

## INVESTIREA CELUI CARE VREA SĂ SE INSTRUIASCĂ ȘI MUZEUL DE ARTĂ: DOUĂ STUDII DE CAZ ÎN MAREA BRITANIE

Veronica SEKULES

### INTRODUCERE ÎN SCENĂ

Responsabilitatea unui educator într-un muzeu constă în îndrumarea și sprijinirea celor care nu sunt din domeniu, fie profesori, fie adulți interesați de muzeu, copii sau elevi, în așa fel încât aceștia să înțeleagă și să se folosească de aspecte ale colecțiilor și să se simtă capabili să acționeze în muzeu ca individualități dotate cu capacitatea de a gândi și de a reflecta. Chiar și specialiștii au nevoie de o prezentare a culturii unei instituții private și pentru a explora ceea ce are muzeul de oferit și de ce este el special, trebuie să treacă printr-un tip de proces de prezentare. Extrapolând, acest proces de explorare este necesar oriunde apare ceva nou. Muzeul de artă este un caz aparte, parțial, datorită rolului său de depozitar cultural căruia oamenii îi acordă titlul de arbitru al bunului gust și al comunicării vizuale. Mulți oameni se simt însă intimidati, deoarece cred că se așteaptă de la ei să aibă cunoștințe și, mai mult, cunoștințe care nu sunt foarte clar definite. În procesul educațional, în special pentru școli, un sentiment de nefamiliaritate în muzeul de artă poate fi chiar descurajator. Acest lucru poate fi chiar mai dificil decât de obicei pentru un profesor care vine cu o parte din copiii pe care îi educă. Profesorul are nevoie să simtă că stăpânește situația: nu doar în domeniul potențial al cunoașterii și experienței în învățare, dar și în acela al comportamentului și interacțiunii sociale. În special, în climatul actual al stabilirii obiectivelor, al aderenței rigide la programă și al garantării rezultatelor, un profesor are nevoie să știe dinainte, mai mult sau mai puțin,

cât de importantă este colaborarea cu muzeul și că timpul și banii cheltuiți în acest sens sunt justificați (Xanthoudaki 1998). Astfel, profesorul este prima persoană care are nevoie să aibă încredere că va răspunde suficient de bine mediului muzeal, sau că va fi ghidat în siguranță aici, pentru ca grupul său să obțină realizări solide. Profesorii se îndreaptă spre specialiștii muzeului, pentru ajutor și una dintre cererile lor esențiale este să fie învățați să se descurce prin propriile puteri, pentru a-le permite să-și îndeplinească rolul care le este familiar, cel pedagogic.

Dar chiar avem în vedere un mediu în care rolul pedagogic al profesorului este la fel ca acela de la școală? Cred că nu. Metodele de predare într-un muzeu de artă nu sunt, în nici un caz uniforme, însă tind să fie diferite de cele familiare, de la școală. După mulți ani de experiență, am observat de nenumărate ori cum ideile stimulate de observarea unui obiect pot fi dezvoltate și împărtășite dinamic, în urma discuțiilor de grup; am observat că examinarea și discuțiile despre obiecte poate conduce la o revelație imediată pentru o persoană sau un grup, și că oamenii se simt, repede, nu doar mai încrezători în propriile puteri, dar și mai bogați în experiență (Sekules 1999, Tickle 1996, Sekules, Tickle and Xanthoudaki 1999, Sekules and Xanthoudaki 2000). Toate aceste caracteristici pot fi verificate în literatura de specialitate, cunoscute ca fenomene specifice muzeu (Tabelul 1). Există un număr tot mai mare de cercetări care scot în evidență măsura în care tipul de întâlnire cu educația

estetică deschisă, din muzeele de artă, poate conduce la o creștere a încrederii în înțelegerea culturii și societății, care este, la rândul său, puternic motivată de succesul obținut în cultura generală. (Hein, 1998; Falk and Dierking, 1992; Falk, Dierking and Holland 1995; Cziksentiimihalyi and Robinson, 1990).

Pentru a cerceta și a ilustra aceste probleme educaționale, voi rezuma, în continuare, două cazuri recente care se concentrează pe linia fină dintre educația formală și cea informală - care operează între muzeu și școală. Voi încerca, prin intermediul acestor studii, să ilustrez aspectele cheie ale condițiilor culturale, de mediu, organizaționale, educaționale și interpersonale, în interiorul cărora cel care învață operează între cele două tipuri de instituții. Sper să scot în evidență câteva condiții și factori cheie, care au fost comuni proiectelor în care cel care dorește să se educe a fost investit și să traze un număr de concluzii care pot forma bazele pe care se construiesc viitoarele proiecte.

**Care sunt condițiile și abordările educaționale care îl reinvestesc cel mai bine pe cel care dorește să învețe în lucru cu școala și muzeul de artă?**

În muzeul de artă există potențial pentru furnizarea unor anumite reguli de bază, dincolo de obișnuita reinvestire a celor dornici să se instruiască. Dar, înainte de toate, ce înțeleg eu prin „reinvestirea celui care vrea să se instruiască”? O cale de a defini această expresie ar fi oferirea, către cel care dorește să se instruiască, a unor noi resurse sau noi instrumente și competențe, pentru a se putea pregăti pentru o nouă experiență - aceasta este reinvestirea. Este, oare, o chestiune legată de stabilirea de noi ținte și de a-i oferi, celui care dorește să se instruiască, spațiu și resurse pentru a le atinge? Într-o oarecare măsură, răspunsul ar trebui să fie „Da”, însă, dacă acest lucru ar fi suficient,

atunci ar fi de ajuns ca profesorul să definitiveze un plan de predare, apoi să îl încerce, pentru a vedea dacă acele puncte care au fost definite au fost și învățate, aceasta fiind o parte a rutinei, normale și acceptate, atât de școli, cât și de educația muzeală tradițională. Este o chestiune de respect față de cel care dorește să învețe - având în vedere experiența lor individuală și dorința de îmbunătățire, urmând o abordare constructivistă a educației muzeale (Hein 1998)? Da, într-o oarecare măsură, și acesta este un răspuns. Însă doresc să merg mai departe și să trec peste acest lucru și să afirm că cheia unei adevărate reinvestiri a celui dornic să învețe se află pe un teren imprevizibil și, într-o oarecare măsură, acest teren ar trebui să fie negociat între profesor și „elev”. Oricare ar fi mediul din care provine, celui care este dornic să învețe trebuie să îi fie permis să treacă dincolo de așteptările, limitate, ale profesorului; într-adevăr, atât profesorului, cât și elevului ar trebui să li se permită să învețe să-și depășească propriile lor așteptări limitate (Sanger and Tickle 1993). Spus mai simplu, ei ar putea să pornească să învețe un lucru și să ajungă să învețe altceva și au nevoie de libertatea și curajul de a cerceta, oriunde instinctele și înclinațiile lor îi duc. Pentru a fi cu adevărat reinvestit, cel care dorește să învețe ar trebui să capete încredere pentru a explora terenul educației, în mod independent, și să fie capabil să-l folosească în mod creativ, să-și vadă potențialul dezvoltării sale viitoare, ceea ce a fost definit ca „experiență transformativă” (Ross 1982). Pentru a fi cu adevărat reinvestit, profesorul nu ar trebui să conducă impunându-se, ci ar trebui să fie pregătit să-l asculte pe elev. Profesorul ar trebui mai degrabă să contureze zone de operare, decât să stabilească limite. Elevii ar trebui să aibă spațiu de manevră creativă în cadrul acestor sarcini și nu să se găsească constrânși de limite.

Chiar dacă aceasta poate fi calea logică a educației în muzeu, ea nu este o filozofie ușoară pentru educația adoptată în școli și nu se aplică tuturor materiilor de studiu. Orice profesor care își stabilește un obiectiv educațional, pentru că profesorii sunt obligați, prin lege, să o facă, se angajează, în mod necesar, în stabilirea unor limite. În definirea termenilor pentru educația elevilor lor, profesorii trebuie să se limiteze. În atingerea scopurilor definite pentru educație, elevii ar trebui să aibă în vedere anumite tipuri de gândire și să le ignore pe altele. În mod tradițional, este prețuită gândirea care este, cu prioritate, orientată spre un scop, spre atingerea unor obiective care provoacă progresul (acest lucru este dezbătut pe larg mai jos, în legătură cu un studiu de caz). În timp ce școala este orientată spre această metodă de educație, bazată pe evaluare, muzeul, în mod obișnuit, nu este așa. Definiția educației, valabilă, în momentul de față, pentru Guvernul britanic – care sprijină proiectul de cercetare, ca modalitate de conturare, în viitor, a educației permanente în muzee, este următoarea:

*Educația este un proces al angajamentului activ cu experiența. Este ceea ce oamenii fac când vor să dea un sens lumii în care trăiesc. Poate implica dezvoltarea sau adâncirea abilităților, cunoașterii, înțelegerii, conștientizării valorilor, ideilor și sentimentelor sau o creștere a capacității de reflecție. Educația eficientă conduce la schimbare, dezvoltare și dorință de a învăța mai mult.*

*Inspiring learning for All, A Framework for Museums Archives and Libraries, (Re:source 2002.)*

Presupune un program dinainte orientat al educației care rezultă într-o serie continuă de elemente automotivate, care se intersectează, deschise la stimuli și neconstrânse de

limite. Un muzeu este un mediu multisenzorial în care nu putem anticipa cum va răspunde fiecare individ în parte și acest lucru ar putea fi exploatat în avantajul său ca un mediu ideal pentru a lucra mai deschis, pentru a testa limite și granițe. Este, de asemenea, unul pentru care multe pretenții au fost ridicate, pentru experiențe transformatoare în educație. (Tabelul 1). Vizitatorul/elevul are o libertate potențială aici și, recunoscând că reacțiile sale vor fi variabile și neprevăzute și permițându-i să exploreze aceste reacții, aceasta este experiența potențială a reinvestirii.

#### **Reinvestire în acești termeni? Opinii diferite despre succes într-un proiect școală-muzeu**

O dată cu introducerea în Marea Britanie a Strategiei Guvernamentale pentru Educație în Școli pentru Stadiile Primare 1 și 2, în 1998\*, a existat o presiune asupra tuturor tipurilor de școli din Anglia și Țara Galilor pentru a-și îmbunătăți standardele la materiile citire și scriere. Fiecare școală a trebuit să dedice o oră pe zi unei secvențe de lucru bine definită anterior. Nerăbdătoare să încurajeze vizitele școlare în contextul reducerii timpului și banilor alocați programei extra-școlare, muzeele și galeriile de artă au venit repede cu proiecte interdisciplinare pentru a permite aplicarea strategiilor educaționale pe colecțiile deținute de ele (Wilkinson and Clive 2001). Prin Programul Educațional al Muzeelor și Colecțiilor din 2000, fondurile guvernamentale au fost alocate unei game largi de proiecte, care au avut ca prioritate atât limba și gramatica, cât și matematica (având în vedere că acel an a ținut, de asemenea, o Strategie proprie pentru îmbunătățirea standardelor) și care a răspândit noi practici. De exemplu, Fitzwilliam Museum și Kettles Yard Art Gallery din Cambridge, au înființat un program școlar secundar numit „Înțeleg ce vrei

să spui”, care a avut ca rezultat înființarea unui website, de asemenea finanțat de plan, ([www.accessart.org.uk](http://www.accessart.org.uk) <<http://www.accessart.org.uk>>), care oferea un meniu de abordare a obiectelor, dar și sugestii de activități în ateliere de lucru înființate în parteneriat cu profesorii. Alte proiecte aplicate elevilor cu probleme legate de exprimare și gramatică, cum ar fi expoziția „Viziune asupra Africii” a Muzeului Horniman și la Fabrica, o galerie de artă din Brighton, fiecare dintre ele având ca țintă lucrul cu un număr de grupe diferite de vârstă, cu deficiențe la citit sau dislexie. În fiecare caz, posibilitatea ca arta să furnizeze o bază pentru vocabularul și exprimarea descriptivă a fost văzută ca un potențial pentru dezvoltarea stimei, o inovație educativă.

În acest climat, focalizat pe cunoștințe, a fost organizat un proiect educațional, în colaborare, de către Centrul Sainsbury și Unitatea Specială de limbă, de la o școală secundară din Norfolk ca o parte de cercetare, pentru a testa fezabilitatea folosirii mediului muzeului de artă pentru dezvoltarea abilităților de limbaj pentru un grup de elevi cu deficiențe de vorbire, cu vârste cuprinse între 12 și 15 ani. Punând accentul pe modul lor de exprimare, profesorul a vrut, de asemenea, să-și încurajeze elevii să înțeleagă mai bine capacitatea lor vizuală iar ei, la rândul lor, să-și dezvolte modelele de conlucrare.

Elevii au început lucru de dimineață cu sesiuni în muzeu, conduse de mine și de profesorul lor. Ei au descris obiecte în detaliu și apoi au început să inventeze povești inspirate de ele. După ce am observat cât de inhibați erau de frica de a nu recunoaște cuvinte, reguli gramaticale sau de silabisire, asociate cu cititul și scrisul, le-am permis să folosească casete audio pentru a le da libertatea de a crea povești spontane. Proiectul ar fi

trebuit însă să se concentreze pe abilități de învățare. Astfel a fost introdus un element vizual fără a ne îndepărta de la obiectivul inițial. Au fost angajați doi artiști să asiste iar ei au venit cu o soluție care a făcut posibilă atât dezvoltarea vizuală, cât și cea verbală, soluție care a implicat crearea unor animații simple pentru povești, prin intermediul proiecțiilor de umbre, folosind proiectoare. În cursul pregătirii animației lor, copii au împărțit poveștile lor în scene separate care puteau fi jucate. Acest lucru a furnizat, de asemenea, o cale perfectă pentru alte tipuri de conversație, necesitând negociere și muncă în echipă - elevi și profesori (Ling Chang and Wells, 1988). Am făcut, de asemenea, descoperiri interesante privind raportul variat de dezvoltare dintre cele două tipuri de limbaj, cel vizual și cel verbal. Uneori s-au dezvoltat idei noi pentru povești ca rezultat al experimentării vizuale, alteori prin discuții. Abilitățile au fost independente și, uneori, părea că una se dezvoltă în detrimentul altei, sau, pur și simplu, într-un ritm diferit, implicând diferite tipuri de gândire și interacțiune. (Gardner 1983, 1999)

Acesta a fost un bun exemplu de proiect în care rezultatele, în termenii creșterii generale în articulare, încredere și produs creativ printre elevi, au fost impresionante și mai bine mari decât se anticipa. La sfârșit, ei au executat animațiile lor în public depășindu-și considerabilele inhibiții personale. Ei au fost, cu alte cuvinte, reînstrați / reinvestiți cu un număr de modalități. Multe dintre aceste caracteristici au fost identificate în proiectele educaționale ale altor muzee (Tabelul 1). Cu toate acestea, aparent, profesorul de la școală, eu și artistul am avut abordări diferite, atât în ceea ce privește metodele educaționale, cât și aprecierea succesului. Au fost, în mod clar, așteptări diferite din toate părțile și rezultatele au fost în mod diferit evaluate, bazându-se pe a cui

opinie, artiști, profesori, personalul din muzeu sau elevi, erau gândite. Așteptările profesorului de școală, în mod clar generate de climatul cadrului tehnic guvernamental pentru evaluarea cunoștințelor, au devenit pentru elevii ei mai mult autocritică, capabilă să aprecieze povești bune și proaste și să recunoască care aspect al jocului lor necesită a fi îmbunătățit. Ea era preocupată de faptul că elevii ei nu au atins ceea ce ea considera câștig semnificativ în dezvoltarea capacității de citire (pe care, pentru a fi corecți, nu am urmărit să o îmbunătățim) sau a abilităților de învățare.

Mai târziu, eu și cu profesoara am discutat chestiunea standardelor și a criticii la anumite niveluri. Era clar că ea nu era conștientă de valoarea atribuită muzeelor de artă, de menținerea unui context fluid și pozitiv în discuții și activități cu publicul non-specialist. (Wilkinson and Clive 2001, Cox, Lamb, Orbach and Wilson 2000). Este un lucru comun proiectelor educaționale, în special în muzeele de artă, să fie exploratoare și, deoarece pot fi stabilite mai multe obiective și pot fi anticipate mai multe rezultate, dacă nu sunt produse foarte specifice (cum ar fi desenarea unor obiecte particulare, de exemplu), acestea tind să nu se definească în termeni de obiective precise. Din contră, atmosfera evaluării în școală a fost descrisă ca o „rațiune tehnică” (Hamblen 1984), caracterizată de stabilirea obiectivelor controlabile și de fixarea parametrilor clari pentru opinii și răspunsuri „bine” și „greșit”. Proiectul nostru experimentează un tip diferit de agendă instituțională, muzeul de artă tinzând spre a avea un „control extern mai larg al activităților educaționale” în comparație cu școala (Haanstra, 2003).

Succesele semnificative în dezvoltarea socială și a respectului în cadrul întregului grup de copii au fost

conștientizate atât de către școală, cât și de către muzeu. Acesta este locul în care contextul profesional și agenda exploratorie a mediului muzeului de artă își arată cu adevărat avantajele sale. Stilul permisiv al educației de aici le oferă copiilor ocazia de a deveni încrezători, mai articulați și mai atenți. Părerile lor despre stabilirea unei valori culturale ridicate au fost cele de încredere, aducându-le beneficii majore în termenii abilităților sociale, care includ muncă în echipă, încredere în actele proprii și, în general, un sens al încrederii în sine și succes ca grup. (Sharp and Dust 1997, 10) Deși nu s-a constatat o creștere a abilității, elevii au avut de câștigat, iar acest lucru a fost dovedit prin dezvoltarea comunicării generale și au realizat, în același timp, o muncă cu adevărat originală. De exemplu, un băiat, care comunica greu la început, împrumuta regulat casetofonul pentru a inventa mai multe povești acasă. Am putut, astfel, să observăm la copiii ceva asemănător cu ceea ce Malcolm Ross și echipa sa de cercetare definea ca „experiență transformatoare”, și anume că efortul depus pentru o mai mare putere de exprimare a condus atât la o dezvoltare personală, cât și la un câștig științific. (Ross, Radnor, Mitchell, Bieron 1993).

Acest proiect a atins unul dintre cele mai contestate subiecte din evaluarea școlară pe vârstă, care arată cum să fie luat în considerare progresul din zone care sunt dificil de cuantificat, dar care marchează totuși o dezvoltare distinctă într-o persoană completă. Profesorul a concluzionat că în evaluarea întregii game de rezultate benefice, ca eșecurile și dezamăgirile, ea trebuie să fie foarte atentă la punctele individuale tari și slabe și să realizeze o evaluare modulată senzitiv. (Hargreaves 1989, 150-156; Ross, Radnor, Mitchell, Bieron 1993). „Nu este o știință exactă”, a reasigurat-o unul dintre colegii ei. Ea a câștigat o cunoaștere mai profundă a gamei

abilităților elevilor ei și, la sfârșit, a fost mai bine pregătită să planifice proiecte viitoare pentru a-i asista pe căi specifice. Ea a decis, drept urmare, să-și împartă copiii în două grupuri de studiu, în funcție de nevoile și abilitățile lor personale și am hotărât împreună că, în mod ideal, orice curs viitor ar trebui să fie alternativ, între muzeul de artă și școală, fazele exploratorii în muzeul de artă fiind consolidate la școală prin metode de predare direcționate spre practică.

În ceea ce privește evaluarea succesului unor proiecte comune, muzeele de artă și școli, este nevoie de o adevărată împărțire atât a cunoștințelor, cât și a aspirațiilor, între personalul educațional al fiecărei instituții. Nu doar posibilitățile de dezvoltare ar trebui accentuate la început, ci și parametrii potențiali restrictivi ar trebui să fie cunoscuți, astfel încât proiectul să conducă la un parteneriat mai puternic între personalul specializat care își înțelege rolurilor său.

### **Folosind sculptura pentru a lărgi experiența copiilor preșcolari**

Acesta este un alt proiect de cercetare, care vrea să pună în evidență aspecte diverse ale potențialului muzeului în reinvestirea celui care este dornic să învețe. În mai 2002, am primit o scrisoare, în care eram rugată de o profesoară de copii mici dintr-o mică școală primară rurală să o ajut, în scrisoare fiind inclusiv o fotocopie a „Schemei de lucru” recomandată de Autoritatea Britanică pentru Calificative și Curiculă, pentru subiectul „Ce este sculptura?”. Problema ei era această Schema de lucru, făcută să ajute profesorii în înțelegerea Curiculei Naționale pentru copiii cu vârste cuprinse între 5 și 11 ani, care pune puternic accentul pe arta creată în mediu, folosind materiale naturale. Ea nu avea nici un fel de

experiență în acest domeniu și nu înțelegea cum și-ar putea adapta propria ei metodă cu programa pentru școlarii ei. Schema de lucru, care a fost concepută mai degrabă ca ghid decât ca instrument statutoriu, presupunea ca, la sfârșitul proiectului, majoritatea copiilor să fie capabili să: „exploreze ideile referitoare la sculptură; să investigheze și să folosească materialele și procesele pentru a comunica idei și înțelesuri în formă tridimensională; comentarea asemănărilor și diferențelor dintre creația lor și cea a celorlalți; adaptarea și îmbunătățirea muncii lor.” Vizitarea unui muzeu de artă, ca parte a Schemei, nu era impusă, însă profesorul era experimentat în această zonă și pentru noi a devenit parte a unui proiect care a condus la dezvoltări semnificative.

Profesoara și eu am început cu o planificare detaliată. Am fost de la început explicit referitor la dorința de a adăuga muzeul în program, pentru a construi noi experiențe și pentru a încuraja o mai mare articularitate, pe lângă încurajarea unor noi competențe și abilități. Reinvestirea celui care dorește să învețe a fost scopul nostru, deși nu am folosit acest termen precis.

Țintele noastre generale au fost:

Să explorăm întrebarea „Ce este sculptura?”, cu referință la experiența deja acumulată a elevilor, și să încercăm și să construim pe aceasta, prin intermediul lucrului pe limbaj și abilități de observare în clasă și în muzeu.

Să încurajăm folosirea termenilor specifici asociați cu sculptura, în special forma, alura, spațiul, scala, culoarea, calitățile tactile, cum ar fi duritatea, iregularitate, asprime, netezime.

Să explorăm proprietățile materialelor diferite și să privim tipuri diferite de subiecte.

Am dorit să lucrăm cu un artist pentru a dezvolta abilitățile elevilor, atât în înțelegerea sculpturii, cât și în



modelarea sculpturii, folosind lut sau material de modelat și folosind materialele găsite în mediul înconjurător local.

De asemenea, am decis să folosim colecțiile de artă internaționale ale Centrului Sainsbury, pentru a câștiga o mai largă înțelegere a sculpturii ca fenomen cultural, pentru a privi la diferite tipuri de sculptură, făcute de oameni diferiți, în culturi și perioade diferite.

Am avut în vedere activități săptămânale programate pe puncte. Au fost, în principal, trei nivele importante de pornire:

- Observarea, folosirea și discutarea obiectelor în școală
- Observarea, discutarea și desenaarea în muzeu.
- Copiii făcând propriile lor sculpturi în muzeu.

Profesoara și-a început programul prin discutarea unor obiecte personale cu elevii săi. Apoi le-a cerut să aducă fiecare câte trei obiecte personale de acasă, care să reprezinte ceva pentru ei. Pentru fiecare ședință fie profesoara, fie eu am înregistrat informațiile, fie sub formă de note, fie pe casete. La sfârșitul fiecărei ședințe am avut o discuție evaluativă, pe baza acesteia alcătuind planul săptămânii viitoare.

Inițial, am planificat alte elemente, cum ar fi dispunerea sculpturilor și aranjarea unui muzeu în clasă, punând trei obiecte împreună pentru a alcătui o poveste despre ele, făcând un catalog de clasă. Dar, o dată ce am început programul, am descoperit că trebuia să adaptăm ordinea și conținutul ședințelor noastre, pentru a răspunde la ceea ce noi am perceput ca fiind nevoile de moment ale elevilor, pe măsura ce avansam. Într-un fel, acest lucru, în sine, este o dovadă că îi reinvesteam pe elevi, că acordam prioritate nevoilor lor, dincolo de planurile curriculei, sau orice alte planificări, sau îndrumări externe. Pentru a lucra așa, era esențial

să păstrăm informațiile cu grijă și să le evaluăm, cel puțin, într-o oarecare măsură, imediat.

### **Grupul de discuție ca mijloc de stabilire a valorilor**

Uitându-ne la informațiile din primele sesiuni de observare, am descoperit mai multe tipuri diferite de a învăța, decât ne așteptam în acel moment. În aprecierea obiectelor prețioase pentru fiecare în parte, discuțiile au arătat, în mod repetat, că elevii au apreciat setul de valori al celuilalt și că a existat un tip de consistență despre motivele pentru care acele obiecte au fost alese. Acestea s-au centrat în principal pe preciozitate, raritate, fragilitate, valoare financiară, împărtășirea identității, activități favorite, hobby-uri și lucruri de interes, valori familiale și relații personale. Unele obiecte au avut o însemnătate semnificativă pentru copilărie, cum ar fi un obiect favorit pentru confortul personal, 'acesta este ursulețul meu favorit, dorm cu el și merge peste tot cu mine', ori, 'cățelul pe care l-am primit de Crăciun, este jucăria mea preferată dintre jucăriile cu care dorm'. Există, de asemenea, o îmbrăcăminte specială, pentru un rol special: 'Port aceasta ... când merg la meciurile de fotbal, port acestea când urmăresc meciuri, folosesc acestea când joc fotbal acasă'.

Deseori expertiza celui care a adus obiectul făcea referință la: „Ești un expert în fotbal?”, „Ești expert în rechini?”, „Ești expert în bufnițe?”. Discutarea materialelor obiectelor lor a fost exploratoare, ei au avut experiențe proprii în termeni de vâz, auz, miros și pipăit. Piatra lui Lewis (un obiect găsit despre care toți au putut fi obiectivi) a fost un bun exemplu în care toți și-au folosit aproape toate simțurile, în timp ce îl priveau, comentând:

„arată prostește; seamănă cu un cartof; miroase ca un cartof; are linii pe el; nu miroase a nimic; este netedă; face vreun zgomot? este tare, e făcută

din stâncă; este un pic zgâriată; arată ca și cum ar fi fost crăpată; este lipicioasă la atingere; este crăpată pe vene; miroase un pic ciudat; arată ca un dinte de dinozaur, modul în care se curbează și are un colț mic.”

Vocabularul descriptiv a fost aici deja chiar bogat, însă discuțiile s-au adâncit când ne-am uitat la alte obiecte, pe care elevii nu le aveau și putând fi astfel mai obiectivi referindu-se la ele, acest lucru fiind o etapă nouă și importantă. Aceste obiecte au variat de la cele care erau în mod clar sculpturi, la lucruri aflate la graniță, jucării și obiecte găsite, dintr-un spectru larg de materiale: un corn de cerb, fildeș sculptat, corn, pieptene de os, păpuși javaneze, figurine de lemn africane, presse-papier de sticlă, figurine ceramice, figurine-lumânări din ceară, pietre, lemn plutitor. Am compilat, de asemenea, o listă de cuvinte la care am fi putut face recurs ca semnificații care să întărească învățarea. Însă nu ne-am referit la ele deloc. Din momentul în care copiii au văzut obiectele, s-au îmbulzit să le atingă și să vorbească despre ele și, pur și simplu, nu era nevoie să începem să îi instruiem să folosească cuvinte „corecte” sau descrieri convenționale. Atât profesoara, cât și eu am simțit instinctiv că lista de cuvinte mai degrabă i-ar fi inhibat decât le-ar fi folosit în exprimare. Am simțit că pentru copii atât de mici cel mai bun mod de a învăța acest subiect era experiențial, însă i-a împins să-și dezvolte vocabularul, în timp ce examinam tot mai multe obiecte. Fiecare persoană a vorbit pe rând. Copiii, mai mult sau mai puțin, au alternat între descrierea, cât mai imaginativ posibil, a ceea ce văd sau simt și folosirea a ceea ce a fost spus înainte. În general, un fapt era notabil, cât de mult s-a îmbogățit vocabularul lor. O dată cu progresarea discuției noastre, era clar că ei interpretau aceste obiecte, în mod simultan, ca fenomene culturale și ca fenomene fizice, iar, în

timp ce își foloseau memoria și imaginația lor pentru a face comparații care i-ar fi ajutat să le identifice, erau nerăbdători să le asocieze cu un domeniu al experienței (Perkins 1994). Ei s-au inspirat unul pe celălalt pentru face, în special, comparații bogate și câteodată era clar că elevii se bucură văzând ce amintiri evocă obiectul și le-a plăcut să dezvolte idei în cadrul întregului grup.

### **Rolul muzeului în adâncirea experienței**

Experiența vizualizării obiectelor într-un muzeu de artă este începutul unui proces de scoatere a obiectului de pe tărâmul individual, pentru a le permite copiilor să-l gândească mai obiectiv, ascuțindu-și observațiile lor. Discuțiile au început cu adevărat să curgă de îndată ce ei au recunoscut în muzeu mai multe exemple de tipuri de obiecte și materiale cu care au lucrat în clasă. Profesionalismul și calitatea înaltă a expunerii și iluminăției muzeale a fost, în mod clar, un factor important în adâncirea conștientizării obiectelor și a valorii lor culturale. Înțelegerea lor s-a adâncit pe măsură ce au muncit, sub îndrumarea unui artist. Au devenit din ce în ce mai motivați, iar simțul lor de deținere și implicare cu imaginarii proprii a fost foarte izbitor. Ei au dat semne că și-au relaționat propriile lor idei cu obiectele din muzeu, în mod notabil cu un cuțit indian nord-american, o veche mască americană, o sculptură modernă intitulată „Bucket man”, un Club din insulele Marquesas și, în timp ce se părea că, la început, încearcă să le copieze, de fapt ei ales, în mod spontan, să-și creeze propria lor versiune ca mijloc de răspuns și angajament. Își creau propriile lor colecții.

Însă, cel mai important lucru dintre toate, prin crearea propriilor lor obiecte și, mai important, discutarea lor apoi în clasă, ei au început să-și stabilească un nou set de valori, care are de a face cu interpretarea și



narativul. Acesta este un bun exemplu de situație în care cei care doresc să învețe se instruiesc reciproc. Avându-și stabilită agenda, în termenii propriilor răspunsuri la obiecte și experiențe în muzeu, ei s-au afirmat în această sesiune, dându-și unul celuilalt autorizare să-și dezvolte răspunsurile viitoare. Mai mult, aparent aceste narațiuni generate și negociate personal au mers mai departe, devenind stimulente pentru continuarea muncii lor. De exemplu, un băiat care a creat o bufniță cu cap mobil, a mers să găsească mai multe bufnițe în muzeu la vizita următoare și a creat un alt mediu legat de subiectul bufniță în timpul următoarei sesiuni de practică (el a adus și o carte despre bufnițe ca obiect prețios, acesta devenind astfel un interes consistent în cazul său). Impresiile sale finale asupra sculpturii au influențate de grija că fragila sa bufniță se va clătina și se va sparge. Puternic motivat de propria sa experiență, el a insistat spre final că sculptura era fragilă și prețioasă și nu se putea mișca. (Falk and Dierking 1992, 104-106). Un alt băiat a dat dovadă de o consistență remarcabilă în urmărirea muncii sale, prin crearea mai multor versiuni ale unei figuri de „om în vârstă” drept răspuns la o figură ce a văzut-o în muzeul de artă. Acestea s-au relaționat la un dar primit de la bunicul său, care era obiectul ales inițial de adus de acasă.

Dezvoltarea narativă a continuat după ce copiii au vizitat muzeul a doua oară și au creat noi sculpturi, de această dată folosind materiale din mediu. Artistul le-a permis să colecționeze orice, cum ar fi frunze, ramuri, pene, pământ, pietre și li s-a dat o libertate deplină să creeze ceea ce vor. După ce am văzut munca cu artistul la sfârșitul atelierului de lucru, fiecare grup de copii (ei au lucrat mai mult în grup) a pus în discuție munca lor sub forma unor povești care li s-au întâmplat în timp ce-și creau sculpturile proprii. Scopul prim în

sculpturile lor a devenit transpunerea lucrurilor imaginare în trei dimensiuni și astfel au început să înțeleagă unul dintre principalele roluri ale sculpturii. Cea mai remarcabilă lucrare a fost „lanțul de frunze”, care a fost, în viziunea fetei de șase ani care l-a făcut, nu doar o sinteză a experiențelor ei recente cu obiectele, că ca o metaforă pentru schimbare în viitor și recunoașterea binelui și răului despre care mai târziu a scris o poezie.

### **Reinvestirea celui care dorește să învețe**

Atmosfera discuțiilor deschise pe care le-am construit gradual în cadrul proiectului și încurajarea consistentă a copiilor de a-și exprima punctele lor de vedere a contribuit la creșterea articularității și creativității (Mercer, Edwards, Maybin 1988). Profesoara a spus: „Ei au vorbit mult despre acele sculpturi pe care le-au făcut la Sainsbury Centre. Este uimitor cât de mult au scris... A fost remarcabil să vezi cât de mult s-au schimbat în bine. Unii dintre ei vorbesc mult mai mult și folosesc un vocabular mai larg. Vizitele au fost acelea care au ajutat cu adevărat în special la stimularea acestuia...”

La sfârșitul lucrului în muzeu, profesoara a putut vedea cum elevii își stabileau propria lor agendă pentru o educare mai largă pe care ea o putea urmări printr-un mod interdisciplinar (Wilkinson and Clive 2001). Astfel, după ce ei au continuat să lege lucrul cu matematica și scrisul „Cantitatea lucrului matematic a fost excepțională - cu adevărat a acoperit doi ani”. Ei și-au dezvoltat propriile povești în urma atelierelor de lucru practice din muzeu. Acestea au fost derivate dintr-un exercițiu în grup, în care ei au stabilit personajele principale, profesoara transcriind povestea, apoi fiecare persoană a adaptat-o. Rezultatele au fost în mod sesizant diferite unele de celelalte și au demonstrat încă o dată că rezultate ale muncii deschise.

Entuziasmul copiilor pentru efectele multiple ale sculpturii a fost extrem de evident pentru noi, iar ei au dezvoltat un repertoriu de înțelegere care a fost mult îmbunătățit de-a lungul muncii noastre și în multe feluri a mers mult mai departe decât era prevăzut în Schema de Lucru de la care am plecat. Pentru a le testa conceptele, am încheiat prin interviuarea lor pentru a obține niște idei mai clare despre modul în care s-a dezvoltat înțelegerea lor. Rezultatele interviurilor au fost revelatoare pentru atitudinea lor și sunt rezumate în Tabelul 2. Copiii au avut suficientă sofisticare pentru a dezbate problemele între ei, de exemplu, care materiale se pot defini ca fiind pentru sculptat, dacă este legitim sculpturii să se schimbe, sau circumstanțele în care un cuțit de masă poate fi considerat sculptură. Ceea ce este, în mod particular, revelator este diferența accentului pus pe calități și valori între cele două grupuri interviuate, care demonstrează importanța de a nu face presupunerea că toți elevii învață același lucru. Aceste rezultate disparate nu arată doar efectele dinamicii grupului asupra semnificațiilor împărtășite, ci și sunt, cred eu, dezvăluite de elevi autorizați cărora li s-a permis să-și dezvolte independența și care au fost, de asemenea, așa cum analiza Vygotsky, influențați de contextele sociale (Vygotsky 1978, Mcmanus 1987). Sublimează, de asemenea, ideea că discuția în sine nu garantează uniformitatea sau consistența standardelor. În contextul unor culturi orientate spre examene, discuțiile ar trebui să fie suplimentate de accent didactic pus pe problemele cheie și pe terminologia potrivită subiectului. Au fost create fundațiile foarte stabile pentru a continua munca și sunt încredincioase că detaliile rămase din cunoașterea vocabularului pot fi mai ușor obținute după ce ei au acumulat experiență personală despre natura sculpturii.

### Concluzii

În ambele studii de caz expuse aici metodele de predare au permis copiilor să treacă dincolo de așteptările noastre inițiale și, în multe cazuri, ei le-au depășit mult. Mediul muzeal a furnizat o cultură în care această abordare a putut fi atât dezvoltată, cât și controlată. Folosind muzeul pentru a explora un cadru de predare pentru a reinvesti elevii, se pot exploata caracteristicile sale ca mediu în care parcurgerea și crearea alegerilor este norma. Va exista întotdeauna o tendință pentru gândire să exploreze, iar pentru elev să învețe toate tipurile de lucruri neprevăzute și nu în mod necesar acelea pe care profesorul crede că i le predă (Sword 1993). Este, de asemenea, un mediu important în care reacțiile la obiecte pot fi profesionalizate într-un context de înaltă valoare culturală. Copiii pot nu numai să recunoască lucrurile pe care le cunoșteau și să-și confirme astfel primele impresii, ci și le văd într-un nou context, cu o conștientizare mărită, ridicată la nivelul unei importanțe și grad de concentrare mai mari. Experiența a fost în acest sens transformativă.

Recunoașterea etapelor de dezvoltare a reinvestirii elevilor a avut un important rol pentru profesor. În aceste proiecte am recunoscut că ar trebui să le permitem copiilor să-și dezvolte experiența în ritm propriu și este important pentru profesori să aprecieze care este cel mai potrivit nivel al reinvestirii și nu să stabilească scopuri prea înalte pentru dezvoltarea copiilor. Artistul a jucat, de asemenea, un rol crucial aici, prin faptul că a permis dezvoltarea de noi abilități care au putut fi transformate în oportunități creative, prin care elevii au fost capabili să spună noi idei prin munca pe care au făcut-o. Procesul a permis continuarea dezvoltării profesionale într-o nouă fază și a fost,

în special, important că artistul nu ar trebui să dea rețete strict controlate pentru crearea artei, ci ar trebui să joace rolul persoanei care încurajează invenția. Dacă ar fi prea autoritari, prescriind prea strict ceea ce ar trebui făcut, el ar putea restrânge învățarea și ar strivi inițiativele elevilor. Democrația situației este foarte importantă și aceasta devine mult mai importantă în lucrul cu copiii mai mari ca vârstă (Stringer 1999, Sharp and Dust 1997). Sunt convinsă că atmosfera pe care am creat-o, de echilibru intelectual, chiar egalitate, între liderii cursului, artiști și elevi, i-a ajutat pe copiii să se simtă încrezători în sine, reinvestiți și să aibă încrederea că pot fi creativi, fără inhibiții.

**Tabelul 1. Rezultate care au fost raportate de cercetările și studiile de caz din Marea Britanie despre valoarea învățării în Muzeu și galerii de artă**

Creșterea abilităților de observare  
Încurajarea discuțiilor  
Valorificarea opiniilor personale  
Încurajarea învățării independente  
Punerea în discuție a problemelor morale și etice  
Creșterea dezvoltării sociale  
Dezvoltarea încrederii în sine  
Îmbunătățirea încrederii  
Permiterea contactului cu obiectele reale  
Promovarea înțelegerii istoriei, arheologiei, culturii materiale  
Sprijinul cu educația  
Încurajarea comunicării  
Creșterea imaginii școlii  
Activitate  
Spații flexibile de lucru  
A permis diferitelor abilități să fie puse în practică  
Pace și liniște  
Oportunitatea de a lucra cu grupuri variate ca mărime  
Crearea de noi mijloace de

creativitate în scris sau artă vizuală  
Schimbarea de atitudini  
Evocarea de sentimente  
A avut un impact pe termen lung  
Plăcut, atractiv, amuzant  
(Rezumare din Oddie and Allen 1998, Sharp and Dust 1997, Anderson 1999, Wilkinson and Clive 2001)

**Tabelul 2**

**Definiții a "Ce este sculptura?"**

Acesta arată măsura în care ideile copiilor ai fost îmbogățite de-a lungul desfășurării proiectului, după ce a început în anumite limite în sesiunea inițială

(1) - discuții din clasă despre obiecte; (2) și (3) - interviuri cu VS, trei copii în fiecare grup

**1. Idei inițiale (15 mai, înainte de vizite sau creații la muzeu)**

Marioneta de umbră nu este o sculptură deoarece este plată  
În mod normal, sculpturile sunt metal  
Sculpturile sunt netede jos  
Lucrurile care stau în picioare sunt sculpturi  
Lucrurile care stau pe jos nu sunt sculpturi  
Joseph din lemn este sculptură (stă în picioare)  
Oaia de lemn nu poate fi sculptură pentru că nu stă în picioare

Presse-papiers e sculptură, conform bunicii copilului, e sculptură, conform mamei ei (ea acceptă părerea bunicii)

**2. Grupul 1 interviuat pe 18 iulie.**

Sculptura este greu de făcut.  
Trebuie să stea în picioare.  
Trebuie să fie făcută.  
Lucruri (de exemplu, obiecte de zi cu zi, materiale naturale) trebuie să fie transformate în sculptură  
prin adăugare, modelare într-un fel, dispunere în picioare, să fie

făcute ca parte a unei opera mai mari sau a unei figure.

Sculptura poate fi făcută din:

Lut  
Fibre de sticlă  
Lemn  
Piatră  
Nisip  
Pământ  
Sticlă  
Alge  
Frunze  
Iarbă  
Urzici  
Tufişuri (care ar trebui să fie tunse în anumite forme)  
Metal  
Fructe sălbatice  
Buşteni

### 3. Grupul 2 interviuat pe 18 iulie.

O statuie este o sculptură.

Sculptura este:

Preţioasă

Fragilă

Stă fermă în picioare

Nu se mişcă şi nu vorbeşte

Este făcută pentru a fi păstrată şi avută grijă de ea

Este pentru a fi privită

Este expusă într-un muzeu

Este expusă într-o poziţie specială

Poate fi afară

În afara Sainsbury Centre

În afara Woburn Abbey

În afara unei biserci

Poate fi magică, ţine la distanţă spiritele rele

## THE EMPOWERMENT OF THE LEARNER IN THE ART MUSEUM: TWO CASE STUDIES IN THE UK

### INTRODUCTION: SETTING THE SCENE

A large part of the job of an educator in a museum, is to help people who are non-specialists, whether they are teachers, adults with general interest, children, or school pupils, to understand and to make use of aspects of the collections, and to feel confident that they can function in the museum as thinking, reflecting individuals. Even specialists such as artists and art historians can need an introduction to the culture of a particular institution, and may need to undergo some kind of induction process in order to explore what the museum has to offer, and to discover what is individual about it. To some extent, this exploratory process is necessary anywhere new. But the art museum presents a special case, partly because of its role as a cultural

repository to which people defer as an arbiter of taste and visual communication. Many people find the environment intimidating precisely because they think they are expected to know things, and furthermore, things which are not necessarily very clearly defined. In educational situations, especially for schools, a feeling of unfamiliarity in the art museum can be especially debilitating, even disempowering. This can be more than usually difficult for a teacher bringing a party of children. The teacher needs to feel in control: not only of the potential areas of knowledge and the learning experience, but of behaviour and social interaction. Especially in the current climate of target setting, of rigid adherence to curricula and of guaranteeing certain positive outcomes, a teacher needs to know more or less in advance that the work