

## САВРЕМЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ – КРИТИЧКА ПЕДАГОШКА ПРАКСА У МУЗЕЈУ

**Јована Милутиновић**

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Нови Сад, Србија

*jovanajm@ff.uns.ac.rs*

### Апстракт

Током последњих неколико деценија природа и домет образовне улоге музеја у великој мери су се променили, а сама педагошка функција ових институција добила је на значају. У том смислу, предмет овог рада односи се на анализу теоријских оквира који се налазе у основи савремених приступа образовној делатности у музеју, при чему је акценат стављен на разматрање могућности коришћења критичке педагогије у обликовању музејских педагошких активности и у развоју средине за учење. Закључује се да у савременом дискурсу о музејској педагошкој делатности доминирају идеје о конструкцији и коконструкцији знања које остварују снажан утицај на разматрање музеја као места учења. Анализе поставки критичке педагогије, такође, омогућавају закључак да би критички теоријски оквир могао да представља довољно добру полазна основу за развој музејских педагошких активности које би уважавале различите гласове и олакшавале учење за све, што би отворило пут и ка изврности у образовању и ка његовој демократизацији.

**Кључне речи:** конструктивизам, критичка педагогија, критичко мишљење, музеј, образовање.

## CONTEMPORARY TENDENCIES IN EDUCATION - A CRITICAL PEDAGOGICAL PRACTICE IN A MUSEUM

### Abstract

Over the past several decades, the nature and extent of the educational role of the museum have changed to a large extent, while the educational function of these institutions has become important. In this respect, the subject of the paper deals with the analysis of the theoretical frameworks based on the contemporary approaches to educational activities in the museum, which focus is on considering possibilities to apply critical pedagogy in shaping the museum pedagogical activities and developing the learning environment. It is concluded that contemporary discourse of museum pedagogical activities contains dominant ideas on the construction and co-construction of knowledge, which have a powerful influence on considering the museum as a place of

learning. The analysis of critical pedagogy settings also makes possible to conclude that a critical theoretical framework could provide a sufficiently good starting point for the development of museum pedagogical activities that would respect different voices and facilitate learning for all, which would open the way for both excellence in education and democratization of education.

**Key words:** constructivism, critical pedagogy, critical thinking, museum, education.

### УВОД

Током последњих неколико деценија природа и домет образовне улоге музеја у великој мери су се променили, а сама педагошка функција ових институција добила је на значају. Професионалци у музеју усмерили су се на развој адекватних стратегија и метода образовања (предавања, разговори, педагошке радионице, драма) и унутар музеја све више се потврђује значај улоге и одговорности професионалног профила с одговарајућим педагошким и дидактичким компетенцијама. Значајно је да је с проширењем схватања образовног рада у музеју дошла и неопходност прихватања његове социјалне одговорности (Brstilo & Jelavić, 2010; Hooper-Greenhill, 1999a). Истовремено, развијена је свест о ограничењу традиционалног формалног образовног система и препознати су други извори информација и образовања ван оквира школских институција. При томе је потврђено да је унапређивање доживотног учења нужно за успешну транзицију према друштву и економији заснованим на знању (Commission of the European Communities, 2000). У контексту у којем су разноврсна знања и њихово разумевање постали приоритетни ресурси (Drucker, 1995), музеји су постали важне институције које имају прилике да појединцима пруже прилику за доживотно учење.

Музеји се у литератури описују као места учења по слободном избору (Falk & Dierking, 1998; Folk, Dierking, & Adams, 2014) или као информална окружења за учење (Griffin & Symington, 1997; Hein, 1998). Наиме, учење није активност која се одиграва само у формалном систему образовања, већ се оно одвија у свакодневним животним ситуацијама, на различитим местима и у различито време. Заправо, највећи број информација и релевантних искустава стичу се у информалним ситуацијама. Појединци уче разговарајући једни с другима, гледајући телевизију или претражујући интернет. Они, такође, уче у музејима, при чему учење у музејима као информалним окружењима карактеришу одређене специфичности у односу према ономе које се одвија у формалним образовним институцијама. Учење у оваквим окружењима је самоусмерено, добровољно и персонално; музеји су места где појединци свих узраста могу да уче властитим темпом, вођени личном радозналешћу, жељом за стицањем зна-

ња кроз истраживање, откривање и дељење искустава с члановима породице, пријатељима, рођацима, вршњацима и другим посетиоцима (Milutinović, 2002). Посебност учења у музеју представља и могућност сусрета са стварним предметима, односно разноврсност прилика за стицање искустава „из прве руке” и услова за контекстуално учење и поучавање.

Будући да је у протеклих неколико деценија проширивање и увећање значаја образовне улоге музеја усмерило пажњу научника и стручњака у области образовања на ширу анализу теоријских оквира који се налазе у основи музејских педагошких активности, у раду се даје преглед теорија у области образовања које су оствариле значајан утицај на развој педагошке праксе у музеју. Важно је рећи да је у новије време образовање у школским институцијама (Žiru, 2013; Meklaren, 2014) и у музејима (Ebitz, 2008; Leong, 2005; Hooper-Greenhill, 1999a) све више инспирисано критичком теоријом. Отуда је у раду посебан акценат стављен на разматрање потенцијала критичке педагогије за педагошку праксу у музеју. Циљ је да се испитају могућности коришћења критичке педагогије у дизајнирању музејских педагошких активности и развоју средине за учење. Полазно становиште јесте да музеји поседују снажан потенцијал за друштвене промене; активности прикупљања, чувања и презентације нису саме себи циљ, него су полазна тачка испуњења њихове друштвене улоге. Музеји имају могућност да створе прилике за информисање и образовање, подстицање учења, подизање самопоштовања, неговање креативног и критичког мишљења, деконструкцију стереотипа, ширење хоризоната у сусрету с плуралитетом идеја, што све заједно може деловати на оснаживање појединаца и на развој друштва.

### *ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ ПЕДАГОШКОГ РАДА У МУЗЕЈУ*

У области образовања данас постоји мноштво педагошких и психолошких теорија које различито сагледавају начине на које људи уче. Савремена педагошка пракса у музеју налази упориште у оним теоријама које истичу да је учење активан процес стварања значења условљен искуствима, веровањима, ставовима и претходним знањима оних који уче, као и социјалним контекстом у којем се тај процес одвија. При томе се лична активност ученика посматра као кључна у процесу учења. Још је Џон Дјуи (John Dewey) у својим радовима нагласио искуствени аспект учења и значај обликовања обогаћеног окружења учења које ће подстицати на тимско решавање проблема и истраживање (Dewey, 1985; Djuj, 1970). Његова теорија заснована на „учењу кроз искуство” и на „учењу путем делања” остварила је огроман утицај на савремени образовни рад у музеју. Рад Жана Пијажеа (Jean Piaget) такође је на много начина инспири-

сао дизајнирање музејских педагошких активности. Његова теорија развојних стадијума имплицира значај представљања конкретних предмета и пружања могућности за активну манипулацију физичким објектима, односно за менталну обраду информација о стварности (Black, 1990). Циљ обликовања такве образовне средине је стимулисање индивидуалног когнитивног развоја и конструкција значења. С друге стране, Лав Семјонович Виготски (Лев Семёнович Выготский) разматрао је односе између социјалног контекста у којем се учење одвија и форми мишљења које тај социјални контекст производи (Vigotski, 1996). Концепт „зоне наредног развоја” сугерише да је главни задатак образовања подстицање оних психичких процеса који још не постоје у детету, али који се могу појавити уколико се обезбеде адекватни услови. Тај концепт има јасне импликације за музеје: важно је стварање услова за конверзацију и колаборативно учење ради пружања прилика онима који уче да учествују у сложенијем дискурсу него што би то могли самостално учинити.

Теорија вишеструких интелигенција Хаурда Гарднера (Howard Gardner) и концепт тока или психологија оптималног искуства Михаља Чиксентмихаља (Mihaly Csikszentmihalyi), такође, представљају теорије које данас налазе широку примену у музеју (Ebitz, 2008). Теорија вишеструких интелигенција говори о томе да постоје многобројни начини учења и сазнавања света који нас окружује (Gardner, 2005) и импликује значај препознавања активности које би могле побољшати учење одређене групе предиспонираних ученика. Та теорија указује на то да би музејске изложбе, програми или активности требало да осигурају разноврсне полазне тачке учења, подржавајући различите интелигенције и стилове учења оних који уче. Психологија оптималног искуства актуелна је у музејима будући да нуди објашњење за врсту искуства коју би они који се баве педагошком делатношћу у музеју желели да осмисле за своје посетиоце. Концепт тока којим се описује стање када у свести влада ред и када се жели обавити оно што је започето управо због саме те активности (Csikszentmihalyi, 1999), примењен на музеј, указује на потребу стварања средине за учење која ће подстицати интринзичну мотивацију појединаца различитих стилова учења, предзнања, интересовања, економског и социјалног статуса. При томе је кључно да активности у музеју буду изазовне, али и да истовремено буду уравнотежене са способношћу за деловање.

Преглед релевантне литературе указује на то да у савременом дискурсу о музејској педагошкој делатности доминирају конструктивистичке идеје, чијим се зачетницима сматрају Дјуи, Пијаже и Виготски. Џорџ Хајн (Hein, 1998) учење у музеју посматра као активно учење појединца унутар средине у којој се учење одиграва, где нагласак ставља на значај активности посетиоца – на његове унутрашње потребе

и потенцијале, истраживачке активности и сарадњу с другима. Прихватајући становиште конструктивизма, према којем учење у музеју јесте стварање значења које чине музејски посетиоци под утицајем музејских предмета, културе, личног искуства и околности посете, Хајн (Haјn, 2014) верује да је ова теорија нарочито подесна за образовни рад у музеју, јер је усаглашена са спонтаном природом већине врста учења које се у њему одигравају. Овај аутор истиче да примена конструктивистичке образовне теорије на педагошки рад у музеју носи и низ посебних изазова: пригушивање и модификовање ауторитарног гласа кустоса на изложби; редефинисање учења и образовања као смисаоног искуства; коришћење натуралистичких истраживачких метода; усаглашавање специјализованог образовног рада музеја с правцима образовних политика школа и развој посебних процедура за процену учења и редефинисање резултата музејских посета.

Џон Фолк и Лин Диркинг (Falk & Dierking, 1998; Folk et al., 2014), такође, прихватају конструктивизам као концептуални оквир истраживања учења у музеју. Ови аутори развијају контекстуални модел учења као модел употребљив за разумевање учења које се одиграва у музеју. Контекстуални модел гледа на учење као на изразито контекстуалан процес: претходно знање оног који учи, искуство, интересовања и мотиви заједно чине лични контекст, који је уграђен у сложен социокултурни и физички контекст. У том смислу се учење у овом моделу описује као међусобно дејство и сарадња та три контекста, који се мењају у времену и простору. Еуген Матусов и Барбара Рогоф (Matusov & Rogoff, 1995) посматрају музеје као образовне институције које омогућавају повезивање различитих социокултурних пракси. Ови се аутори залажу за партиципативни модел учења у музеју, где се учење заснива на узајамности у вођењу и дефинише као трансформација учешћа у социо-културним активностима. Реч је о виђењу музеја као места сусрета различитих пракси и њихових учесника који једни од других уче као чланови различитих заједница; кроз преговоре и узајамне доприносе формира се заједница ученика која пружа индивидуални и заједнички допринос разумевању.

Истражујући концепт музејске интерпретације, Ајлин Хупер-Гринхил (Hooper-Greenhill, 1999b) повезује херменеутичку филозофију и конструктивистичку теорију учења чије теоријске поставке импликују да се знање ствара у активним интерпретацијама искуства: знање није јединствен самосадржавајући корпус чињеница које се непромењене могу преносити од једног појединца ка другом, већ је оно пре плурално и флуидно. При томе, стварање значења не посматра се искључиво као индивидуалан процес, него као процес посредован друштвеним и културним окружењем у локалним заједницама и социјалним структурама. Стога, ова ауторка истиче да употреба концепта „интерпретативних заједница” омогућава разумевање друштва-

ног аспекта учења у музејима. Примена овог концепта нуди могућност музејима да се усредсреде на разноврсне стратегије интерпретације које различити посетиоци користе да осмисле властито музејско искуство, али и да понуде појединцима искуство „премошћавања”, које ће им омогућити да премаше оно што знају у садашњем тренутку и да превазиђу интерпретативну заједницу у којој се тренутно препознају. Констатујући да је образовање примарно усмерено на процесе израђивање идентитета кроз стицање знања и искуства, Хупер-Гринхил (Hooper-Greenhill, 1999a) верује да музеји управо овде могу почети да испуњавају неке своје потенцијале за индивидуално и групно оснаживање. Овај правац размишљања у складу је са становиштима критичке педагогије засноване на уверењу да је школовање у циљу друштвеног оснаживања и самооснаживања етички приоритет у односу на овладавање техничким вештинама (Meklar, 2014). У музејском контексту, та теорија може бити корисна за разумевање учења и музејских искустава бавећи се истраживањем неисказаних односа који контекстуализују та искуства и дају им значења.

#### *КРИТИЧКА ПЕДАГОГИЈА У МУЗЕЈУ*

Средишњи предмет анализе критичке педагогије, која се повезује с критичком теоријом и Франкфуртском школом на челу с Максом Хоркхајмером (Max Horkheimer) и Теодором Адорном (Theodor Adorno) у првој генерацији, јесте образовање као политички чин. Критичка педагогија је усредсређена на различите социјалне, културне и политичке дискурсе који организују друштво, доводећи у питање његове основне вредности, структуру и организацију. Образовање се, у оквиру ове теоријске перспективе, посматра као трансформишућа снага која може помоћи човеку да освести социјалне проблеме, да рационално анализира постојеће социјалне и културне структуре, да увиди властите способности и да промени материјалне и социјалне околности у којима живи (Milutinović, 2016). Међутим, док се у образовању види потенцијал за промену друштва, школовање се уопштено двоструко анализира: као средство друштвеног оснажења и самооснажења, али и као начин друштвене контроле, то јест као средство одржавања, потврђивања и обнављања интереса владајућих структура у друштву (Žigu, 2013; Meklar, 2014; Freire, 2002). У том смислу, критички педагози виде школу и као место ослобођења и као место доминације јер се великом броју ученика не пружа могућност да постану оснажени као критички оријентисани и активни грађани. Слично томе, музеји су данас усвојили принцип једнакости прилика за све, међутим, истраживачке студије (Merriman, 2006; Hooper-Greenhill, 2014) показују да музеје не употребљавају сви подједнако: посетиоци музеја вишег друштвеног staleжа и вишег образовног нивоа у већој мери искоришћавају образовне и културне прилике отворене за све.

Стога се у литератури (Hooper-Greenhill, 1999a) истиче да, када је реч о разматрању образовне улоге музеја, пажњу није довољно усмерити само на стратегије учења појединаца и образовни потенцијал музеја и његових колекција, већ је потребно отворити шира друштвена питања, међу којима су кључна политика знања и питање епистемологије. За критичке теоретичаре који се баве образовањем, важан предмет истраживања чини питање конструисања значења: Како се знање гради, те како и зашто се неким конструктима реалности даје легитимитет, а другима не? На пример, Жиру (Žiru, 2013) указује на то да школе, кроз званичне и скривене курикулуме, репродукују вредности и ставове како би се дао легитимитет културном капиталу владајућих група, а истовремено утишао глас поглачених. У таквим се околностима школско знање користи у сврху контроле и доминације. Ставови критичке педагогије о образовању као политичком чину и промишљање сложеног односа међузависности знања, моћи, културе и идеологије свакако нуде нове могућности за разматрање образовне улоге музеја.

Ајлин Хупер-Гринхил (Hooper-Greenhill, 1992) прати утицај помака у поимању знања на организацију збирки и промене у музејским праксама, позивајући се на три фукоовске епистеме – епистема ренесансе, епистема класичног и епистема модерног доба. Ова ауторка указује на то да су, као претходници музеја, кабинети реткости из 16. века формирани на начелу реткости, рефлектујући тежњу за разумевањем света путем потраге за суштинским и универзалним знањима. У 17. веку у организовање музејских колекција уводи се систем класификација. Настојање да се да смисао свету и да се у њега уведе ред рефлектовало се у збиркама које су постале све више специјализоване, нудећи ауторитарно тумачење. Трећи епистемолошки помак догодио се крајем 18. века и у 19. веку, а односио се на појаву концепта дисциплинарног или модерног музеја, који се задржао до данас. Та је промена, с једне стране, означила крај елитизма и почетак демократске културе, а с друге стране, обележила је развој двојних опозиција, од којих је најзначајнија она између доминације и потчињености (Marstin, 2013). Концепт модерног музеја подразумева велику моћ јавног музеја у стварању историје која би била „истинита”, те његово коришћење као начина цивилизовања посетилаца. Реч је о томе да, у оквиру епистеме модерног доба, музеји постају средства за одржавање доминантне идеологије чији је крајњи циљ подржавање постојећег стања ствари.

Музеји се тако не схватају као монолитне и непроменљиве институције, већ као места вишеструких и хетерогених контакт зона где се различите историје, језици, искуства и гласови укрштају унутар различитих односа моћи и привилегија (Hooper-Greenhill, 1999a). Они се данас налазе у процесу трансформисања везаног, пре свега, за промену разумевања онога што важи као знање. Најзначајнији по-

казатељ овог помака јесте промена односа између музеја и публике. Ново одређење улоге музеја претпоставља развијање те институције у место вишезначног простора рефлексije где се о знању преговара и где се граде нова искуства и знања (Lundgaard, 2013). Критички теоретичари су показали да знање није ни објективно нити политички неутрално, већ да је увек производ договора или сагласности међу појединцима који живе у одређеним друштвеним односима и у одређеним тачкама у времену (Meklar, 2014). Посматрана у овом светлу, улога музеја није више представљање једне „истине”, већ представљање различитих мишљења, дељење моћи с другима и грађење новог знања. Усвајање становишта да је знање друштвени конструкт и да значења која се конструишу на изложби зависе од ресурса – когнитивних, културних и социјалних, које појединци и музеј доносе у сусрет, претпоставља да се за основу музејских педагошких активности узму различите потребе разноврсне публике уз признавање њених вишеструких и променљивих идентитета. Такав правац размишљања има много тога заједничког с критичком теоријом музеја или новом музеологијом (Marstin, 2013), чија се суштина налази у тежњи да се музеј трансформише у место дијалогa и критичког размишљања, да се бави неразрешеним питањима и узима у обзир ставове свих страна.

У том оквиру, уверење појединих аутора (Ebitz, 2008; King & Marstin, 2013) јесте да прихватање критичке теорије музеја има моћ да води системској педагошкој промени. Средишње карактеристике критичке педагогије, које је за школски контекст систематизовао Џо Кинчело (Kincheloe, 2004), имају потенцијал да на концептуалном и практичном нивоу пруже подршку развоју музејског окружења за учење које би могло да осигура извршност у образовању и једнакост прилика за све. Те поставке су: (1) свако образовање у суштини јесте политички чин; (2) важан аспект образовања односи се на умањивање људских несрећа и патњи; (3) добре школе не кажњавају ученике због знања која уносе у учионицу; (4) садржаје образовања треба да чине „генеративне теме” чије истраживање представља процес сарадничког тражења предмета сазнавања; (5) наставник треба да преузме улогу истраживача који има развијену свест о томе да се образовни процес не може разумети независно од социјалног, историјског, филозофског, културног, економског, политичког и психолошког контекста; (6) образовање треба да потпомаже социјалне промене и да негује интелект; (7) посебна пажња треба да буде посвећена искуствима и потребама маргинализованих појединаца и друштвених група; (8) педагогија треба да буде усредсређена на расветљавање свих аспеката продукције, оправдања и прихватања знања, посебно „валидираног” научног знања које може да представља основу потчињавања. Имајући у виду поменуте поставке, употреба кри-



тичке педагогије у музеју може да створи прилике да се искуства и перспективе маргинализованих учине видљивим и да се различитостима друштвених групација да легитимитет. Приступ образовању из критичке перспективе претпоставља демаскирање метанарација које осигуравају друштвену и културну репродукцију и захтева увођење вишеструких перспектива, омогућавајући да се различити гласови једнако слушају и поштују. Уместо додељивања једног униформног значења објектима и употребе музејских изложби као ауторитарних метанарација (Hooper-Greenhill, 1999a), музеј постаје место које подстиче преговарање о значењима и значају колекција, што може допринети његовом отварању према посетиоцима који припадају широком распону различитих заједница.

### *КРИТИЧКА ПЕДАГОШКА ПРАКСА У МУЗЕЈУ*

Анализе које врши критичка педагогија о друштвеној функцији знања сугеришу ограничења имплицитних стандарда који доминирају у западној култури модерне епохе, те тиме указују на важност разоткривања скривених ставова и система вредности музеја. У светлу критичког приступа образовању, музеј није више ауторитарна институција, а глас кустоса, као део званичног језика власти, више није једини глас који треба да се чује (Leong, 2005). Такав приступ тражи да музеј постане место критичке анализе историјских догађаја, уметничких дела, али и друштвених неправди и културних предрасуда, док истовремено подстиче ученике да буду активни учесници у музејском дискурсу и да промишљају путеве превазилажења друштвене неједнакости. Међутим, када је реч о практичној примени идеја критичке педагогије, отвара се питање о томе каква је могућност обликовања педагошких активности на основу критика институционалних пракси или да ли ставови постмодернизма само указују на будућност бескрајних репродукција (Sarte, 1999). Другачије речено, поставља се питање какве су могућности коришћења критичког теоријског оквира образовања и музејске делатности ради мењања образовне праксе.

Примена критичке педагогије у музеју најпре захтева да се у процесу остваривања музејских педагошких активности усвоји став критичких теоретичара (Žiru, 2013; Kincheloe, 2004; Meklaren, 2014) да знање стечено у школи – или већ било где другде – никада није неутрално или објективно, већ је уређено и структурирано на одређени начин. Кроз процесе преиспитивања дубоко укорењених убеђења и митова уграђених у музејске изложбе, публикације и програме, наставник, односно музејски педагог, може деловати у правцу оспособљавања ученика да реконструише представљена значења и анализира начине на које музеј легитимизује одређене форме друштве-

ног живота. Ради промовисања разумевања политике знања и културне политике, подстицање ученика на конструктивно преиспитивање властитих претходних неистражених и неупитних културних претпоставки и вредности види се као веома важно (Sarre, 1999). Педагошки изазов јесте разјашњавање контингентне природе понуђених тумачења и изношење алтернативне тачке гледишта или супротстављених становишта, пре него додељивање само једног могућег значења ономе што се представља. Видљиво је да деловање из ове перспективе захтева образовни рад који се често разликује од традиционалне музејске праксе (Duclos-Orsello, 2013). Укључивање принципа критичке педагогије одбацује слику наставника, односно музејског педагога, као некога ко стоји испред групе ученика преносећи на њих уврежена знања и уверења. Критички приступ образовању захтева преиспитивање и мењање традиционалне улоге наставника, односно музејског педагога; као интелектуалац који делује у јавном простору (Žiru, 2013), наставник, односно музејски педагог, треба да проблематизује знања и смести садржаје музеја у друштвени, културни и политички контекст, као и да подстиче размену мишљења међу активним учесницима у потрази за знањем и значењем.

У светлу критичке педагогије, ученик/посетилац не посматра се као пасивни потрошач неоспорних знања, већ као интелектуално ангажовани делатник. Таква слика ученика претпоставља стварање мноштва прилика за грађење знања. При томе је ради подржавања способности мишљења на вишим когнитивним нивоима – анализе, синтезе, евалуације – потребно поћи од свега онога што ученик уноси у музеј, будући да претходна знања појединца, његова интересовања и уверења имају дубок утицај на конструисање значења. Отуда је потребно ангажовати ученика да активно процењује претходно знање, да разматра не само властито знање већ и начине долажења до знања (Felton & Kuhn, 2007). Реч је о томе да изражавање, освешћавање и преиспитивање властитих веровања о природи знања или епистемолошких уверења имају кључну улогу у процесу критичког мишљења.

Из педагошко-методичке перспективе, оснаживање ученика или њихово еманциповање од доминантних идеологија и структура моћи уграђених у музеје претпоставља спремност за дељење ауторитета и увођење фреиреанског педагошког приступа заснованог на постављању проблема или дијалогу, те концепта кокреирања знања. То даље тражи стварање прилика да се садржаји у музеју користе као подстицај за отварање дискусије о проблемима и за расправе о контроверзним темама. Експлицитно излагање експонатима, противречним аргументима и доступним доказима којима се промовише дијалог о томе како и зашто се знање гради тако како се гради омогућава преиспитивање критеријума који се примењују у изградњи

знања у различитим дисциплинама. На тај начин би ученици у вишим разредима основне школе и адолесценти могли разјашњавати социјалну условљеност научног знања, односно пропитивати начине на које научници производе знање, процењују га и прихватају. Резултати истраживања (Felton & Kuhn, 2007) показују да осмишљено вођење адолесцената током ангажовања у аргументованом дискурсу с вршњацима има позитиван утицај на њихову способност разматрања властитих претпоставки о знању и на преиспитивање властитог разумевања стварности. С друге стране, указивање на текуће научне несугласице, као и на сукобе и спорове у науци у прошлости позива ученика на испитивање научне делатности и знања као производа конструисања научника, пре него на посматрање знања као огледала стварности, као постојаног и непроменљивог. Значајно је да се и деца на предшколском узрасту и у нижим разредима основне школе могу ангажовати у процесима преиспитивања тврдњи, контрагтврдњи и доступних доказа, и то путем моделовања питања која позивају на посматрање, критичко разматрање и дијалог. Овде је кључно стварање прилика за најмлађе да истражују колекције, запажају и развијају властито мишљење о теми, уместо да производе специфичан „тачан одговор”.

Промовисање критичког дискурса и критичког мишљења, осим дијалога, претпоставља и мноштво других могућности за учешће ученика, попут кооперативних и колаборативних активности, предавања, осмишљавања онлајн изложби, радионица, игре улога и драма. Укључивање принципа критичке педагогије отвара могућност и за стварање простора где би ученици имали слободу и изборе да спроводе властита истраживања и утичу на припрему изложбе. При томе, није реално очекивати да ће краткотрајне и спорадичне посете музеју довести до промена, али могло би се очекивати да би примена адекватних образовних стратегија, метода и поступака резултирала упечатљивим искуствима у критичком размишљању. Реч је о томе да би педагошки приступи на трагу критичке педагогије могли да отворе путеве оснаживања ученика јер подстичу на укључивање у критички дијалог, на рефлексивну конструкцију или реконструкцију знања и значења, што може стимулисати даља истраживања ширих друштвених питања која се тичу различитих аспеката свакодневног живота.

### *ЗАКЉУЧАК*

Предмет овог рада односио се на анализу теоријских оквира који се налазе у основи савремених приступа образовној делатности у музеју, при чему је акценат стављен на разматрање могућности коришћења критичке педагогије у обликовању музејских педагошких

активности и развоју средине за учење. Полазну тачку овог теоријског истраживања чини чињеница да је последњих деценија све више расправа о улози музеја у односу на заједницу (Brstilo & Jelavić, 2010; Folk et al., 2014; Hooper-Greenhill, 1999a), односно о музеју као средству за остваривање неких циљева развоја заједнице, као што су подстицање учешћа маргинализованих и искључених група, стварање бољих прилика за саморазвој и начина да се изврше промене које могу довести до веће друштвене једнакости (Kruk, 2014).

Анализа релевантне литературе показује да у савременом дискурсу о музејској педагошкој делатности доминирају идеје о конструкцији и коконструкцији знања које остварују снажан утицај на разматрање музеја као места учења. С друге стране, бавећи се пак разумевањем односа између конструкције знања и моћи, критички теоријски оквир омогућава да се музеј препозна и дефинише као критички простор у којем се преиспитују уобичајени начини грађења стварности, као место дијалога и могућег простора за покретање друштвених промена. У том смислу, анализирање поставки критичке педагогије показује да би њена примена на образовну делатност музеја могла да носи многе потенцијалне предности. Доводећи у питање аргументе утемељене на „ауторитету” и широко прихваћену претпоставку о посетиоцу музеја као о јединој страни која учи, критичка педагогија предлаже обликовање односа у којем би се удружене снаге особља музеја и посетиоца посматрале као основа заједничког учења и развоја нових знања и значења. Такав партнерски приступ могао би да омогући колаборативни рад на разоткривању процеса којима се остварују и шире знања, односно на проблематизовању друштвено конструисаних претпоставки које се налазе у позадини садржаја музеја.

Дакле, критичка педагогија импликује развој музеја у дискурзиван простор где се конструишу значења и одвијају дијалошки процеси на темељу различитости искустава која посетиоци са собом доносе у музеј, њихових проблема и потреба. Основни елемент тог процеса јесте дијалог, док разговор представља моћан алат учења у музеју – дијалог потенцијално пружа све когнитивне предности (Felton & Kuhn, 2007). Дијалог омогућава ученицима да буду активно укључени у дискурс о властитом знању, да критички преиспитују веровања, вредности и претпоставке које користе у осмишљавању света, те употребљавају представљен материјал ради активног преобликовања знања, његовог потврђивања или оповргавања. Суочавање с алтернативном тачком гледишта или контрадикторним аргументима отвара прилике за преиспитивање и анализу различитих становишта у односу на доступне доказе, и то не само с аспекта њихове оправданости него и с аспекта њиховог ширег друштвеног и политичког значаја. Дијалог утемељен на познавању чињеница и иску-

ства у критичком мишљењу могли би да опскрбе ученике знањима и вештинама који ће им омогућити да истражују на које све начине могу да делују као критички настројени грађани (Žigu, 2013), те да подрже развој слике о себи као о некоме ко има способности и воље да учествује у истинској демократији.

Уопште узев, примена критичког теоријског оквира на музеје омогућава разумевање музејске педагошке праксе у контексту других пракси моћи. У том смислу, критичка педагогија даје приступ идентификовању институција, изложби и педагошких програма којима се подржавају или оспоравају структуре моћи уграђене у музеј (Тарја, 2008). Другачије речено, она омогућава истицање политике и стратегије које се налазе у основи свих аспеката музеја – од одабира и позиционирања изложених предмета до педагошких програма. То би се могло схватити као довољно добро полазиште за развој музејских педагошких активности које би уважавале различите гласове и олакшавале учење за све, што би отворило пут и ка изврности у образовању и ка његовој демократизацији.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Black, L. A. (1990). Applying learning theory in the development of a museum. In B. Serrel (Ed.), *What research says about learning in science museum* (pp. 23-25). Washington, DC: Association of Science-Technology Centers.
- Brstilo, I., & Jelavić, Ž. (2010). Kultura kao prostor mogućnosti: muzej kao čimbenik društvene integracije [Culture as a field of possibilities: Museum as a means of social integration]. *Etnološka istraživanja*, 15, 145–173.
- Čiksentmihajli, M. (1999). *Tok: psihologija optimalnog iskustva* [Flow: The psychology of optimal experience]. Novi Sad: Forum.
- Commission of the European Communities (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels, Belgium: Commission of the European Communities.
- Dewey, J. (1985). The child and the curriculum. In M. Golby, J. Greenwald, & R. West (Eds.), *Curriculum design* (pp. 150-164). London & Sydney: The Open University Press.
- Džui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja* [Democracy and education: An introduction to the philosophy of education]. Cetinje: Obod.
- Drucker, F. P. (1995). *Postkapitalističko društvo* [The post-capitalist society]. Beograd: Grmeč – Privredni pregled.
- Duclos-Orsello, E. (2013). Shared authority: The key to museum education as social change. *Journal of Museum Education*, 38(2), 121-128. doi:10.1080/10598650-2013.11510763
- Ebitz, D. (2008). Sufficient foundation: Theory in the practice of art museum education. *Visual Arts Research*, 34(2), 14-24.
- Falk, H. J., & Dierking, D. L. (1998). Free-choice learning: An alternative term to informal learning? *Informal Learning Environments Research Newsletter*, 2(1), 2. Retrieved from [http://ls-tlss.ucl.ac.uk/course-materials/ARCLG034\\_62453](http://ls-tlss.ucl.ac.uk/course-materials/ARCLG034_62453)
- Felton, M. K., & Kuhn, D. (2007). "How do I know?" The epistemological roots of critical thinking. *The Journal of Museum Education*, 32(2), 101-110. doi:10.1080/10598650.2007.11510562

- Folk, H. Dž., Dirking, D. L., & Adams, M. (2014). Život u društvu koje uči: muzeji i učenje po slobodnom izboru [Living in a learning society: Museums and free-choice learning]. U Š. Makdonald (ur.), *Vodič kroz muzejske studije* [A companion to museum studies] (str. 465–488). Beograd: Clio.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih* [Pedagogy of the oppressed]. Zagreb: Odras – Održivi razvoj zajednice.
- Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um: obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete, s onu stranu činjenica i standardiziranih testova* [The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves]. Zagreb: Educa.
- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763-779. doi:10.1002/(SICI)1098-237X(199711)81:6<763::AID-SCE11>3.0.CO;2-O
- Hajn, I. Dž. (2014). Muzejska edukacija [Museum education]. U Š. Makdonald (ur.), *Vodič kroz muzejske studije* [A companion to museum studies] (str. 489-507). Beograd: Clio.
- Hein, E. G. (1998). *Learning in the museum*. New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999a). Education, communication and interpretation: Towards a critical pedagogy in museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (2nd ed.) (pp. 3-27). London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999b). Museums and interpretive communities. Paper presented at *Musing on learning*. Sidney: Australian museum audience research centre. Retrieved from <https://australianmuseum.net.au/uploads/documents/2004/paper2.pdf>
- Huper-Grinhil, A. (2014). Proučavanje posetilaca [Studying visitors]. U Š. Makdonald (ur.), *Vodič kroz muzejske studije* [A companion to museum studies] (str. 521–543). Beograd: Clio.
- Kincheloe, L. J. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York, NY, USA: Peter Lang Publishing, Incorporated.
- King, L., & Marstin, Dž. (2013). Univerzitetski muzej i galerija: mesto za kritičko sagledavanje institucije i sprovođenje nastavnog plana [The university museum and gallery: A site for institutional critique and a focus of the curriculum]. U Dž. Marstin (ur.), *Nova muzejska teorija i praksa: uvođenje* [New museum theory and practice: An introduction] (str. 324–354). Beograd: Clio.
- Kruk, E. (2014). Muzeji i zajednica [Museums and community]. U Š. Makdonald (ur.), *Vodič kroz muzejske studije* [A companion to museum studies] (str. 251–271). Beograd: Clio.
- Leong, J. (2005). Critical pedagogy and the visual arts curriculum in the Singapore Art Museum. *International Journal of Progressive Education*, 1(1), 8-21.
- Lundgaard, B. I. (2013). Learning museums and active citizenship. In I. B. Lundgaard, & J. T. Jensen (Ed.), *Museums – Social learning spaces and knowledge producing processes* (pp. 8-19). Copenhagen: Kulturstyrelsen – Danish Agency for Culture.
- Marstin, Dž. (2013). Uvod [Introduction]. U Dž. Marstin (ur.), *Nova muzejska teorija i praksa: uvođenje* [New museum theory and practice: An introduction] (str. 11–55). Beograd: Clio.
- Matusov, E., & Rogoff, B. (1995). Evidence of development from people's participation in communities of learners. In J. H. Falk, & L. D. Dierking (Eds.), *Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda* (pp. 97-104). Washington, DC: American Association of Museums.

- Meklarén, P. (2014). *Život u školama [Life in schools]*. Beograd: Eduka.
- Merriman, N. (2006). Museum visiting as a cultural phenomenon. In P. Vergo (Ed.), *The new museology* (pp. 149-171). London: Reaktion Books.
- Milutinović, J. (2002). Učenje u muzeju [Learning in the museum]. *Pedagoška stvarnost*, 48(5-6), 354-365.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju [Social and critical constructivism in education]*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Sarre, J. (1999). Ahistoricity: Cultural disconnection and political exclusion. *Museological Review*, 6, 48-62.
- Tapia, J. M. (2008). Poking holes in the oil paintings: The case for critical theory in postmodern art museum education. *Visual Arts Research*, 34(2), 35-44.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi opšte psihologije [Problems of general psychology]*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji [On critical pedagogy]*. Beograd: Eduka.

## **CONTEMPORARY TENDENCIES IN EDUCATION - A CRITICAL PEDAGOGICAL PRACTICE IN A MUSEUM**

**Jovana Milutinović**

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Novi Sad, Serbia

### **Summary**

By expanding and increasing an importance of the educational role of the museum, a necessity to accept the social responsibility of the museum has come over the last several decades. In this framework, the subject of this paper deals with the analysis of the theoretical frameworks based on the contemporary educational work in the museum, with the focus on considering the potentials of critical pedagogy for the museum pedagogical practice. A starting point of this theoretical research is the fact that contemporary literature increasingly discusses a role of the museum in relation to the community (Brstilo & Jelavić, 2010; Folk, Dirking & Adams, 2014; Hooper-Greenhill, 1999), i.e. the museum as a means of achieving some objectives of the community development, such as encouraging participation of marginalized and excluded groups, creating better opportunities for self-development, and finding ways to make changes that can lead to greater social equity (Cruck, 2014). An analysis of the relevant literature shows that the ideas on the construction and co-construction of knowledge dominate in the contemporary discourse on museum pedagogical activities; contemporary pedagogical practice in the museum finds its foothold in the theories that emphasize that learning is an active process of creating meaning, conditioned by the experiences, beliefs and previous knowledge of those who learn, as well as the social context in which this process takes place. On the other hand, by understanding the relationship between the construction of knowledge and power, the critical theoretical framework allows the museum to be identified as a critical space in which the usual ways of outlining reality are reviewed, as a place of dialogue and a possible space for initiating social changes. The views of critical pedagogy on education as a political act, and the reflection of a complex relationship between the interdependence of knowledge, power, culture, and ideology offer new opportunities for considering the educational role of the museum. By questioning the arguments based on "authority" and widely accepted assumptions on the

visitor of the museum as the only learning side, critical pedagogy proposes creation of a relationship in which the joint forces of museum staff and a visitor would be seen as the basis for joint learning and development of new knowledge and meanings. Such a partnership approach could enable collaborative work on making issues of socially constructed assumptions that lie behind the content of the museum. It further creates opportunities to use museum contents as an incentive to open discussion about problems and have a dialogue on controversial topics. The dialogue could enable students to be actively involved in the discourse of their own knowledge, critically examine beliefs and assumptions they use in outlining the world, and use the presented material to actively transform the knowledge. It is concluded that pedagogical approaches on the trail of critical pedagogy could open the ways of empowering students, as they encourage involvement in a critical dialogue, reflective construction or reconstruction of knowledge, which can stimulate further research of broader social issues related to different aspects of everyday life.