

Από την εκπαίδευση στη μάθηση: Μία σύντομη αναδρομή στην εξέλιξη των αντιλήψεων περί μουσείου και δημιουργίας της γνώσης



της **Αλεξάνδρας Μπούνια***

Εισαγωγή

Το μουσείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη δημιουργία και διάχυση της γνώσης (Hooper-Greenhill 1991). Όμως, το τι ακριβώς συνιστά γνώση και πώς αυτή μπορεί να διαχυθεί μέσω του μουσείου εξελίσσεται και αλλάζει, όπως ακριβώς αλλάζει και το περιεχόμενο και η δομή των οργανισμών που αποκαλούμε μουσεία. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι συλλογές, ο τρόπος με τον οποίο ταξινομούνται και καταγράφονται τα αντικείμενα, οι επιλογές του μουσείου ως προς το περιεχόμενο και την παρουσίαση των συλλογών του συνδέονται στενά με την αντίληψη περί γνώσης όχι μόνον του οργανισμού, αλλά και της κοινωνίας εντός της οποίας αυτός λειτουργεί.

Στο κείμενο αυτό θα επιχειρήσουμε μία σύντομη αναδρομή στην εξέλιξη της αντίληψης για το μουσείο, τη σχέση του με τη δημιουργία γνώσης και την προσφορά εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει μία σαφής μετατόπιση προς μια πιο διευρυμένη αντίληψη τόσο για την έννοια όσο και για τον ρόλο του μουσείου στη δημιουργία και προσφορά γνώσης. Η αντίληψη αυτή αποτυπώνεται και στην πρόσφατη πρόταση για έναν νέο ορισμό του μουσείου, πρόταση στην οποία η λέξη «εκπαίδευση» δεν εμφανίζεται πια, ενώ το μουσείο φαίνεται να εστιάζει στην προώθηση «διευρυμένης κατανόησης για τον κόσμο», «ερμηνείας», αλλά και συμβολής στην «ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την κοινωνική δικαιοσύνη, την παγκόσμια ισότητα και την πλανητική ευεξία».[1]

Μουσείο και εκπαίδευση: τι και πώς μαθαίνουμε στο μουσείο

Ήδη από τον 18^ο αι. το «δημόσιο μουσείο», το μουσείο δηλαδή που ανοίγει προς το κοινό και δέχεται συστηματικά επισκέπτες, θεωρεί τον ρόλο του πρωτίστως εκπαιδευτικό. Η μεταφορά γνώσης που συντελείται εντός του ακολουθεί εν πολλοίς το μοντέλο της τυπικής εκπαίδευσης, χωρίς το σκέλος της

εξέτασης. Ο στόχος είναι η μεταφορά της πραγματικής, της «αληθινής» δομής της επιστήμης, της ιστορίας ή της τέχνης: αρκεί η επίσκεψη στο μουσείο για να κάνει τον επισκέπτη μέτοχο της επιστημονικής ή καλλιτεχνικής γνώσης που παρουσιάζεται εκεί. Ο επισκέπτης, παθητικός αποδέκτης αυτής της γνώσης, την προσλαμβάνει μέσω του δέους που η καλλιτεχνική δημιουργία ή η επιστημονική σκέψη μπορούν να εμπνεύσουν, ενώ η τοποθέτηση των αντικειμένων (όποιας κατηγορίας) στη «σωστή σειρά» αρκεί για να προσφέρει αυτό που η Kirschenblatt-Gimblett έχει περιγράψει ως «εικονογραφημένη διάλεξη» με τη μορφή έκθεσης. Γράφει χαρακτηριστικά: «Η γραπτή λεζάντα σε μία έκθεση ήταν το υποκατάστατο για τα λόγια του απόντα δασκάλου, με το πρόσθετο πλεονέκτημα ότι τα εκθέματα, αντί να εμφανίζονται σύντομα για την εικονογράφιση της διάλεξης, μπορούσαν να ιδωθούν από το ευρύ κοινό για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα» (1998:32).

Αυτή η στερεότυπη αντίληψη παρέμεινε σταθερή για πάρα πολλά χρόνια, παρά τις αλλαγές στις αντιλήψεις ή τις τεχνολογίες των εκθέσεων. Η μεταφορά συγκεκριμένων μηνυμάτων και πληροφοριών, η επικοινωνία της γνώσης ως μονόδρομη και παθητική διαδικασία εξακολούθησαν να θεωρούνται συνώνυμα της εκπαιδευτικής προσφοράς και λειτουργίας του μουσείου ως και πριν από περίπου τριάντα χρόνια. Βεβαίως, ήδη είχαν αρχίσει να υπάρχουν φωνές που διακήρυσσαν ότι η δημιουργία γνώσης, η μάθηση στο μουσείο έχει διαφορετικό χαρακτήρα.

Για παράδειγμα, ο Screven ήδη το 1986 είχε επισημάνει ότι η μάθηση στο μουσείο είναι μη γραμμική, ακολουθεί τους προσωπικούς ρυθμούς του κάθε επισκέπτη, είναι εθελοντική και ανακαλυπτική (σελ. 109). Οι επισκέπτες δεν αποτελούν παθητικούς αποδέκτες πληροφορίας, όσο σημαντική και αν είναι αυτή, αλλά θέλουν να έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα επιλογής και απόφασης για αυτά τα οποία θα μάθουν.

Επιμένουν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της γνώσης, επιδιώκουν να έχουν τη δική τους συνεισφορά και να βλέπουν να εκπροσωπείται στο μουσείο όχι μόνον η «επίσημη ακαδημαϊκή γνώση», αλλά και η βιωμένη εμπειρία των κοινοτήτων από τις οποίες προέρχονται.

Παρατηρήθηκε έτσι μία μετακίνηση: από τις παθητικές μαθησιακές θεωρίες που υποστήριζαν την έννοια του εκπαιδευόμενου ως αποδέκτη που σωρεύει αθροιστικά τη μουσειακή γνώση, στην υιοθέτηση θεωριών που τονίζουν την ενεργή συμμετοχή των επισκεπτών στη δημιουργία της γνώσης, όπως ο κονστρουκτιβισμός, τα πολλαπλά μαθησιακά στιλ και οι πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner (1993). Οι θεωρίες γύρω από τα διαφορετικά μαθησιακά στιλ οδηγούνται από την αντίληψη ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και μαθαίνει διαφορετικά. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού βασίζεται στη θεώρηση ότι η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία και εστιάζει στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι θα δομήσουν τη δική τους αντίληψη για τον κόσμο προσλαμβάνοντας τις νέες γνώσεις με βάση τις ήδη υπάρχουσες. Η ενεργοποίηση των επισκεπτών για τη δημιουργία νοήματος οδηγεί σε επανα-ορισμό της ίδιας της έννοιας της μάθησης: δεν είναι απλώς το αποτέλεσμα της πρόσληψης συγκεκριμένου και εκ των προτέρων ορισμένου περιεχομένου, αλλά βιωμένη διαδικασία, εμπειρία (Hein 2011: 348).

Ο Gardner (1993) με τη σειρά του απέδωσε αξία στους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης και χρησιμοποίησε τον όρο «νοημοσύνη» (intelligence) για καθέναν από αυτούς. Η θεωρία του, σε συνδυασμό με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση έκαναν το μουσείο ιδανικό χώρο για αυτό που οι Falk και Dierking (2002) ονόμασαν «μάθηση ελεύθερης επιλογής» (free choice learning): με άλλα λόγια το μουσείο είναι ο χώρος όπου μπορεί να καλλιεργηθεί απόκτηση γνώσης χωρίς πίεση, χωρίς αυστηρά περιγράμματα και

προδικασμένα αποτελέσματα. Πρόκειται για γνώση που αφορά όχι μόνον το μυαλό, αλλά και το συναίσθημα, ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις, βιώνεται σε ένα πλαίσιο που είναι ασφαλές για πειραματισμούς, δέχεται πολλαπλά ερεθίσματα και οδηγεί σε πολλαπλά αποτελέσματα. Το μουσείο είναι ο χώρος όπου η δημιουργικότητα ενθαρρύνεται ενεργά, επιδιώκεται συνεχής και δια βίου μάθηση, ο πειραματισμός και ο αναστοχασμός είναι έννοιες πλήρως ενταγμένες στην εμπειρία και συμβάλλουν στην καλλιέργεια ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η εκπαίδευση στο μουσείο μετακινήθηκε ουσιαστικά ως προς τις αρχές της: από παθητική έγινε συμμετοχική, από προσφέρουσα τυποποιημένα προγράμματα, πέρασε στην παροχή εξειδικευμένων και εξατομικευμένων προγραμμάτων, από τον διδακτισμό στην αλληλο-διδασκαλία, από τη μία φωνή γνώσης (και επομένως εξουσίας) στις πολλαπλές φωνές, από την πρόσληψη στην εφαρμογή της γνώσης (Culter 2010).



Αυτή η συνολική μετακίνηση αποτυπώνεται και στην επιλογή των όρων που χρησιμοποιούνται: ενώ στο παρελθόν μιλούσαμε για «μουσειακή εκπαίδευση» –με

τη μοντερνιστική αντίληψη της παράδοσης προκαθορισμένων μορφών γνώσης με δομημένες δράσεις— σήμερα πλέον μιλάμε για «μουσειακή μάθηση»— με την έμφαση πλέον στην ατομική και κοινωνική δημιουργία νοήματος, την άτυπη (μη δομημένη) εξατομικευμένη δραστηριότητα και εμπειρία. Οι πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις ευνοούν την εξουσία όχι μόνον του επιμελητή, αλλά και του μουσειοπαιδαγωγού: μία ευπειθή (σεβαστική), παθητική και περιορισμένη μάθηση, μέσω, για παράδειγμα, του διδακτικού εκθέματος, της ομιλίας του ειδικού, του φύλλου εργασίας και του μουσειακού οδηγού. Ελέγχοντας την πρόσβαση, τη συμμετοχή, τις απαντήσεις και τις συμπεριφορές οργανωμένων εκπαιδευτικών ομάδων, το μουσείο μπορούσε να λαμβάνει λίγο ή και καθόλου υπόψη τις διαφορετικές επιθυμίες ή μαθησιακές δυνατότητες του κοινού του. Το αποτέλεσμα ήταν η ενίσχυση της ιδέας του μουσείου ως χώρου προνομιακής μάθησης ή μάθησης όσων διαθέτουν το προνόμιο να ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες – να διαθέτουν πολιτιστικό κεφάλαιο. Η μεταμοντέρνα προσέγγιση, με κυρίαρχο όχημα τις θεωρίες που αναφέραμε παραπάνω, υποστηρίζει την ενεργή μάθηση, την ενσυνείδητη εμπλοκή στη δημιουργία νέας γνώσης, την προσωποποιημένη και εξατομικευμένη δημιουργία νοήματος. Τελικά, τον διαμοιρασμό ή ακόμη και την υπονόμηση της εξουσίας της φωνής του μουσείου στην ερμηνεία και τη συνολική διαδικασία της μουσειακής επίσκεψης (Hein 1998, 2011, Hooper-Greenhil 1991, 2000, 2007, Falk and Dierking 2000, 2011).

Οι αλλαγές αυτές δεν επηρέασαν μόνον τη μορφή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων των μουσείων. Επηρέασαν συνολικά τον τρόπο λειτουργίας τους και οργάνωσης των υπηρεσιών τους: αν οι επισκέπτες των μουσείων ποικίλλουν ως προς τα ενδιαφέροντά τους και τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται τον κόσμο, τότε τα μουσεία πρέπει να

προσφέρουν διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης του περιεχομένου τους, και άρα διαφορετικά και ποικίλα ερμηνευτικά μέσα. Ο εκθεσιακός τους σχεδιασμός πρέπει να υποστηρίζει διαφορετικά μαθησιακά στίλ και να προωθεί την ενεργή εμπλοκή και τη συνεργασία. Επιπλέον, το περιεχόμενο θα πρέπει να είναι διαβαθμισμένο και να αναπαριστά πολλαπλές αναφορές και απόψεις, ώστε να ενεργοποιεί τη δημιουργία νοήματος.

Φυσικά αυτή η προσέγγιση δεν τους βρίσκει όλους σύμφωνους. Η αντίληψη που θεωρεί όλες τις προσεγγίσεις ως ισότιμες συχνά θεωρείται υπερβολικά «σχετικιστική»: για παράδειγμα, η Danielle Rice (2000: 224, 2003: 91-92) υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε «να αποδυθούμε της ευθύνης να διδάξουμε πράγματι τους επισκέπτες για μία ευρύτερη συναινετική κατανόηση που συνιστά εμπειριστατωμένη προοπτική». Το δίλημμα αυτό, πόσο διευκολύνουμε και πόσο κατευθύνουμε, πώς ισορροπούμε μεταξύ της συμβατικής «επιμελητικής» ατζέντας και των ευρύτερων κοινωνικών και αναπτυξιακών εξελίξεων, παραμένει στην καρδιά του μουσείου.

Μεγάλη επιρροή στην εξέλιξη των αντιλήψεων περί μουσειακής μάθησης είχε ο Βραζιλιάνος θεωρητικός Paulo Freire (1972). Ισχυρίστηκε ότι η εκπαίδευση συνδέεται με την ενδυνάμωση και την απελευθέρωση έναντι της καταπίεσης από τις καθιερωμένες παιδαγωγικές της δύναμης και της υπακοής. Και σε αυτή την περίπτωση, η έμφαση βρίσκεται όχι στη μετάδοση αποκρυσταλλωμένης γνώσης ή πληροφορίας, αλλά στην αντίληψη νοημάτων και διαδικασιών, στη δημιουργία νοήματος (Hein 1998, 2011, Hooper-Greenhill 2007, Μπούνια 2015) και κυρίως στη μουσειακή εμπειρία ως εμπειρία που διευρύνει την υπάρχουσα γνώση ή κατανόηση και κινητοποιεί προσφέροντας ερεθίσματα. Καλλιτέχνες, ηθοποιοί, αφηγητές παραμυθιών ή ιστοριών, χορευτές, μουσικοί, σχεδιαστές μπορούν όλοι να συμβάλουν μαζί

με τους μουσειοπαιδαγωγούς για τη δημιουργία μιας πολυφωνικής εμπειρίας που θα απελευθερώσει δημιουργικές δυνάμεις στους συμμετέχοντες.

Κεντρικό ρόλο στη μουσειακή μάθηση φυσικά παίζει και η απτική εμπειρία (Μπούνια και Νικονάνου 2008), η επαφή με τα αυθεντικά αντικείμενα, που μπορεί να πραγματοποιείται είτε εντός του μουσείου, είτε εκτός αυτού, για παράδειγμα στα σχολεία, αλλά και σε νοσοκομεία ή άλλους χώρους εκτός του οργανισμού, όπου το μουσείο πηγαίνει για να διευρύνει το κοινό και τον ρόλο του. Η έμφαση στην εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων συνδέεται με τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και τις πολλαπλές νοημοσύνες, όπως αναφέραμε και παραπάνω.

Βασική επιρροή στην ανάπτυξη των θεωριών περί μουσειακής μάθησης έπαιξαν τόσο οι θεωρίες για την καλλιτεχνική εκπαίδευση (βλ., π.χ., Burnham και Kai-Kee 2011), όσο και οι θεωρίες για τη μάθηση που σχετίζεται με τις φυσικές επιστήμες (π.χ. Miles et al. 1988). Τα μουσεία και τα κέντρα επιστημών ακολουθούν μια πιο διαδραστική προσέγγιση στη γνώση, αλλά συχνά διδακτική και εστιασμένη σε απτά αποτελέσματα, με ισχυρή την ανάγκη να προωθήσουν τη δημόσια κατανόηση των επιστημών. Τα κέντρα επιστημών συχνά επιτυγχάνουν την προσέλκυση οικογενειών περισσότερο από άλλες κατηγορίες μουσείων. Από την άλλη πλευρά, πάρα πολλές πτυχές του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου αποκτούν άλλη διάσταση, όταν συνδυάζονται με μία μουσειακή επίσκεψη ή πρόσβαση σε πηγές από το μουσείο. Έτσι, μέσα στον χρόνο, πολύ σημαντικές και δημιουργικές σχέσεις έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα σε συγκριμένα γνωστικά πεδία, π.χ. την ιστορία ή ακόμη και τα θρησκευτικά με τη μουσειακή εμπειρία (βλ. π.χ. Reeve 2012). Πάνω απ' όλα όμως, η εμπειρία του μουσείου και της αίθουσας τέχνης συχνά ξεπερνά τα όρια του αναλυτικού προγράμματος, προσφέροντας ευκαιρίες για επαναπροσδιορισμό της γνώσης σε συγκεκριμένα

πεδία (Reeve and Woolard 2015).

Μουσείο και εκπαίδευση: το πλαίσιο της μάθησης

Η μάθηση, όμως, δεν εξαρτάται μόνον από το είδος και τον τρόπο που προσφέρεται η γνώση. Τα μουσεία καλούνται να λαμβάνουν υπόψη και το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται η μάθηση, καθώς αυτό την επηρεάζει ουσιαστικά. Βεβαίως το πώς ορίζεται αυτό το πλαίσιο αποτέλεσε αντικείμενο πολλαπλών μελετών και συζητήσεων. Οι Falk και Dierking (2000) ανέπτυξαν το μαθησιακό τους μοντέλο Contextual Model of Learning για να τονίσουν ότι δεν είναι μόνον ένας παράγοντας αυτός που καθορίζει πώς και τι μαθαίνουν οι επισκέπτες κατά την εμπειρία τους, αλλά τουλάχιστον οκτώ: τα κίνητρα και οι προσδοκίες, η πρότερη γνώση, τα ενδιαφέροντα και οι πεποιθήσεις τους, η επιλογή και ο έλεγχος, η κοινωνικο-πολιτιστική δυναμική της ομάδας με την οποία επισκέπτονται το μουσείο, η διαμεσολάβηση τρίτων, η προετοιμασία και η καθοδήγηση, ο σχεδιασμός, και φυσικά η συσχέτιση της μουσειακής εμπειρίας με άλλες εμπειρίες ή συμβάντα εκτός του μουσείου.

Κινούμενη σε μία παρόμοια λογική, και επιδιώκοντας να αποκωδικοποιήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία γνώσης στο μουσείο, η Kelly (2007) πρότεινε ένα εναλλακτικό μοντέλο των 6P (από το αρχικό γράμμα P των αγγλικών λέξεων): Άτομο (Person), Στόχος (Purpose), Διαδικασία (Process), Άνθρωποι (People), Χώρος (Place), Προϊόν (Product). Παρότι το μοντέλο αυτό βρίσκεται πολύ κοντά στις διαπιστώσεις των Falk και Dierking, μιλώντας ουσιαστικά για το κοινωνικό, προσωπικό και φυσικό πλαίσιο της επίσκεψης, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί εστιάζει αρκετά παραπάνω σε θέματα που άπτονται του σχεδιασμού των εκθέσεων και όχι μόνον των εκπαιδευτικών δράσεων. Οι επισκέπτες δημιουργούν νόημα με βάση την πρότερη γνώση και τις εμπειρίες τους, τους στόχους τους πριν και κατά τη

διάρκεια της επίσκεψης, την κοινωνική διάδραση κατά τη διάρκεια αυτής. Το μουσείο, όμως, μπορεί να συμβάλει σε όλα αυτά τα επίπεδα:

- δίνοντας τη δυνατότητα στους επισκέπτες να συνδέσουν τα όσα βλέπουν εκεί με τα όσα συμβαίνουν γύρω τους (person),
- δίνοντας έλεγχο και επιλογή στη βίωση της μουσειακής εμπειρίας προσφέροντας, για παράδειγμα, εναλλακτικές διαδρομές σε μία έκθεση ή πολλαπλά ερμηνευτικά μέσα (purpose),
- δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που προκαλεί και ενθαρρύνει, δίνοντας δυνατότητα για διάδραση (φυσική ή διανοητική) (process),
- σχεδιάζοντας εκθέσεις που ενθαρρύνουν τον διάλογο και την κοινωνική διάδραση (people),
- διαφοροποιώντας τις παροχές τους σε σχέση με άλλους φορείς παροχής άτυπης μάθησης (place),
- προσφέροντας όχι μόνον πληροφορίες για τα αντικείμενα που εκτίθενται, αλλά και για τις συνθήκες συλλογής, έκθεσης και μελέτης των αντικειμένων, με άλλα λόγια προσφέροντας πληροφορία όχι μόνον για το «τι», αλλά και για το «γιατί» και «πώς» σε κάθε περίπτωση (product) (Black 2012: 83).

Όπως και οι Falk και Dierking, έτσι και η Kelly υποστηρίζουν την κοινωνικό-πολιτιστική θεωρία της μάθησης. Βασισμένα στις αντιλήψεις του Vygotsky (1978), η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην κοινωνική διάδραση και τη δυναμική της ομάδας. Τα προσωπικά κίνητρα και ενδιαφέροντα, σε συνάρτηση με την κοινωνική διάσταση της επίσκεψης και το φυσικό πλαίσιο αυτής οδηγούν και υποστηρίζουν τη μάθηση, τόσο μεμονωμένων ατόμων όσο και οικογενειών και άλλων ομάδων επίσκεψης.

Μουσείο, μάθηση και κοινότητες: προς ένα πιο «πολιτικό» μουσείο

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στη σχέση των μουσείων με τις κοινότητες τις οποίες εκπροσωπούν (ή οφείλουν να εκπροσωπούν). Τα μουσεία εμβαθύνοντας τη σχέση τους με τις κοινότητες στις οποίες εντάσσονται, συμπεριλαμβάνοντας και εκπροσωπώντας το σύνολο αυτών, αλλά και συνδημιουργώντας περιεχόμενο και νόημα με αυτές έχουν το περιθώριο να διευρύνουν και το περιεχόμενο και τα προγράμματά τους και έτσι να οδηγηθούν σε πιο ουσιαστική συνεργασία και υποστήριξή τους σε όλα τα επίπεδα. Η έννοια της γνώσης έχει πλέον διευρυνθεί, ενώ η αντίληψη για το τι αποτελεί αποτελεσματική και ουσιαστική μάθηση έχει αλλάξει.

Η αποτελεσματική μάθηση (και αυτό ισχύει και πέρα από το μουσείο) χαρακτηρίζεται από βιώσιμες συνεργασίες, καλά εδραιωμένες αποδείξεις επίδρασης και επιτυχίας, κοινωνική επένδυση και πολιτικό όραμα. Απαιτεί χάρισμα και ενέργεια, αλλά και ασυνήθιστα ευρύ πεδίο δεξιοτήτων: εκπαιδευτικών, αναζήτησης πόρων, ερευνητικών, πολιτικών και επικοινωνιακών, παράλληλα με ατελείωτη υπομονή. Το μουσείο σήμερα οφείλει να λάβει υπόψη τα νέα δεδομένα και να προσφέρει μαθησιακές εμπειρίες που θα έχουν ουσιαστικά και συγκεκριμένα αποτελέσματα:

- Θα επιδιώκουν την αλλαγή μέσα από την εμπειρία συμβάλλοντας ουσιαστικά στη ζωή ατόμων και κοινωνιών.
- Θα προωθούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία.
- Θα αυξάνουν ή θα εμβαθύνουν την απόκτηση δεξιοτήτων, αξιών, συναισθημάτων, τάσεων, και του κριτικού αναστοχασμού.
- Θα οδηγούν σε μεγαλύτερη κατανόηση των άλλων.
- Θα καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση και την προσωπική ανάπτυξη.
- Θα χαρακτηρίζονται από ένα διαφορετικό

μαθησιακό ήθος σε σχέση με αυτό της τυπικής εκπαίδευσης, περισσότερο συντονισμένο με τις ανάγκες της κοινωνίας και των ατόμων σήμερα (Black 2012: 85).

Το ανανεωμένο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια για τον «πολιτικό» ρόλο του μουσείου, τη μετάδοση όχι απλώς πληροφοριών, αλλά κυρίως αξιών και ηθικών (με την ευρεία έννοια του όρου) πρακτικών, δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για την «κριτική παιδαγωγική» (critical pedagogy), η οποία, όπως αναφέρει ο John Searle (1990) (σε άλλο βεβαίως πλαίσιο) έχει ως στόχο να «δημιουργεί πολιτικούς ακτιβιστές» (political radicals). Αυτό στην πραγματικότητα σημαίνει ότι η μουσειακή αγωγή έχει ηθικό και πολιτικό στόχο, στοχεύει να προωθήσει αυτό που η Ira Shor ορίζει ως «συνήθειες σκέψης, γραφής, ανάγνωσης και ομιλίας που πηγάζουν κάτω από τα επιφανειακά μηνύματα, τις πρώτες εντυπώσεις, τους κυρίαρχους μύθους, τις επίσημες ανακοινώσεις, τα παραδοσιακά κλισέ, την παραλαμβανόμενη σοφία, και τις απλές απόψεις, στην κατανόηση των βαθιών νοημάτων, των ριζικών αιτιών, του κοινωνικού περιεχομένου, της ιδεολογίας και των προσωπικών συνεπειών κάθε πράξης, γεγονότος, αντικειμένου, διαδικασίας, οργάνωσης, εμπειρίας, κειμένου, θέματος, πολιτικής, μέσων μαζικής επικοινωνίας ή λόγου γενικότερα» (1992: 129).



Το αποτέλεσμα μίας τέτοιας διαδικασίας είναι η μουσειακή μάθηση, αλλά και η μουσειακή επιμέλεια να εργάζονται μαζί και παράλληλα με τους κοινωνικούς εταίρους των μουσείων για τη δημιουργία εκθέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στην πορεία θα φέρουν την προσοχή και θα θέτουν ευθέως ερωτήματα σχετικά με το ποιος έχει τον έλεγχο των διαδικασιών δημιουργίας γνώσης, αξιών και δεξιοτήτων (Giroux 2011). Αυτή η συνεργατική κριτική ανάλυση μπορεί στη συνέχεια να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται η γνώση, οι ταυτότητες και η εξουσία μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικών δομών, μία εκ των οποίων είναι το ίδιο το μουσείο. (Lynch 2016)

Με άλλα λόγια, όπως φαίνεται και από τον προτεινόμενο νέο ορισμό του μουσείου, που αναφέραμε και στην αρχή του κειμένου αυτού, η μουσειακή μάθηση δεν αφορά πλέον παρά τη δημιουργία συνθηκών για την ενδυνάμωση των επισκεπτών και τον εφοδιασμό τους με τα νοηματικά εκείνα εργαλεία που θα κάνουν δυνατή την κριτική εξέταση της κοινωνίας στο σύνολό της, τη συμβολή σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και προώθησης κοινωνικών αξιών και ηθικών αρχών. Επομένως, τα μουσεία του 21^{ου} αι. έχουν και διαφορετικό ρόλο και διαφορετικές ευθύνες ως προς την εκπαίδευση του κοινού τους σε σχέση με το παρελθόν.

*** Η κ. Αλεξάνδρα Μπούνια είναι Καθηγήτρια στο Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.**

Σημειώσεις

[1] Για τον προτεινόμενο ορισμό του μουσείου έχουν γραφτεί πάρα πολλά. Ενδεικτικά, Folga-Januszewska 2020; Salguero 2020; Fraser 2019; Asche, Doering, Sternfeld 2020.

Βιβλιογραφία

- Asche, F., D. Döring and N. Sternfeld 2020. "The Radical Democratic Museum" – A Conversation about the Potentials of a New Museum Definition, *Museological Review* 24, σελ. 34-41.
- Black, G. 2012. *Transforming Museums in the Twenty-First Century*, London and New York: Routledge.
- Burnham, R. και Kai-Kee, E. 2011. *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*, Los Angeles: Getty.
- Cutler, A. 2010. "What is to be done, Sandra? Learning in cultural institutions of the twenty-first century" *Tate Papers: Online Research Journal* 13. Διαθέσιμο: <https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/13/what-is-to-be-done-sandra-learning-in-cultural-institutions-of-the-twenty-first-century> (7-12-2020).

- Falk, J. και L. Dierking 2000. *Learning from Museums. Visitors Experiences and the Making of Meaning*. Washington DC: Whalesback Books.
- Falk, J. και L. Dierking 2002. *Learning Without Limits: How Free-Choice Learning is Transforming Education*. Walnut Creek CA: Altamira Press.
- Falk, J. και L. Dierking 2011. *The Museum Experience*. Walnut Creek CA: Left Coast Press.
- Folga-Januszewska, D. 2020. "History of the museum concept and contemporary challenges: introduction into the debate on the new ICOM museum definition", *Muzealnictwo* 61, σελ. 37-59.
- Fraser, J. 2019. "Editorial: A discomfoting definition of museum", *Curator: The Museum Journal* 62(4), σελ. 501-504.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, London: Fontana.
- Giroux, H. A., 2011. *On Critical Pedagogy*, London: Bloomsbury.
- Hein, G. 1998. *Learning in the Museum*, London: Routledge.
- Hein, G. 2011. "Museum education". Στο Macdonald, Sh. (ed.) *A Companion to Museum Studies*, Chichester: Wiley-Blackwell, 340-352.
- Hooper-Greenhill, E. 1991. *Museums and the Shaping of Knowledge*, London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 2000. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education: Purpose, Pedagogy and Performance*, London: Routledge.
- Searle, John, 1990 *The Storm Over the University*, *The New York Review of Books*, December 6, 1990.
- Shor, I. 1992. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, University of Chicago Press
- Kelly, L. 2007. The Inter-relationships between adult museum visitors' learning identities and their museum experiences. Thesis Submitted to the University of Technology. Διαθέσιμη: https://media.australian.museum/media/dd/Uploads/Documents/6663/FINAL+THESIS+FOR+GRADUATION_KELLY.c05e2f5.pdf (7-12-2020).
- Kirschenblatt-Gimblett, B. 1998. *Destination Culture: Tourism*,

Museums and Heritage, Berkeley: University of California Press.

- Lynch, B. 2016. "Good for you, but I don't care!": critical museum pedagogy in educational and curatorial practice". Στο Mörsch, C., A. Sachs, and Th. Sieber (επιμ.), *Contemporary Curating and Museum Education*, transcript, σελ. 255-268.
- Miles, R. M., M.B. Alt, D.C. Gosling, B.N. Lewis and A.F. Tout, 1988. *The Design of Educational Exhibits*, London: Unwin Hyman.
- Rice D. 2000. "Constructing informed practice". Στο Hirsch, J.S. και L. Silverman (επιμ.), *Transforming Practice: Selections from the Journal of Museum Education*, Bloomington: Indiana University, σελ. 222-225.
- Rice, D. 2003. "Museums: Theory, practice and illusion". Στο A. McClellan (επιμ.), *Art and Its Publics: Museum Studies at the End of the Millennium*, Oxford: Blackwell, σελ. 77-95.
- Reeve, J. 2012. "A question of faith, museum as sacred and secular spaces" Στο Sandell, R. and E. Nightingale (επιμ.) *Museums, Equality and Social Justice*, London: Routledge, σελ. 125-141.
- Reeve, J. and V. Woolard 2015. "Learning, education and public programs in museums and galleries" Στο C. McCarthy (ed.) *The International Handbook of Museum Studies: Museum Practice*, Wiley & Sons Ltd.
- Salguero, B. 2020. "Defining the museum: struggling with a new identity", *Curator: The Museum Journal* 63(4), σελ. 591-596.
- Screven, C. 1986. "Exhibitions and Information centers: some principles and approaches", *Curator: The Museum Journal* 29(2), σελ. 109-137.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Μπούνια, Α. 2015. «Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διερεύνησης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα», στο Νικονάνου, Ν. (επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21^ο αι.*, Ηλεκτρονικά Εγχειρίδια προγράμματος ΚΑΛΛΙΠΟΣ, ΕΜΠ, σελ. 127-147.
- Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν., 2008, «Αντικείμενα και Μουσεία: ζητήματα εμπειρίας, ερμηνείας, επικοινωνίας», στο Νικονάνου,

N. &Κασβίκης, Κ., (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, σελ. 69-101.

RELATED ARTICLES



Informal Learning – oxygen of a lifelong learning society



Informal Spaces in Global Citizenship Education



Άτυπες πηγές μάθησης: Το αόρατο υπόβαθρο της τυπικής εκπαίδευσης

COPYRIGHT 2021 | MH NEWSDESK BY MH THEMES