

UČENJE U MUZEJU

VEDRANA PREMUŽ ĐIPALO

Etnografski muzej Split

Iza Vestibula 4

HR-21000 Split

vedrana@etnografski-muzej-split.hr

UDK 069+37.01

Stručni članak

Professional paper

Primljeno/Received: 27.08.2020.

Prihvaćeno/Accepted: 31.08.2020.

U radu se predstavljaju temeljne teorije učenja koje su utjecale na muzejsku pedagogiju te primjeri pedagoškog rada u Etnografskom muzeju Split.

Cljučne riječi: *muzejska edukacija, učenje u muzeju*

Uvod

Tradicionalni oblici učenja poput frontalnih transmisija znanja prevladani su u velikom broju muzejskih pristupa edukaciji te zamijenjeni novijom praksom temeljenoj na konstruktivističkoj teoriji kao primarnom teorijskom usmjerenju učenja u muzeju. Međutim, pri tome nije nužno u potpunosti izostaviti tradicionalne didaktične tehnike koje prvenstveno dolaze do izražaja prilikom obilaska i vodstva po muzejskom postavu. Ovakvi oblici komunikacije mogu biti dobra podloga za daljnje edukativne aktivnosti koje se formiraju na pretpostavkama konstruktivističke teorije.

Premda je neupitna važnost biheviorističke i kognitivne teorije učenja, konstruktivistička teorija najučestalije se primjenjuje u muzejskom okruženju. Teoretičari koji su imali izraziti utjecaj na razvoj i usmjeravanje učenja u muzejskom okruženju na konstruktivističkim pretpostavkama su John Dewey i teorija iskustva, mišljenja i učenja, Jean Piaget i razvojna teorija, Lav Vigotski i sociokulturna teorija, Jerome Bruner i koncepcija učenja, kategorizacije i potrage za značenjem te Howard Gardner i teorija višestrukih inteligencija (Milutinović 2010).

Sedamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do pomaka u promišljanju učinkovitosti i kvalitete učenja pri čemu se prednost daje manje konvencionalnim tipovima učenja. Ti su načini učenja temeljeni na iskustvu koje se stječe izvan formalnog učioničkog obrazovanja, primjerice u muzejskom okruženju, obitelji ili prirodi. Prema tome, učenje bi se u muzeju prema konstruktivističkom shvaćanju primarno oslanjalo na prethodna osobna saznanja i vještine te na taj način nova saznanja čine nadogradnju

prethodnim. U centru učenja je pojedinac i njegove potrebe, a proces učenja ostvaruje se prvenstveno percepcijom. Sukladno tome, muzeji su nadasve prikladne institucije za ovakav oblik konstruiranja znanja.

Funkcionalna psihologija i pedagogija pragmatizma Johna Deweya (1859-1952) u značajnoj je mjeri utjecala na nova promišljanja vezana uz edukaciju u muzejima. Prema Deweyu, temeljna postavka učenja je iskustvo pojedinca koje je prethodno društveno oblikovano. Pojedincu se ne nameću činjenice i generirana znanja nego on uz podstrek vlastite motivacije i osobnih interesa samostalno konstruira nova iskustva. Deweyeva krilatica *learning by doing*, prezentirana još početkom 20. stoljeća, aktualna je i u suvremenom obrazovanju te je komplementarna također i s određenim postavkama eksperimentalnog programa *Škole za život*.

Plodna znanstvena karijera Johna Deweya kao edukatora, filozofa, psihologa, društvenog kritičara i političkog aktivista rezultirala je bogatim opusom s naglaskom na edukaciji kao i na poticanju demokratskog razmišljanja u školskim i političkim sferama. Izrazi poput kontinuiteta i interakcije najzornije govore o Deweyevom shvaćanju pojma učenja. Dewey ističe da se jaz između znanstvene činjenice i pragmatičnog iskustva premošćuje propitivanjem, eksperimentima i učenjem iz prošlosti. Poticao je i zagovarao socijalnu odgovornost, potrebu za socijalnom pravdom i demokratske vrijednosti društva što ga postavlja na mjesto jednog od najutjecajnijeg teoretičara muzejske edukacije čije je zahtjeve poželjno uvrstiti u današnje edukativne muzejske programe. Prema Deweyu, muzejske institucije predstavljaju intelektualna mjesta razvoja iskustva koje se potom implementira u svakidašnje životno iskustvo. Valjana iskustva dobivena edukacijom stvaraju intelektualne i socijalne vještine koje podupiru boljitak zajednice, odnosno utječu na stvaranje i održanje demokratskog društva. Dječje iskustvo stvoreno na temelju svakodnevnih aktivnosti poput odlaska u trgovinu, vrtlarstva, kuhanja, rada u laboratoriju i slično te upotpunjeno učenjem u muzeju ili knjižnici nužno treba sadržavati *hands – on = minds – on* pristup kako bi se djecu i mlade osposobilo za rješavanje problema i kritičko mišljenje. Jedino na ovaj način moguće je ostvarivanje njihovog punog potencijala kao i stvaranje boljih preduvjeta za demokraciju i harmoničnost društvenih odnosa. Iskustvo je to koje stvara ovakve osnove, nasuprot subjektivnih afektivnih stanja i tradicijskih okvira. Dewey

upravo ističe kontinuitet kao pojam koji učvršćuje kvalitetu iskustva (Hein 2006: 190).

Jedan od pionira konstruktivističkog učenja bio je i švicarski psiholog i pedagog Jean Piaget (1896.-1980.). Promatrajući dječje ponašanje te pitajući se kako djeca dolaze do spoznaje zaključio je da djeca konstruiraju vlastito znanje pridavajući značenje ljudima, mjestima i predmetima. Aktivnost i kreativnost pomažu djeci u stvaranju kognitivnih struktura, odnosno u razumijevanju svijeta. Dijete se razvija u interakciji sa svojom okolinom. Piaget djecu postavlja na istu razinu kao i odrasle, ne smatrajući ih manje sposobnim u ostvarivanju mentalnih operacija. Smatrao je kako djeca napreduju stvarajući znanje kroz četiri osnovna stupnja kognitivnog razvoja poput senzomotoričkog razdoblja, predoperacijskog, konkretnog operacijskog razdoblja i formalnog operacijskog razdoblja. Svaka sljedeća faza nadogradnja je onom znanju koje je prethodno usvojeno na ranijem stupnju. Na temelju tih faza djeca napreduju nadopunjujući novo znanje starim te na taj način stvaraju značenja o svijetu oko sebe kao i sliku o samome sebi. Prva faza odvija se do dvije godine kada djeca uče putem osjetila i refleksa, druga faza je do dobi od sedam godina kada započinje formiranje idejnog razmišljanja, treća je do 11-12 godina u kojoj se mentalna aktivnost odvija na povezivanju te zadnja faza u životnom periodu iznad navedenih godina kada pojedinac stječe sposobnost konceptualnog i hipotetičkog shvaćanja. Prelaskom iz jedne u drugu fazu djeca prolaze kroz proces prilagođavanja i uravnoteženja (Stein 1998: 40-41). Usvajajući Piagetovu misao, muzejska edukacija trebala bi biti sklonija pružanju uvjeta za konstrukciju, a manje na instrukciju. Muzejski edukativni programi zahtijevaju stupnjevanje na više spoznajnih razina te bi korisnicima programa trebalo omogućiti dolazak do apstraktnih koncepata na temelju konkretnih primjera.

U praksi se ovakvi zahtjevi mogu provoditi osmišljavanjem raznolikih programa za različite dobne skupine.

Početak 20. stoljeća javlja se nova sociokulturna teorija učenja. Ruski razvojni psiholog Lav Vigotski (1896.-1934.), pod izrazitim utjecajem Piageta i Freuda, ističe da kognitivne strukture, odnosno forme koje dijete stvara na temelju informacija dobivenih iz okoline čine sisteme mentalnih operacija. Konstrukcija znanja i daljnje kognitivno povezivanje ostvaruje se društvenim interakcijama koje su uz pravilan biološki razvoj primarne za cjeloviti razvoj pojedinca i formiranje ličnosti. Djeca

posjeduju određeni stupanj razvoja, kao i stupanj potencijalnog razvoja. Socijalne aktivnosti djece uključuju razmjenu ideja i suradnju s vršnjacima te se stupanj dječjeg razvoja vidi poglavito kada se promatra uspješnost zadatka u interakciji s drugima (Keller 1998: 46-50). Timski rad i socijalna interakcija u muzejskom okruženju upravo podupire razvoj djece pri čemu je naglasak na muzeju kao instituciji koja, uz školu, ima izrazitu ulogu u cjelovitom formiranju ličnosti.

Američki psiholog i pedagog Jerome Bruner (1915.-2016.) utjecao je na razvoj konstruktivističkih postavki naglasivši važnost socijalnih i kulturnih aspekata spoznaje. Bruner ističe da djeca imaju mogućnost višestrukog spoznavanja – izvedbom (spoznaja kroz aktivnost), stvaranjem mentalnih slika te simboličkih konstrukcija (Kišovar-Ivanda 2014: 61).

Teorija višestrukih inteligencija Howarda Gardnera (1943), razvijena osamdesetih godina 20. stoljeća, jedna je od najutjecajnijih teorija učenja koja je dala smjernice i za učenje u muzeju. Godine 1983. američki psiholog Gardner objavljuje djelo *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* u kojemu uvodi posve novi način promišljanja o inteligenciji kao ljudskoj sposobnosti koju možemo kategorizirati u osam kategorija: jezična inteligencija, logičko-matematička inteligencija, prostorna inteligencija, tjelesnokinetička inteligencija, glazbena inteligencija, interpersonalna inteligencija, intrapersonalna inteligencija i prirodoslovna inteligencija (Kisovar-Ivanda 2014: 62). Gardner naknadno dodaje i devetu kategoriju - egzistencijalnu inteligenciju. Ove su vrste inteligencije vezane uz kulturološka zbivanja te su u različitim povijesnim razdobljima bile više ili manje cijenjene. Razlike među ljudima su upravo rezultat različitih kombinacija ovih kategorija što je dobro znati prilikom formiranja učenja u muzejskom okruženju pri čemu je naglasak na raznovrsnosti, odnosno različitim interesima djece.

Tvrđnja američkog edukatora i teoretičara Georgea Heina: „Ljudi uče kako učiti učenjem” (eng. *People learn to learn as they learn*) naglašava ulogu važnost takozvanog *hands-on* pristupa , odnosno ulogu interakcije s okolinom prilikom učenja. Hein tvrdi da je uspješno i kvalitetno učenje, odnosno, posjetiteljevo stvaranje značenja (eng. *meaning-making*) kontekstualno što je dobra prilika muzejskim edukatorima koji rade upravo na kontekstualizaciji znanja o predmetima, događajima, pojavama. Kontekst nije sve što se očekuje prilikom stvaranja uvjeta učenja, bitan je i sam proces učenja prilikom kojega se upotrebljava

senzorni aparat. U centru učenja trebao bi biti subjekt, a u manjoj mjeri ono o čemu učimo, odnosno, objekt učenja (Appel 1998: 89). Prema Heinu, takozvani sustavni muzej teži predstavljanju muzejske građe koja je najpristupačnija za posjetiteljevo shvaćanje, dok je konstruktivistički muzej usmjeren prema posjetiteljevom vlastitom stvaranju znanja (Kisovar-Ivanda 2014: 58). Pojedinci stvaraju znanje kao vlastitu, ali i društvenu konstrukciju u čemu ih mogu usmjeriti odgojno-obrazovni stručnjaci, ali i muzejski edukatori.

Muzejska iskustva

Edukacija u muzejima koji prezentiraju etnografsku građu poticajna je za razvoj kognitivnog mišljenja budući da razvija istraživački duh djece, razvija apstraktno mišljenje, a zasigurno doprinosi i razvitku kreativnosti što se očituje u dodavanju osobnih značenja uradcima koji se stvaraju prilikom muzejskih radionica.

Edukativni program koji se provodi u Etnografskom muzeju Split odvija se na nekoliko razina. Veliki broj osnovnoškolskih grupa koje posjećuju Muzej dolaze u sklopu projektnog dana ili terenske nastave što zahtijeva karakterističnu organizaciju unutar muzejske institucije. To se prije svega odnosi na dolazak velikog broja učenika koji u jednom ili dva termina, ovisno o organizaciji, posjećuju Muzej. U tom slučaju potreban je veći broj stručnog osoblja kao i osmišljavanje odgovarajućih vrsta radionica prikladnih većem broju djece. Budući da je zbog organizacijskih čimbenika nemoguće ovakve grupe podijeliti u više manjih ili ih naručiti za dolazak u višednevnim posjetima (kao razlog se najučestalije navodi cijena transporta i nemogućnost višekratnog izbjivanja s nastave), prinuđeni smo omogućiti prikladan model muzejske edukacije. Muzejska praksa je podijeliti veliku skupinu djece na one koji razgledavaju muzej i na one koji su istovremeno na radionici. Iz iskustva se pokazalo da ovaj model, premda nije idealan, omogućava zadovoljavanje osnovnih parametara – usvajanje znanja, novih vještina i razvijanje kreativnosti.

Druga vrsta muzejske edukacije uvelike se razlikuje od potonje, prije svega po brojnosti djece koja posjećuje muzej, ali i po ritmu muzejskog posjeta. Kod ovakvog načina rada, muzejski pedagog pristupa na drugačiji način što se očituje u individualnijem pristupu vidljivom već i tijekom stručnog vodstva

koji prethodi projektnoj aktivnosti. Ovdje je, dakako, primjetnija kvalitetnija interakcija budući da se prilikom vodstva ne objašnjava ono što se nalazi u muzeju, nego se kroz brojna pitanja, primjere i usporedbe učenike navodi na vlastito donošenje zaključka. Primjerice, nakon uspješnog odgonetavanja vrste ili svrhe izloženog muzejskog predmeta, razlaže se širi kontekst vezan uz njega. Aktiviranje misaonog promišljanja djece koja se susreću s novom muzejskom stvarnošću primarni je cilj takvih stručnih vodstava, za razliku od suhoparnog iznošenja činjenica o muzejskom postavu. Pri svemu navedenom, želja nam je takva vodstva učiniti zanimljivim, dovoljno dinamičnim s obzirom na uzrast djece, ali prilagoditi ih i prema njihovom intelektualnom stadiju razvoja.

Osnovni vid edukacije u EMS-u je provedba muzejskih radionica pri čemu autentičnost muzejskih predmeta posjetiteljima omogućava jedinstvene neposredne uvide u etnografsku baštinu. Imajući na umu Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija prilikom osmišljavanja edukativnog programa radionice se metodološki razrađuju prema kriteriju različitih uzrasta i sadržaju (kreativne, plesne, glazbene, pripovjedne radionice, igraonice) pri čemu se provodi raznoliki spektar aktivnosti koje doprinose razvoju prostorne, tjelesno-kinestetičke, interpersonalne, intrapersonalne, lingvističke, glazbene i logičke inteligencije.

Primjeri iz prakse najzornije upućuju na potonje navedeno. Naime, razvoju motoričkih sposobnosti zasigurno pomažu procesi tijekom održavanja muzejskih radionica na kojima djeca uče osnove šivanja ili tkanja, izrađuju pokladne maske ili nakit od žice. Razvoj prostorne inteligencije koja se očituje u opažanju vizualno-prostornog svijeta kao i na mogućnost prezentiranja uočenoga potiče se tijekom igre prilikom obilaska muzeja uz edukativnu publikaciju *Pitalica neskitalica* pri čemu se odgonetavaju i rješavaju raznovrsni zadatci. Kao primjer navodimo i održanu radionicu u splitskoj četvrti Radunica tijekom koje se istraživala tradicijska arhitektura te se djecu poticalo na spoznavanje prostornih datosti. Nadalje, na radionici o starim splitskim riječima razvijale su se lingvističke vještine. Glazbena inteligencija se podupirala tijekom ritmičkih sekcija nakon pripovjednih radionica, kao i tijekom interaktivnih radionica o tradicijskoj glazbi i instrumentima. Radionica izrade spomenara uz naknadno sudjelovanje u ispunjavanju i razmjeni kao i sudjelovanje na radionici *Pričam ti priču*, na kojoj se oslikavaju

kamenčići simbolima koji su osnova za stvaranje priče koju učenici jedni drugima prezentiraju, primjer su kooperativnog učenja koje doprinosi razvoju interpersonalne i intrapersonalne inteligencije. Također, radionice stripa povodom obilježavanja *Međunarodnog dana žena* poticale su promišljanja o pravima i ulogama u društvu, kao i kroz usporedbe prava i obaveza žena tradicijskih zajednica i žena u suvremenom dobu što je ogledni primjer za razvoj interpersonalne inteligencije. Kao primjer iz prakse navest ćemo i projekt pod nazivom *2. Dani čudesnih bića i priča* tijekom kojega su se održavale pričaonice, predavanja, glazbene, plesne i kreativne radionice. Izrada kreativnih radova, slušanje priča i razgovor o njima, isprobavanje plesnih pokreta, osmišljavanje stripa na temelju razgovora o narodnim predajama te dramske igre i tehnike bili su konkretni poticaji za ostvarivanje razvoja višestrukih inteligencija.

Osjećaj ugone stvoren stimulativnom, opuštajućom atmosferom, zadovoljstvo radi ostvarenog na radionici, ostvareno estetsko nadahnuće doprinose emotivnom razvoju djece prilikom sudjelovanja u pedagoškom muzejskom programu. Pristup ostvaren u muzejskom okruženju omogućuje povezivanje muzejskog predmeta sa sadržajem, uključivanje različitih osjetila u procesu spoznaje, mogućnost stvaranja i iznošenja vlastitog mišljenja, kriticizam. Aktivni načini učenja prednosti su muzejske institucije, a odgojno-obrazovni i muzejski stručnjaci imaju odgovornost hoće li iskoristiti predodređeni potencijal.

LITERATURA

Appel, Lauren. 1998. „George Hein: Metaconstructivist“ U *Museum Theorists at Play. Reflections on Theory and Practice in Museum Education*. Jeffrey Hall, Lauren Appel, Kat Harris, Nicole Keller i David Vining, ur., 88-92., <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=faculty-staff>, pristup 27. 8. 2020.

Hein, George. 2006. „John Dewey's 'Wholly Original Philosophy' and Its Significance for Museums“, *Curator* 49/2: 181-203.

Keller, Nicole. 1988. „Lev Vygotsky: The Social Aspects of Learning“, U *Museum Theorists at Play. Reflections on Theory and Practice in Museum Education*. Jeffrey Hall, Lauren Appel,

Kat Harris, Nicole Keller i David Vining, ur., 46-51., <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=faculty-staff>, pristup 27. 8. 2020.

Kisovar-Ivanda, Tamara. 2014. „Obrazovni-doživljajni i semiotički potencijali muzejskog predmeta i pedagoška komunikacija“, *Arhivi, knjižnice, muzeji*, 17: 53-71.

Milutinović, Jovana. 2010. „Učenje u muzeju“, *Povijest u nastavi*, 16/2: 217-229.

Stein, Berry. 1988. „Piaget in the Art Museum: Constructing Knowledge Through Active Engagement“, U *Museum Theorists at Play. Reflections on Theory and Practice in Museum Education*, Jeffrey Hall, Lauren Appel, Kat Harris, Nicole Keller i David Vining, ur., 39-45., <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=faculty-staff>, pristup 27. 8. 2020.

LEARNING IN THE MUSEUM

(Summary)

The paper presents the basic theories of learning that influenced museum pedagogy and examples of pedagogical work in the Ethnographic Museum in Split.

Key words: museum education, museum learning