζόταν η κεντρική αγορά η Piazza dell' Erbe. Εκεί πουλούσαν τα προϊόντα τους οι οργανωμένοι σε συντεχνίες παντοπώλες και λαχανοπώλες («κηπουροί») της

¹ Γέφυρα, η ευρηματική ορθογραφική επιλογή ανήκει στον Λεωνίδα Ζώη (Α', 1963:125).

² Πλατεία της Λαχαναγοράς.

³ Ο Μπότζος ή Πότζος, δηλαδή η κατασκευή του πρώτου ορόφου μιας κατοικίας έτσι ώστε να προεξέχει σε όλο το μήκος της προσόψεως της, αποτελούσε ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα στοιχεία της αστικής αρχιτεκτονικής της Ζακύνθου και προερχόταν προφανώς από την ανάγκη των κατοίκων της πόλεως για περισσότερο χώρο στον όροφο αυτό, που συνήθως περιελάμβανε τους χώρους υποδοχής (Ζήβας, 1970: 45).

⁴ Λεωνίδας Χ. Ζώης, «Η πόλις Ζακύνθου», Αι Μούσσαι, 5/ 2/ 1927, αρ.797, σ.1.

⁵ Μετζάας, το ισόγειο ενός σπιτιού που χρησιμεύει ανάλογα με την περίπτωση, ως κατοικία, γραφείο ή κατάστημα (Ζήβας, 1970: 42 & 174).

Ζακύνθου. Από τα καταστήματα τους παντοπωλεία, «ταριχοπωλεία»⁶ και λαχανοπωλεία, εκτός από τους ζακυνθινούς προμηθεύονταν διάφορα τρόφιμα και οι περαστικοί από το λιμάνι της Ζακύνθου ναυτικοί.

Μια ενδιαφέρουσα περιγραφή της αγοράς του Στενόφορου στις αρχές του 19ου αιώνα περιλαμβάνεται στο βιβλίο του περιηγητή Christian Muller (1822:29), ο οποίος γράφει : «Παραπλεύρως της πλατειάς Άγιου Μάρκου βρίσκεται η αγορά που ονομάζεται *Piazza dell' Erbe* και χρησιμοποιείται για την πώληση των προϊόντων.



Το μέγαρο Σουμάκη

Είναι απλώς μια στενή και βρώμικη λωρίδα [δρόμου], στην οποία οι χωρικοί εκθέτουν τα λαχανικά τους, τα φρούτα, τα αυγά κλπ προς πώληση. Εκεί υπάρχουν επίσης καταστήματα που πουλάνε παστά ψάρια, ροδάκινα, χωριάτικο χοιρομέρι, όλα μαζί ανακατωμένα».

Οι κατά καιρούς ιθύνοντες κατέβαλαν ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να είναι προσιτές οι τιμές των τροφίμων που πωλούνταν στα μαγαζιά του Στενόφορου, και η αποτελεσματικότητα τους καταδεικνύεται στα αποσπάσματα από το ημερολόγιο του Richard F. Burton (1883:11), ο οποίος επισκέφτηκε την Ζάκυνθο την δεκαετία του 1880. Γράφει ο περιηγητής: «*Η Ζάκυνθος μου φαίνεται εξαιρετικός τόπος κατοικίας για μια μεγάλη οικογένεια με μικρό εισόδημα ... οι πετεινοί κοστίζουν λιγότερο από ένα φράγκο. Οι γαλοπούλες, αν δεν αγοραστούν από προμηθευτή πλοίων, δύο φράγκα και μισό. Το δυνατό και με φροντώδη γεύση λευκό κρασί της Ζακύνθου σπάνια υπερβαίνει τα τρία σελίνια το γαλόκι και τις έξι πένες το μπουκάλι. Και τα άλλα απαραίτητα [τρόφιμα] έχουν ανάλογες τιμές*».

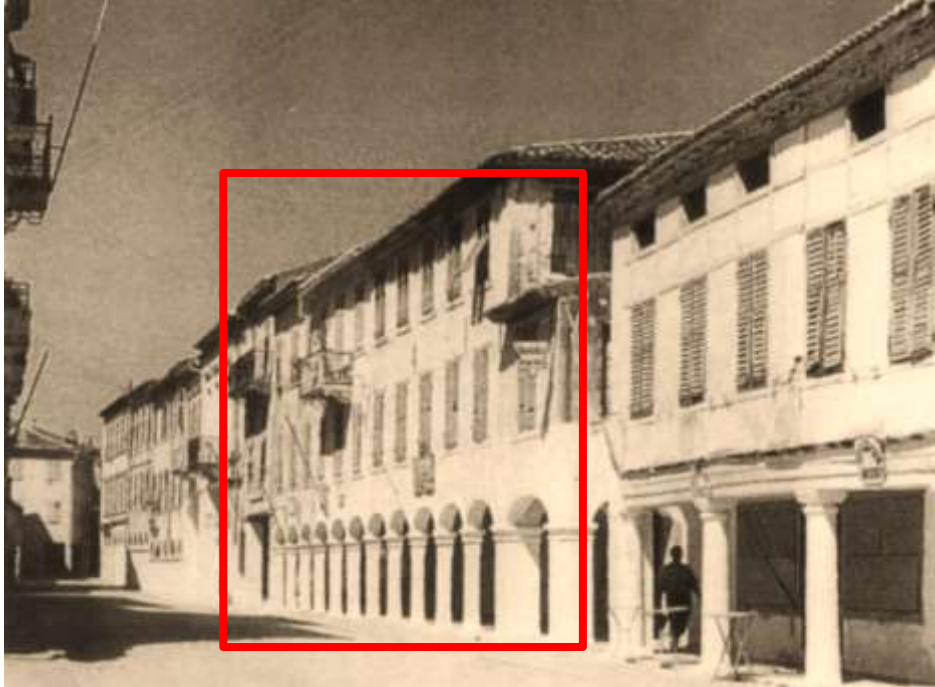
Ο Στενόφορος πήρε την σημερινή του μορφή μετά την μεγάλη πυρκαγιά της 1ης Σεπτεμβρίου του 1878, που είναι γνωστή ως η «πυρκαγιά του Γιοφηριού». Την ημέρα εκείνη κάηκε ολόκληρη η αγορά. Τα σπίτια ανοικοδομήθηκαν αργότερα αφού ανοίχτηκε ο πλατύς δρόμος που υπάρχει και σήμερα.



Μπότζος στο μέγαρο Μεσσαλά

⁶ Η λέξη ταριχοπωλεία σημαίνει μπακάλικα (Κονόμος, 1967:30).

Τα αρχοντικά της Ζακύνθου τον 19^ο αιώνα



Το μέγαρο Μαρτινέγκου στις αρχές του 20ου αιώνα.

Τα μέγαρα των «ευγενών» περιγράφονται από τον Ρώμα, στο έργο του ο Σοπρακόμητος (1967:455 – 456) εκεί διαβάζουμε:



«...Ο μόνος... χώρος του σπιτιού που είναι ανάλογος με το πόρτεγο [τις αίθουσες υποδοχής] ... είναι το ιντρόιτο: η είσοδος του αρχοντικού. Είναι πελώριο... και στολίζεται με τα πορτραίτα των αντενάτων,⁷ πολεμικά λάφυρα, τ' ακροστόλιμα (γοργόνα) της οικογενειακής γαλέρας...

Σε μια γωνιά βρίσκεται... η «λεντίκα» της αρχόντισσας.

Τα σπίτια αυτά, συνεχίζει ο συγγραφέας «είχαν ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα: το απαρταμέντο νόμπιλε . Το επίσημο αυτό διαμέρισμα έπιανε ένα ολόκληρο πάτωμα, [τον πρώτο όροφο] που απαρτιζόταν αποκλειστικά από αίθουσες υποδοχής.

Ακρόπλωρο της γαλέρας Ιουδίθ
της οικογενείας Σιγούρου,
Μουσείο Σολωμού

⁷ Antenato ιταλική λέξη που σημαίνει πρόγονος.

Για να γίνει ακόμα πιο ψηλοτάβανο και απλόχωρο, «έκλεβε» χώρο από το γενικό ύψος του σπιτιού. Έτσι οι χώροι που περισσεύανε για καθημερινή χρήση ήταν στενόχωροι και περιορίζονταν στα λεγόμενα «μετζοπατώματα».⁸

Το θεόρατο «πόρτεγο»⁹ του απαρταμέντου νόμπιλε πλαισιώνεται από τη τραπεζαρία, τη μεγάλη νταριτσέβερε¹⁰ κι έναν ακαθόριστο αριθμό σαλονιών...

Η τρεχούμενη ζωή ... κυλάει τώρα πια σε άλλους χώρους του σπιτιού : στην μικρή τραπεζαρία, στη δεύτερη νταριτσέβερε, στο σαλότο



Μέγαρο Κομούτου

της κυράς και πάει λέγοντας. Μονάχα που τα καλόχη ταύτα ονόματα τα δίνανε γενναιόδωρα σε κάτι χαμηλοτάβανες και σκοτεινές καμαρούλες σαν κελιά, γιατί τα μετζοπατώματα ζερβά – δεξιά από το απαρταμέντο νόμπιλε ήταν κατά κανόνα ανήλιαγα και στενάχωρα.



Αναμινάλες στο αρχοντικό Κασνίση στην πλατεία του Αγίου Λουκός

Στον δεύτερο όροφο υπήρχαν τα υπνοδωμάτια και πιθανόν κάποιο ιδιαίτερο σαλόνι.

Στην στέγη του κτιρίου βρίσκεται ο αναμινάλες. Είδος κίосκι τετράγωνο ή οκτάγωνο που προεξέχει από την σοφίτα σαν παρατηρητήριο. Το παράδοξο τούτο κίосκι ξεπρόβαλλε πάνω από τα κεραμίδια της στέγης και ήταν ζωσμένο ολόγυρα με παραθύρια».

⁸ Μετζοπατώματα: Μεσοπατώματα.

⁹ Πόρτεγο: Προθάλαμος, το μεγαλύτερο δωμάτιο των αλλοτινών ζακυνθινών σπιτιών, το μεταχειριζόντουσαν σαν αίθουσα υποδοχής.

¹⁰ Νταριτσέβερε: Αίθουσα υποδοχής.

Το πράντζο¹¹

«Το αρχοντικό των Μανδρικάρδη βρισκότανε στην πλατεία Ρούγα.¹² [...] Στο ισόγειο ένα μεγάλο ιντρόιτο,¹³ με διάφορους βοηθητικούς χώρους. Μια λίγο πολύ μεγαλόπρεπη σκάλα οδηγούσε στο «πόρτεγο», που το ταβάνι του έφτανε ως τα κεραμίδια του σπιτιού.

Δεξιά ζερβά το δίπατο αυτό παισιωνότανε [...] από τρία χαμηλοτάβανα πατώματα. Αντίθετα από το πόρτεγο, που έπιανε μοναχό του τρία από τα πέντε μερτικά της οικοδομής, τα δωμάτια της τρεχούμενης ζωής [...] ήτανε πολλά, μικρά και στενά σαν τα κελιά μιας κερήθρας» (Ρώμας, 1975: 226-227).



Η επίσημη τραπεζαρία του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου.

«Η τραπεζαρία του Μαδρικαρδέικου έπιανε ολόκληρο το μετζοπάτωμα [...], γι' αυτό ήτανε και χαμηλοτάβανη.

Κάτου από το βαρύ μπρούτζινο πολύφωτο, που σκορπούσε γύρω του το μελί φως των κεριών του, βρισκότανε το πολυφορτωμένο τραπέζι. Στολισμένο με ασημένια καντηλιέρα και λουλούδια [...], λύγιζε λες κάτω από τις ασήκωτες ασημένιες και φαρφουρένιες¹⁴ πιατέλες, που κρύβανε ολότελα το πλουμισμένο με βενετσιάνικη νταντέλα ταβλομάντηλο. Στο κέντρο της φαγοποτικής αυτής ναυτικής επίδειξης φάνταζε, σα ναυαρχίδα, ένα ψητό παγάκι μ' ολάνοιχτη τη θεόρατη ουρά του.¹⁵ (Το πώς ξεπουπουλιάστηκε, μαγειρεύτηκε και ξαναντύθηκε την πολύχρωμη στολή του, για να

¹¹ Πράντζο: Επίσημο δείπνο.

¹² Για την οικογένεια Μαντρικάρδη βλ. Ζώης, Α', 1963: 388.

¹³ Χωλ.

¹⁴ Πορσελάνινες.

¹⁵ Η βενετσιάνικη κουζίνα και γενικότερα η κουζίνα του Μπαρόκ διατηρούν την μεσαιωνική υπερπικάντικη και υπεραρωματισμένη μαγειρική, η οποία σύμφωνα με τον Ρώμα «χρωσιότανε σίγουρα στο υπερβολικό σίτεμα, που από έλλειψη πάγου παθαίνανε τα κρέατα». Η μαγειρική στα τζαντινικά αρχοντικά ακολουθούσε τη μόδα της πρωτεύουσας. Οι προβλεπτές (ανώτεροι βενετοί αξιωματούχοι που κυβερνούσαν το νησί) και οι σπουδαστές της Πάντοβας ήταν οι πρεσβευτές των νεοτερισμών (βλ. Ρώμας, 1975: 433-434, όπου αναφέρονται και συνταγές της εποχής).

υποδεχτεί τους καλεσμένους, στάθηκε ένα από τα κύρια θέματα της συζήτησης π' ομόρφυνε το κατοπινό φαγοπότι).

Δεύτερο «πέτσο κονσερτάτο»¹⁶ της γαστριμαργικής αυτής συναυλίας ήτανε τέσσερα ψητά γουρουνόπουλα, που περιστοιχίζανε το κεντρικό παγώνι. [...] Τα καλοψημένα τετράποδα στολίζονταν μ' ένα κόκκινο μήλο, στ' ανοιχτό τους στόμα και συνοδεύονταν γύρω γύρω από διάφορες μαγειρικές τρίλιες¹⁷ και βαριατσιόνες,¹⁸ ενορχηστρωμένες από μοτίβα της ίδιας τους της σάρκας: σαλτσισότα,¹⁹ σαλάμια, φέτες μπέικον και λουκάνικα κάθε λογής.

[...] Αφού αποθαυμάσανε το τραπέζι, τα νιάτα (πάντα φαμελικά ζευγαρωμένα) ματαγύρισαν στο πόρτεγο να χορέψουν, ώσπου να έρθει η σειρά τους να σερβιριστούν. Οι πιο σεβαστικοί της συντροφιάς καθίσανε γύρω από το τραπέζι. Οι άλλοι, λίγο πολύ σιμά τους, όρθιοι ή καθιστοί, λαβαίνανε από τις αρχόντισσες και τους μελιτζανοντυμένους λακέδες τα φορτωμένα πιάτα τους. Μπηγμένη όρθια στο βασικό «μαδέρι κρήας»²⁰ της κάθε μερίδας, γυάλιζε η ασημένια «φορκέτα».²¹ Ο «οπλισμός» τους συμπληρωνότανε μ' ένα ποτήρι κρυστάλλινο, που κάποιος περιφερόμενος μελιτζανοχίτονας Γανυμήδης ξαναγέμιζε πρόθυμα σε κάθε του διάβα.

[...] Ολόκληρη η τραπεζαρία μοσχοβολούσε τώρα πια σιτεμένο κρέας, κρεμμυδοσκορδία, κανέλλα, μοσχοκάρυδο, γαρουφαλόκαρφα και αρωματικό κρασί μαλβαζίας.²² (Ρώμας, 1975: 254-256).



«The Peacock Vow»

«Le Livre des conquetes et faits d'Alexandra», 15th century, Anon., folio 86 recto.

Paris, Muse Petit-Palais

¹⁶ Πέτσο κονσερτάτο: βασικό συμφωνικό κομμάτι συναυλίας (Σ. τ. Σ.).

¹⁷ Τρίλια είναι η γρήγορη εναλλαγή δύο γειτονικών μουσικών φθόγγων. Ανήκει στους «καλλωπισμούς». Σ την Ευρωπαϊκή μουσική καλλωπισμοί είναι ορισμένες μικροσκοπικές νότες που μπαίνουν πριν ή μετά από τις κύριες νότες ενός κομματιού, με σκοπό να στολίσουν το κομμάτι Γεωργίου Διαμαντή (2001). *Η κλασική θεωρία της μουσικής*. Αθήνα, Νάκας.

¹⁸ Βαριασιόνα, η παραλλαγή, ο όρος αναφέρεται σε τεχνική μουσικής σύνθεσης, κατά την οποία το μουσικό υλικό επαναλαμβάνεται παραλλαγμένο ως προς τον ρυθμό, την αρμονία, τη μελωδία, την αντίστιξη, την ενορχήστρωση, ή οποιονδήποτε συνδυασμό των παραπάνω.

¹⁹ Σαλτσισότο: είδος αλλαντικού, βλ. Ζώης, Β', 1963: 416 & 421

²⁰ Μαδέρι κρήας: χοντρό κρεατοκοψίδι (Σ. τ. Σ.).

²¹ Φορκέτα: Διχαλωτό ή με τρία δόντια πιρούνι (Σ. τ. Σ.).

²² Μαλβαζία: Βυζαντινός Μονεμβάσιος Οίνος.

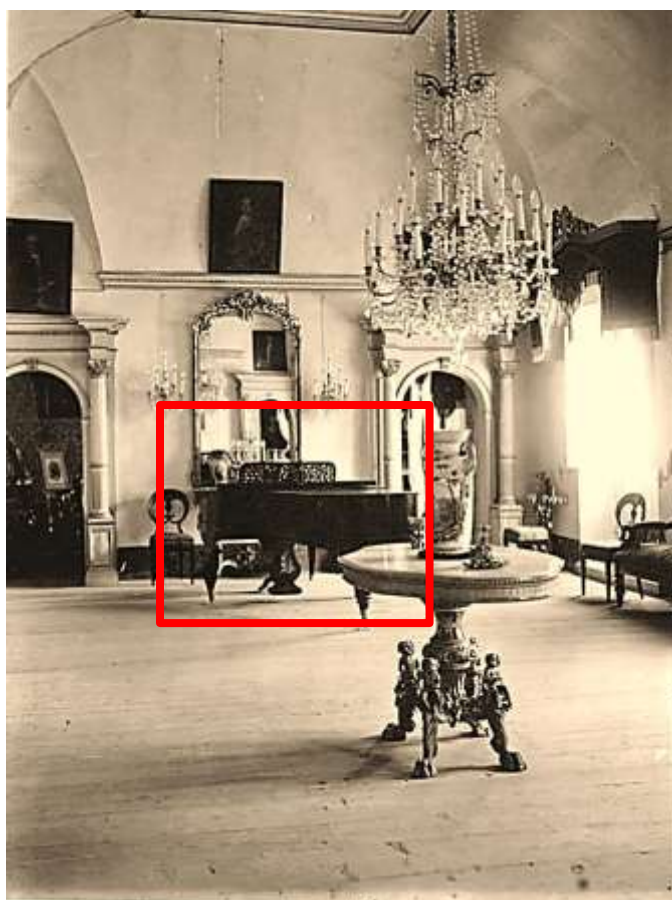
Η έντεχνη μουσική στην Ζάκυνθο του 19^{ου} αιώνα. Μουσική δωματίου και χορευτική μουσική

*Πού στη σάλα οι κοντεσίνες
του παλιού αρχοντικού τους
τραγουδούσαν εις το πιάνο
τα τραγούδια του καιρού τους.*

Λαϊκό τετράστιχο²³

Μουσική Δωματίου

«Στο άπλετα φωταγωγημένο και κομψά επιπλωμένο σπίτι του κόντε Λούντζη, στην πόλη της Ζακύνθου, μας υποδέχθηκε ένας πολυάριθμος κύκλος που είχε συγκεντρωθεί για συναυλία. Μολονότι, με την εξαίρεση δυο καλλιτεχνών που είχανε ξεμείνει από τη χειμερινή όπερα, παίζανε και τραγουδούσαν ερασιτέχνες, η εκτέλεση ζεπέρασε τις προσδοκίες μου» (Ανδριόλας, 2007).



Σάλα χορού στο μέγαρο Κορμούτου

«Η κυρία Τοποτηρητού με εκάλεσε εις τον χορόν της... Αργότερα παίζαμε πιάνο και τραγουδήσαμε» (Ανδριόλας, 2007).

«Μετά το γεύμα ... με προσκάλεσαν να τραγουδήσω με την κυρίαν Μελισσηνού και αφού έπαιζαν εις το κύμβαλον (πιάνο) η κυρία Βαλαωρίτη και η Σωσσάνα Ναραντζή, ήτις παίζει καλώς όμως άνευ αισθήματος και όσον είναι ασχημοτάτη, άλλον τόσο φαίνεται φαντασμένη...»

²³ Βαρβιάνης, 1999, 189.

Παράρτημα VI
Πληροφοριακό υλικό
για την δραματοποίηση της χοροεσπερίδας

Η Χοροεσπερίδα



Α Ραβανέ
Edwin Austin Abbey, 1897

«Μια μπαντίνα¹ από κιθάρες μαντολίνα, όμποε, μια βιόλα ντι γκάμπα κ' ένα ταμπουρίνο [...] άρχισαν να παίζουνε μια παβάνα.²

Ο τρόπος που πασπαλίστηκε τότε μ' αλατοπίπερο η σάλα ήταν χαρακτηριστικός: Χορεύανε οι ανιψιοί με τις θειάδες, οι αδελφάδες με τους αδελφούς, οι πεθεροί και οι κουνιάδοι με τις νύφες κ' οι πεθερές με τους ... αγαπημένους τους γαμπρούς. Πολλοί γιοί προτιμούσανε για ντάμα τη μάνα τους και όσοι τζοβινότοι³ δε βρίσκανε θηλυκό ταίρι χορεύανε μεταξύ τους.

Πρώτο ζευγάρι, οδηγούσε την αργή «περιπατητική» παβάνα, ήταν ο Αμφιτρώνας με την Κοντέσσα του. Ακολουθούσαν ο Κόντες μας με την σινιορίνα Χρυσή, ένας γεροντομπασμένος μάρμπας της Μαντρικάρδαινας με την Κοντεσσίνα Φελιτσιτά και μετά ένα παρδαλό δειγματολόγιο από συγγένειες που δεν ήτανε καθόλου ... εκλεκτικές.

Στον τρίτο γύρο η μεγάλη πόρτα της τραπεζαρίας άνοιξε διάπλατα και το πρώτο ζευγάρι πέρασε στη πλούσια φωτισμένη σάλα οδηγώντας τους ρέστους.

¹ Μπαντίνα: ορχηστρούλα.

² Παβάνα (pavane ή ravan από την ιταλική λέξη padovana = της Πάντοβα). Δυτικοευρωπαϊκός χορός, κυρίως των αριστοκρατικών κύκλων, που γνώρισε μεγάλη ακμή τον 16ο και 17ο αι. Η προέλευσή του είναι ιταλική και πήρε την ονομασία του από την πόλη Πάντοβα. Η παβάνα ήταν απλός χορός: οι χορευτές έκαναν δύο μονά και ένα διπλό βήμα προς τα εμπρός και προς τα πίσω σε ρυθμό δύο ή τεσσάρων τετάρτων. Η παβάνα, που συνδέθηκε με τον ιταλικό χορο σαλταρέλο (saltarello) και την γαλλική γκαγιάρντα (gagliarda), χορευόταν κατά τη διάρκεια των λιτανειών, των γαμήλιων πομπών και της Αποκριάς.

³ Τζοβινότοι: Νεαροί.

[...] Οι πρωταγωνιστές της κομμεντιέτας [...] αλλάζανε τα ρούχα τους, για να γυρίσουνε στο πόρτεγο⁴ να χορέψουν.

[...] Από μακριά έφτασε στ' αυτιά τους ο ήχος της φουρλάνας,⁵ του αγαπημένου χορού της νιότης, και η συντροφιά ξεχύθηκε με γέλια κι αμποσίες⁶ στη σκάλα, ποιος να πρωτοφτάσει στο πόρτεγο...»



Furlana



Peasants dancing the Furlana

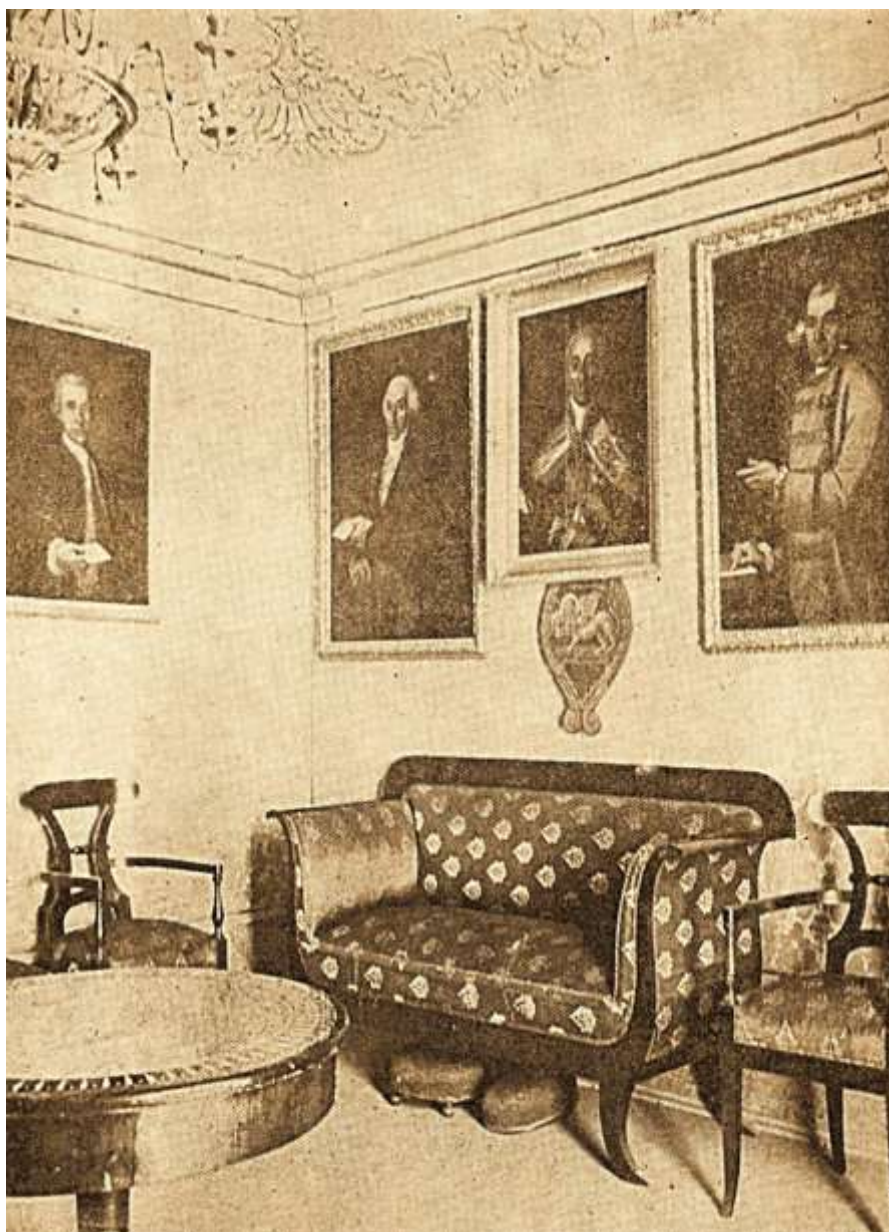
Pietro Longhi

⁴ Πόρτεγο: Αίθουσες υποδοχής.

⁵ Ζωηρός χορός από το Φόρλι (Νότια Ιταλία). Μοιάζει με την ταραντέλα. Χορευότανε συνήθως στην ύπαιθρο, αλλά σε φιλικές συγκεντρώσεις έμπαινε σε εξευγενισμένη μορφή και στα σαλόνια (Σ. τ. Σ.).

⁶ Αμποσίες: Σπρωξιές.

Τα πορτραίτα



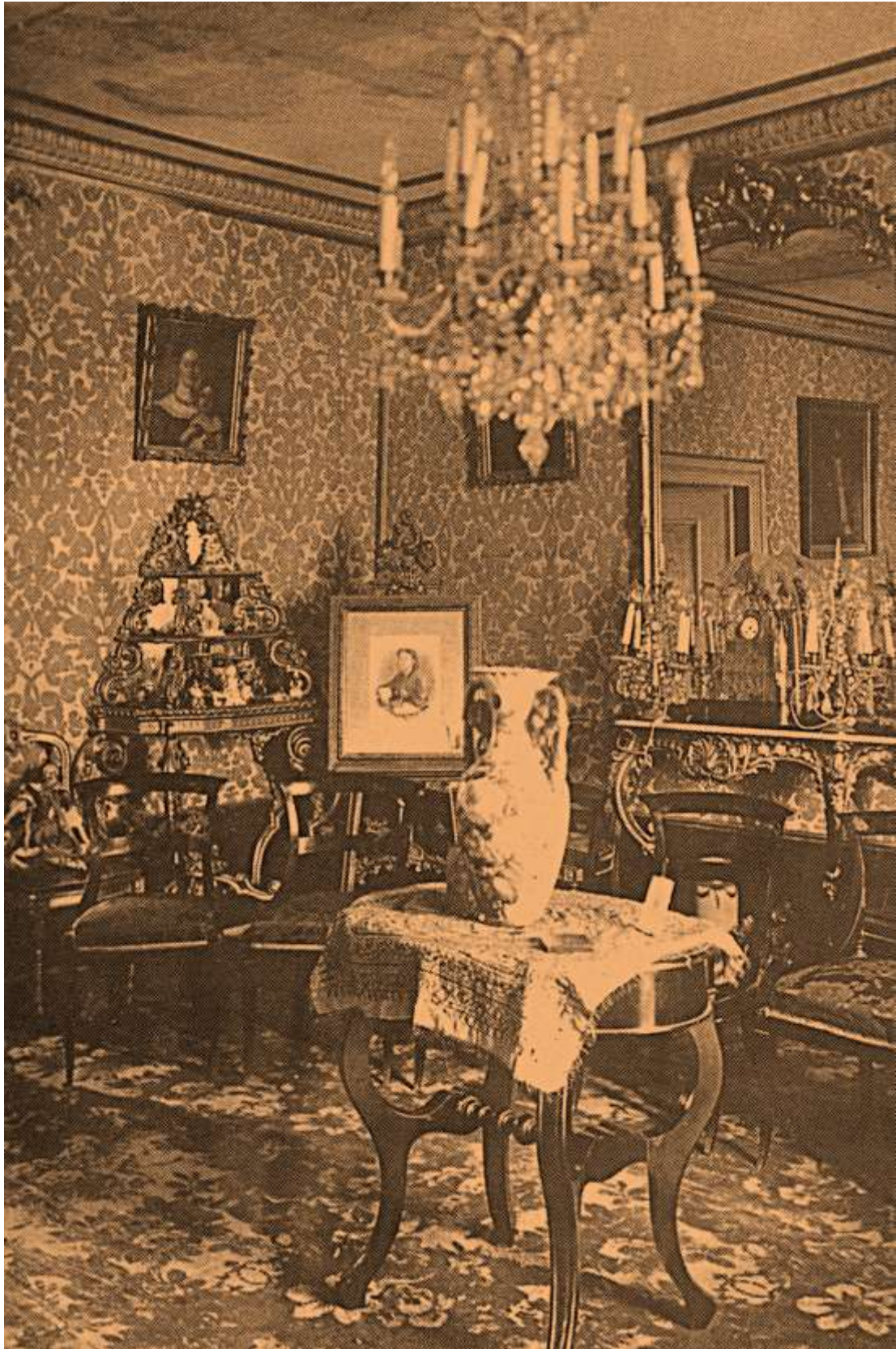
Η σάλα του μεγάρου της οικογενείας Κορμούτου.

«... Είχεν αρχίσει από κάμποσα χρόνια η μόδα των αντενάτων.⁷ Κάθε άρχοντας, παναπεί, χρωστούσε ν' αφήσει στους τοίχους του φαμελικού ντομινικάλε το αχνάρι του: ένα πορτραίτο που να θυμίζει στους κατοπινούς την αλλοτινή του παρουσία. [...] Στα φαμελικά τούτα πορτραίτα η ομοιότη δεν μετρούσε και τόσο. (Κάθου γύρευε μετά από εκατό χρόνια να βρεις αν ήμουνα έτσι ή αλλιώς!) Κείνο που είχε σημασία ήτανε η στολή: η περούκα, το σπαθί και παν' απ' όλα το «γράμμα»! Ένας φάκελος, δηλαδή, που κρατούσες στο χέρι και που φανέρωνε τη σύσταση σου: π.χ. *Al Signor Conte X. Y.* (αζιώμα), *Città del Zante*. Αυτό ήτανε και το διαβατήριό σου στην αθανασία» (Ρώμας, 1975:227-228).

⁷ Ως Αντενάτοι νοούνται οι πρόγονοι.



Το πράσινο σαλόνι του μεγάρου της οικογενείας Κομμούτου.



Το χρυσό σαλόνι του μεγάρου της οικογενείας Κορμούτου.



Μέρος της σάλας του χορού και της γαλαρίας στο μέγαρο της οικογενείας Μερκάτη, στην συνοικία της Κυρίας των Αγγέλων.

Παράρτημα VII
Κλείδα Συμμετοχικής Παρατήρησης

Κλείδα Συμμετοχικής Παρατήρησης

Εργαστήριο :

Ημερομηνία:

Σχολείο:

Τάξη:

Τμήμα:

Σκοποί και Στόχοι

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Εξοικείωση με την θεατρική πράξη			
Αυτοέκφραση			
Έκφραση συναισθημάτων			
Γνωριμία με το ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της Ζακύνθου τον 19ο αιώνα			
Δημιουργία δραματικών καταστάσεων			
Ανάληψη ρόλων			
Αλληλεπίδραση μέσα από το ρόλο			
Αλληλεπίδραση με τις κούκλες σε Ρόλο Ιστορικής Προσωπικότητας			
Συμμετοχή στον αναστοχασμό			
Γνώσεις για τα εκθέματα			
Εξοικείωση με τα μουσειακά αντικείμενα			
Ερμηνεία κοινωνικών δεδομένων μέσω των εκθεμάτων			

Θεατρικές δράσεις

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Ταξίδι			
Παρουσίαση συμμαθητή/τριας			
Αλληλεπίδραση με την Ελισάβετ			
Βρείτε τα οικογενειακά Οικόσημα			
Διάλεξε Κοστούμι			
Επιλογή Δώρου για την Ελισάβετ			
Μέσα Μεταφοράς			
Χτίζω τη στάση του ρόλου			
Παγωμένη Εικόνα			
Ανίχνευση Σκέψης			
Κύκλος Κουτσομπολιού			
Κουτί εξερεύνησης			
Ανακριτική Καρέκλα – Αλληλεπίδραση με την Έλενα			
Βρείτε τη Βεντάλια			

Μανδύας του Ειδικού

	Α΄ Ομάδα καμαριέρες	Β΄ Ομάδα καστελάνοι	Γ΄ Ομάδα μάγειρες/ισσες	Δ΄ Ομάδα μουζικάντες	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Συνεργασία					
Αναζήτηση πληροφοριών στα εκθέματα					
Αναζήτηση πληροφοριών στο συνοδευτικό υλικό του προγράμματος					
Χρήση πρότερων γνώσεων					
Ερωτήσεις στην εμπυχώτρια και το προσωπικό του μουσείου					
Πολιτισμικές διαφορές 19 ^{ος} και 21 ^{ος} αι					
Τεχνολογικές διαφορές 19 ^{ος} και 21 ^{ος} αι					
Αγροτική παραγωγή 19 ^{ος} και 21 ^{ος} αι					
Τι θα ψωνίσουμε; 19 ^{ος} και 21 ^{ος} αι					
Τι θα μαγειρέψουμε; 19 ^{ος} και 21 ^{ος} αι					
Παρουσίαση στην ομάδα					

