

Dr. Lea Kužnik

Teoretska izhodišča za načrtovanje sodobnega muzeja za otroke

Povzetek: V prispevku avtorica izpostavi ključne teoretske ugotovitve učenja 20. stoletja, ki so bile uporabljene pri dosedanjih zasnovah muzejev za otroke kot interaktivnih učnih okoljih, ter nekaj novejših spoznanj s področja teorij učenja in igre, ki jih v dosedanjih zasnovah muzejev za otroke po svetu še nismo zasledili. Avtorica vpelje dve dimenziji pedagoških in psiholoških spoznanj, ki lahko izboljšajo kakovost ponudbe muzejev za otroke. Pri tem izpostavi dimenzijo socialnega razvoja, ki otroka že v najzgodnejšem obdobju pojmuje kot kompetentno bitje tudi na področju navezovanja socialnih stikov. Prav socialna komponenta, ki jo izpostavlja npr. Vigotski, se v zadnjem času vse bolj poudarja in je ključni element spodbudnega učnega okolja. Druga je ideja doživljajske pedagogike, ki ključne osebnostne premike pripisuje otrokovemu intenzivnemu (spoznavnemu in čustvenemu) stiku z izkustveno situacijo.

Ključne besede: muzej za otroke, učenje otrok, interakcija, spodbudno učno okolje, doživljajska pedagogika.

UDK: 37.036

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Lea Kužnik, zasebna raziskovalka; e-naslov: lea.kuznik@gmail.com

Uvod

Muzeji za otroke nastajajo in se razvijajo že več kot sto let. Najdaljšo tradicijo imajo v Združenih državah Amerike, saj so prvega odprli že leta 1899 v Brooklynu. Do leta 1925 pa so odprli še tri, in sicer v Bostonu, Detroitu in Indianapolisu. V tistem času so bile popularne teorije Johna Deweya, ki je izpostavljal pomen osebne izkušnje pri učenju, ter se zavzemal za možnost eksperimentiranja pri učenju z različnimi predmeti. Na zgodnji razvoj muzejev za otroke so zelo vplivale tudi teorije Marie Montessori, ki je poudarjala pomen otrokove neodvisnosti pri izbiri dejavnosti in vlogo odraslih kot vodnikov.

Renesansa razvoja muzejev za otroke se je zgodila v poznih petdesetih letih dvajsetega stoletja, ko so bile sprejete razvojne teorije Jeana Piageta, ki je dokazoval, da je proces učenja rezultat neposredne interakcije z okoljem. Na podlagi tega so muzeji za otroke postavili svoje zbirke oz. replike predmetov na doseg otroških rok. V poznih šestdesetih letih 20. stoletja je nastal tudi prvi »hands on« center znanosti in tehnologije, Exploratorium v San Franciscu. Pravi razmah muzejev za otroke pa je bil v osemdesetih letih 20. stoletja z Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc.

Muzeji za otroke imajo v Združenih državah Amerike že več kot stoletno tradicijo, v Evropi pa jih imamo nekaj desetletij. V Sloveniji so prvi in do sedaj edini muzej za otroke, imenovan Hermanov brlog, odprli leta 1995 v Celju.

Muzej za otroke je izobraževalno, raziskovalno in ustvarjalno središče, ki predšolskim in osnovnošolskim otrokom omogoča dejavno preživljanje prostega časa, je prostor za druženje in spoznavanje. To je posebna oblika muzeja, ki je predvsem učni oziroma komunikacijski center. Muzej za otroke definiram kot center ali središče, kjer dediščino in sodobnost kultur in načinov življenja povezujejo izobraževalne, ustvarjalne in zabavne vsebine, ki tako oblikujejo naravno središča. Muzej za otroke rabi potrebam in interesom otrok, s tem da zagotavlja razstave in programe, ki spodbujajo radovednost in motivirajo otroke za učenje. Zanje je značilen »hands on« koncept delovanja, to pomeni, da otroci

ravnajo z razstavljenimi predmeti, jih vzamejo v roke, občutijo, raziščejo in z njimi eksperimentirajo. Učijo se z dejanji (»learning by doing«). Lahko se vživijo v različne vloge, postanejo arheologi, gasilci, poštarji, prodajalci, spoznajo, kako deluje fizikalni zakon, ali pa z vsemi čutili raziskujejo ambientalne postavitve.

Muzeji za otroke so navadno močno povezani z lokalno skupnostjo, njihove razstavne in programske strategije pa so prilagojene interesom, potrebam in načinu življenja lokalnega prebivalstva oziroma naravnemu in kulturnemu okolju, v katerem je muzej. Na primer muzeji v velikih mestih v svojih interaktivnih postavitvah prikazujejo kulturno raznolikost mesta, onesnaževanje in problematiko odpadkov, delovanje mestne kanalizacije, mestne tržnice, trgovine ..., v puščavi locirani muzej v Santa Feju daje prednost tematikam, kot so vodni viri, rastlinski in živalski svet. Bistvo vseh postavitev je reproducirano resnično okolje z avtentičnimi predmeti (blagajna, tehna, stetoskop ...). Praviloma so najuspešnejše razstave, ki vsebujejo motorične dejavnosti (otroci raziskujejo predmete s tem, da nanje ali vanje plezajo), multisenzorične razstave, razstave s peskom in vodo, igre vlog, sestavljanje in razstavljanje predmetov, skrivnosti zgodovine, lov za zakladom, razstave z veliko možnostmi eksperimentiranja, izdelovanja, preizkušanja ...).

Muzeji za otroke pomenijo interaktivna učna okolja, v katerih otrok v interakciji s predmeti, vrstniki, odraslimi in gradivom konstruira svoje znanje z udeležbo v različnih dejavnostih. Učenje v muzeju za otroke je predvsem socialen proces, kjer so v konstrukciji znanja posameznika še posebno pomembne socialne interakcije z vrstniki ali odraslimi, kar je izpostavil tudi Vigotski (glej Vigotski 1971). Pri osvajanju znanja so pomembna skupna prizadevanja in medsebojno sodelovanje, ki so usmerjeni k skupnemu cilju, to je napredovanju.

Literatura sodobne muzejske pedagogike (predvsem v Združenih državah Amerike) daje poudarek teoretskim idejam teoretikov učenja, kot so Dewey, Montessori, Piaget in Gardner. Pri tem pa ne omenja npr. teorije Vigotskega, ki izpostavi socialno komponento učenja, ter nekaterih novejših konceptov, kot je npr. ideja doživljajske pedagogike, ki so prav tako pomembni pri oblikovanju interaktivnih učnih okolij.

Razvoj teoretskih idej v muzejih za otroke

Izvorna teoretska ideja muzejev za otroke izhaja iz Deweyevega koncepta izkustvenega učenja (glej Dewey 1963), teorije aktivnega in neodvisnega učenja Marie Montessori, po kateri se otroci učijo z aktivno udeležbo v različnih dejavnostih (glej Montessori 1990), Kolbove teorije izkustvenega učenja, stalnega, cikličnega procesa, ki v neločljivo celoto povezuje neposredno izkušnjo, opazovanje, spoznavanje in ravnanje, ter spoznanj o pomenu igre v otrokovih procesih učenja (glej Kolb 1984).

V drugo generacijo teoretskih idej, ki so podprle razvoj muzejev za otroke, sodita Piagetova konstruktivistična teorija razvoja otrokove kognicije (glej Piaget 1990), ki je pomenila začetek »hands on« oz. interaktivnih razstav, ter

Gardnerjevo odkritje več relativno neodvisnih inteligenc, ki se pri posamezniku lahko razvijajo neenakomerno hitro, kar vpliva tudi na njegovo različno uspešno doajmanje učnih situacij, glede na področje percepcije in kognitivne predelave učnih vsebin. Po Gardnerju (1993) je resnično pomembna sposobnost prisluhniti otrokovim interesom in talentom in ga usmeriti na področje, kjer bodo najboljše prišli do izraza in bo ob njihovem uresničevanju zadovoljen.

Do približno osemdesetih let 20. stoletja je razumevanje otrokovega spoznavnega in moralnega razvoja zaznamovala Piagetova teorija, po kateri otrok oblikuje svoja spoznanja o svetu prek dejavnega delovanja nanj (Piaget 1990, str. 54). Novejša spoznanja, ki temeljijo na kompleksnejših raziskovalnih tehnikah, pa kažejo, da se nekatere sposobnosti dojenčkov in malčkov razvijejo že veliko prej, kot je predvideval Piaget, pa tudi zanikajo Piagetovo trditev o otrokovi amorarnosti do šestega leta in dokazujejo, da lahko otroka že od drugega leta starosti obravnavamo kot moralno kompetentnega (Batistič Zorec 2003, str. 78). Raziskovalci so v kritikah Piagetove opredelitve egocentrizma posebej poudarili empatijo, otrokovo sposobnost, da razume čustva, misli, potrebe drugih ljudi od tretjega leta. Preseganje egocentrizma se kaže v razvoju čustvene in socialne empatije, razumevanju sebe in drugih in je pogoj za razvoj socialnih interakcij (Batistič Zorec 2003, str. 79). Prav socialna komponenta, ki jo izpostavlja npr. Vigotski, se v zadnjem času vse bolj poudarja in je ključna prvina spodbudnega učnega okolja.

Razcvet muzejev za otroke se je zgodil s Piagetovo teorijo konstrukcije znanja (glej Piaget 1990) in Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc (glej Gardner 1985). Piaget je dokazoval, da je učenje izid otrokove gradnje znanja v interakciji z okoljem. Na njegovi teoriji temelji večina interaktivnih razstav v muzejih za otroke. Pomen interaktivnih razstav je izpostavil tudi Gardner. Interaktivni muzeji so pomembna učna okolja zaradi bogastva raznolikosti interpretativnih tehnik, ki stimulirajo mnoštvo inteligenc. O muzejih za otroke govori kot o otroških igriščih za dušo, spomin, mišljenje ... (Gardner 1993, str. 102). To so prostori, kjer otroci najdejo, kar jih zanima, jih po svoje raziskujejo ter si o njih ustvarijo svoje mnenje. Bistvo Gardnerjeve teorije je, da različne inteligence dominirajo v različnih posameznikih in te se mogoče ne bodo razvile do konca v formalnem šolskem okolju, ki je omejeno s časom, pripomočki in učnim načrtom (Gardner 1985, str. 107). Otrok se z uporabo različnih inteligenc lahko marsičesa nauči, na kar bi morali biti še posebno pozorni učitelji in vzgojitelji kot tudi načrtovalci razstavnih strategij v muzejih za otroke. To pa pomeni poseben izziv.

Socialni konstruktivist, kot je npr. Vigotski, izpostavljajo pomen učenja kot socialnega procesa, v katerem nastaja posameznikova osebnost in identiteta kot posledica kompleksnih socialnih interakcij otroka z življenjskim okoljem. Specifičnost razlage socialne interakcije v teoriji Vigotskega je v njegovi razlagi o primarni socializaciji dojenčka in človekove narave nasploh. Človekov potomec se ne more razviti v normalnega člana svoje vrste kot izoliran posameznik, ker vse, kar nastaja v otrokovem psihičnem razvoju, obstaja najprej v socialnem okolju, ki obkroža otroka. Socialna interakcija je pogoj za razvoj mentalnih funkcij (Marjanovič Umek 2001, str. 8).

Temeljna točka, v kateri se izpostavlja teorija Vigotskega, je pojmovna kategorija »območje bližnjega razvoja«. Gre za poseben teoretski konstrukt, ki se v zadnjih desetletjih intenzivno uporablja v različnih kontekstih sodobne razvojne psihologije. Območje je definirano kot razlika med otrokovo aktivnostjo, ko je ta prepuščeno sebi, in aktivnostjo istega otroka, ko je v sodelovanju z odraslim ali od sebe sposobnejšim vrstnikom. Najučinkovitejše za otrokov razvoj je, če je otrok izpostavljen učenju v območju bližnjega razvoja, ker je to polje, v katerem je socialna interakcija najučinkovitejša in ima največje učinke na posameznikov razvoj (Marjanovič Umek 2001, str. 9). V muzejih za otroke socialna interakcija poteka z vrstniki, drugimi otroki in odraslimi.

Pogoj za uspešne socialne interakcije je empatija, vživetje v položaj drugega. Otroku omogoči prepoznavanje njegovih potreb in želja ter razumevanje njega samega. Hoffman pravi, da se sposobnost empatije razvije že v prvih dveh letih življenja (Hoffman 2000, str. 44). Empatija je sposobnost razumevanja čustev drugih in odzivanje nanje s komplementarnimi čustvi. Empatija predstavlja enega izmed elementov čustvene inteligence, ki se kažejo v vedenju emocionalno inteligentnega posameznika. Čustvena inteligenca je po Golemanu sposobnost posameznika, da prepozna, izrazi, obvlada čustva ter se po njih povezuje z drugimi ljudmi (Goleman 1997, str. 51).

Nekatere definicije empatije so bolj kognitivno orientirane in z empatijo označujejo predvsem posameznikovo zmožnost, da se vživi v položaj drugega in predvidi, kaj bo drugi v tej situaciji storil. Afektivno-emocionalno orientirane definicije pa poudarjajo predvsem opazovalčev emocionalni odziv, ki ne pomeni razumevanja čustvenega doživljanja, torej kognitivno dojetje, temveč se osredotočijo predvsem na opazovalčevo psihično stanje. Sodobni avtorji (npr. Hoffman) združujejo emocionalne in kognitivne komponente empatije.

Čustva vplivajo na vsa življenjska področja: zdravje, učenje, vedenje in na medosebne odnose. Otroci, ki so čustveno spretni oz. znajo pravilno ravnati s svojimi čustvi in prepoznavajo čustva drugih ter se nanje ustrezno odzivajo, imajo prednost na vseh področjih življenja, v odnosih z družino in vrstniki, v šoli, pri športu ... Otroci, ki ne znajo prepoznati in izraziti čustev, doživljajo frustracije. Pridobivanje temeljev čustvene inteligence otrok se začne v družini. S čustvi, ki so duševni procesi, doživljamo poseben odnos do pojavov in predmetov, ki nas obkrožajo. Čustvena inteligenca po Golemanu pomeni posebno socialno spretnost, ki se razvija vse življenje in je temelj medsebojnega sodelovanja. Čustvena inteligentnost zajema različne sposobnosti: poznavanje svojih čustev in njihovo obvladovanje (zavedanje samega sebe), spodbujanje sebe, prepoznavanje čustev drugih – empatija, spretnost ustvarjanja, uravnavanja in ohranjanja medosebnih odnosov. Stopnja njihove razvitosti določa višino čustvene inteligence (Goleman 1997, str. 112). V okolju za aktivno učenje vsak otrok najde nekaj, kar ga privlači oz. pritegne njegovo pozornost. Radovednost je ena izmed prvin osvajanja novih otrokovih spoznanj in je povezana s čustveno inteligenco. Druge prvine so še: zaupanje, vztrajnost, nadziranje sebe, povezanost, sposobnost razumevanja, sodelovanje (Goleman 1997, str. 115). Ustvariti je treba tako učno okolje, da otroka »zgrabi«, prebudi čustva, spodbudi domišljijo,

prevrednotenje stališč in navad. Vsako močno čustvo je v temelju pobuda za delovanje, uravnavanje teh pobud pa je temelj čustvene inteligence.

Koncept simbolne igre v muzejih za otroke

Otroci se najhitreje učijo z različnimi vrstami iger. V muzejih za otroke je poudarek predvsem na funkcijski (kotički za dojenčke in malčke), konstrukcijski (npr. sestavljanje in razstavljanje predmetov), dojemalni (npr. poslušanje, opazovanje) in simbolni igri (npr. igra vlog).

Pomembna teoretska podlaga pri načrtovanju razstavnih strategij v muzejih za otroke je upoštevanje spoznanj novjših raziskav o simbolni igri, ki kažejo, da simbolno igro lahko opazimo že pri enoletnem otroku, v nasprotju s starejšimi predpostavkami (Piaget), da se simbolna igra v otrokovem razvoju pojavi šele konec drugega leta. Zgodnji razvoj simbolne igre poteka v smeri vse večjega odmika od stvarnosti proti simbolizmu, substituciji. Otrok simbolne sheme najprej usmerja nase (avtosimbolna igra), nato pa na druge osebe in predmete. Simbolna igra spodbuja spoznavni razvoj, saj otrok v njej pripisuje in preoblikuje pomen predmetom ali dejanjem, uri že pridobljene simbolne sheme in tako utrjuje sprva šibke predstave ter prenaša simbolni potencial v nove situacije. Ta vrsta igre omogoča razvoj od osredotočenosti nase k osredotočenosti na druge (otrok upošteva perspektivo drugega) ter od osredotočenosti na trenutno dogajanje k osredotočenosti na oddaljeno dogajanje. Simbolna igra omogoča tudi predelavo in razreševanje konfliktov, ki jih otrok doživlja v vsakdanjem življenju (Marjanovič Umek 2004, str. 279, 280).

Najvišji stopnji simbolne igre sta igra vlog in sociodramska igra, kot ju razlikuje avtorica Smilanska (1968, nav. po Marjanovič Umek in Kavčič 2001, str. 34, 35). V igri vlog otrok prevzame določeno vlogo in se pretvarja, da je nekdo drug v interakciji z različnimi predmeti in gradivom. Ko pa takšna dejavnost vključuje sodelovanje vsaj dveh otrok in igra poteka na podlagi interakcij z igralci in predmeti, govorimo o sociodramski igri.

Simbolna oz. sociodramska igra je kontekst, v katerem, še posebno v obdobju zgodnjega otroštva, poteka najcelostnejša oblika skupinske interaktivne dejavnosti. Pri simbolni igri otrok gre za ustvarjanje konteksta, v katerem otroci med seboj komunicirajo, imajo možnost učenja nadzorovanja svojega vedenja in sprejemanja dogovorov, npr. s pogajanjem, razpravo. Pomembna je tudi zato, ker ponuja »varno« okolje, v katerem otroci vzpostavljajo zaupnost, intimnost. V simbolni igri otroci ustvarjajo različne situacije, v katerih izražajo čustva, vendar se jih učijo tudi nadzorovati, učijo se razlikovati nasilje od samozaveesti, impulzivnost od podlosti, egocentrizem od sodelovanja (Marjanovič Umek in Kavčič 2001, str. 39, 40). Slovenske raziskave so pokazale, da sta celostnost in razvojna raven simbolne igre v zgodnjem otroštvu odvisni predvsem od teme igre (Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 130). Na primer igralna tema »zdravniki« ponuja veliko možnosti za medsebojne interakcije in pretvarjanja v zvezi s predmeti ter za besedne interakcije.

Doživetje v muzejih za otroke

Za uspešen razvoj otrokove osebnosti je potrebno doživetje – emocionalna izmenjava, čutenje, ki nam v ustrezni situaciji omogoči, da se zavemo problema in delujemo v prid njegovi razrešitvi. Da pa se to zgodi, moramo oblikovati spodbudna okolja, zagotoviti raznovrstne izkušnje in doživetja, glede na interese vključenih otrok, ki ponujajo možnost izbire in v katerih se otrok znajde kot aktivni subjekt v interakciji z različnimi predmeti, materiali, vrstniki ... Otroku ponudimo vstop v neko razburljivo dejavnost, ki ga potegne v krog intenzivnega doživljanja in nekonvencionalnega navezovanja socialnih stikov. Primarni dejavnik doživljajske pedagogike je intenzivna situacija (glej Gogala 2005), v kateri otrok doživi vznemirljiv dogodek in stopa v odnose z drugimi otroki ali odraslimi ter tako krepí socialno kohezivnost in oblike svojega aktivnega sodelovanja, pri tem pa s svojimi interesi, potrebami, učnim stilom pripomore h konstrukciji okolja za aktivno učenje z dejanji oz. vključevanjem v različne dejavnosti in socialne odnose.

»Nekaj doživeti« v polnem pomenu besede ni isto kot »imeti doživljaj« o nečem. Po Gogali (2005) je treba doživljaj in doživetje razlikovati. Psihologija govori o doživljajih, ki jih imenujemo predstave, misli, čustva, stremljenja. Bogastvo doživljajev je neizmerno. Iz imena »doživetje« pa čutimo, da gre za globlje duševne akte, kot npr. globoko začudenje, doživetje lepega ali trpljenja. Izobrazba se nabira z doživljaji, vzgoja pa je sposobnost doživetja različnih kulturnih vrednot, ki raste in nastaja v naši duševnosti po doživetjih (glej Gogala 2005). Za Gogalo je doživetje tista psihološka podlaga, ki jo je v šestdesetih letih 20. stoletja Maslow označil s konceptom ključna izkušnja (peak experience). Ključne izkušnje so »izkušnje«, v katerih otrok dejavno sodeluje. Z njimi se otroci srečujejo v okoljih za aktivno učenje v različnih interakcijah z materiali, vrstniki in odraslimi. S ključnimi izkušnjami otroci s svojimi dejanji pridejo do spoznanj pri osmišljanju sveta. Lahko rečemo, da so ključne izkušnje trajne sodelovalne interakcije, v katerih otrok konstruira svoje znanje.

Vsako ima svoja, povsem osebna doživetja, ki so bila ali so tako močna, da jih ne bo mogel nikdar več izbrisati iz spomina. Ob najmanjšem povodu stopijo spet z vso silo v življenje in obremenijo ali sproščajo dušo (Gogala 2005, str. 50). Razlike med doživljanjem in doživetjem so po Gogali te:

- doživetje vedno močno zadene globino celotne osebe, doživljaj pa mogoče sploh ne prodre do osebnih plasti duševnosti;
- doživetje izvira iz žarišča naše duševnosti, zato ga doživljamo z vso pozornostjo in občutljivostjo. Doživljaji pa lahko izvirajo s periferije, kjer se zgodi marsikaj mimogrede in sploh ne pride v globino in do naše pozornosti;
- doživetja nam močnejše, jasnejše in neposrednejše pokažejo vrednost nečesa kot doživljaji;
- doživetja so trajna duševna last, doživljaji pa slej ali prej izzzvene;
- doživetja nas duševno močno oblikujejo in preoblikujejo, preusmeriti nas morejo v povsem novo in drugo življenje (Gogala 2005, str. 51).

Čim bogatejše in dejavnejše je otrokovo sodelovanje v raznolikih dejavnostih, ki so zanj pomembne in omogočajo različna doživetja, tem širše socialne in kognitivne sposobnosti si bo pridobil. Predšolski otrok gradi svoje mišljenje, znanje, osebnost na podlagi konkretnih izkušenj z različnimi predmeti, ljudmi in prostori (Batistič Zorec 2003, str. 203).

Drugi dejavniki, ki vplivajo na učenje v muzejih za otroke

Teoretski koncept muzeja za otroke, ki temelji na nekaterih spoznanjih pedagoških in psiholoških teoretikov, je nekakšna opozicija tako imenovanemu tradicionalnemu šolskemu pristopu, ki pa ga vse bolj presegajo tudi šole. Muzej za otroke in šola se v marsičem razlikujeta, pa tudi dopolnjujeta.

Pri načrtovanju muzeja za otroke je pomembno upoštevanje interesov otrok oz. zanimanja za določeno tematiko. Interese otrok lahko ugotavljamo z raziskavo oz. različnimi tehnikami (npr. intervju, risanje). Z raziskavo lahko na primer ugotavljamo, kakšno je otroško pojmovanje in razumevanje določene tematike, predstave o svetu, življenju ... Te vrste raziskav občasno izvajajo v vseh muzejih za otroke.

V muzejih, namenjenim otrokom ali odraslim obiskovalcem, se vedno postavlja tudi vprašanje o tem, ali so se obiskovalci iz lastnih izkušenj kaj naučili ter kako. Relativno preprosto je opazovati obiskovalčevo vedenje, vendar težko sklepamo, kako bo to vplivalo na njegovo vedenje in razmišljanje v prihodnosti. Nekatere tuje raziskave so pokazale, da obiskovalci interaktivnih razstav uživajo v svoji izkušnji, obisk pa lahko spremeni njihov odnos do znanosti, narave ali drugih področij in da si izkušnjo zapomnijo še dolgo časa po obisku (Freedlander-Gibans in Kres-Beach 2003, str. 178). Težko pa je dokazati, da so se resnično nekaj naučili in ali so se znebili svojih napačnih predstav.

Kljub vsemu morajo biti postavitve in dejavnosti v muzejih za otroke tematsko aktualne, zanimive in zabavne ter zasnovane glede na interese in želje otrok. Najboljše je, da v učnem okolju potekajo tako gibalne, zaznavne, jezikovne kot tudi spoznavne in ustvarjalne dejavnosti. Interaktivno učno okolje vsebuje vse sestavine, ki so potrebne za aktivno učenje: veliko različnih materialov, eksperimentiranje oz. ravnanje s predmeti, možnost izbire, spodbujanje govora, interakcijo s starši in vrstniki ter dovolj časa za vse dejavnosti.

Pedagoški koncept oz. teoretska osnova muzeja za otroke omogoča:

- zagotovitev aktivnega učnega okolja, v katerem bodo otroci lahko konstruirali svoje znanje,
- upoštevanje interesov otrok, ki so izhodišče za izbiro tematskih sklopov (kar je poudarjal že Dewey),
- nepozabna doživetja,
- aktivno udeležbo otrok v procesu učenja,
- upoštevanje različnih učnih stilov,
- samostojno odkrivanje in raziskovanje,
- samostojno odločanje in izbiro,

- zagotovitev raznovrstnih in kakovostnih materialov v skladu z interesi otrok,
- zagotovitev ravnanja s konkretnimi predmeti,
- udeležbo v različnih dejavnostih,
- reševanje problemov,
- širjenje besedišča ob spoznavanju novih predmetov,
- pridobivanje novega znanja o nečem z izkušnjo,
- spodbujanje uporabe različnih inteligenc,
- krepitev samozavesti,
- zagotovitev socialnih stikov z drugimi otroki in starši.

Teoretiki učenja se strinjajo, da se otroci učinkoviteje učijo, če so dejavni udeleženci v procesu učenja, in ne pasivni opazovalci in prejemniki znanja. Naloga odraslega je ustvariti spodbudno učno okolje, ki pri otroku stimulira željo po učenju. Otroci naj bodo aktivni udeleženci učnega procesa, odrasli pa vodniki v procesu odkrivanja.

Za omogočanje aktivnega učenja otrok so pomembne tudi sestavine oz. organizacija učnega prostora, ko so: orientacija in povezanost s prostorom, vsebinska bližina, povezava z znanim, možnost različnih načinov učenja, razstavne tehnologije, čas ... Predmeti v muzejih za otroke so učna orodja, prek katerih otrok na različne načine pridobiva nova spoznanja. Ravnanje s predmeti je dovoljeno in zaželeno. Način njihove prezentacije je interaktiven in kontekstualen. Predmeti so lahko le sestavni del različnih aktivnosti. Učenje je kompleksen proces, ki izvira iz interakcije med otrokovim mišljenjem in njegovimi izkušnjami z zunanjim svetom. Otroci pridobivajo znanje o fizičnem in socialnem svetu, v katerem živijo, z interakcijo s predmeti in ljudmi. Otroku ni treba siliti k učenju, saj so zanj motivirani z željo, da bi si osmislili svet.

Učenje s predmeti je lažje, če vemo, kakšen stil zaznavanja najbolj ustreza otroku. Nekateri otroci so t. i. slušni tipi, ki se hitreje učijo in lažje razumejo, če jim beremo oziroma če slišijo razlago predmetov ter lažje sledijo verbalnim kot pisnim navodilom. Vizualni tipi imajo radi knjige z veliko slikami, najraje berejo sami, najbolj pa si zapomnijo informacije v obliki slik, grafov, zemljevidov, preglednic, kart, risb, ki jih tudi sami radi rišejo. Otroci s kinestetičnim zaznavnim stilom pa se najlažje učijo ob ravnanju s predmeti. Razstavne strategije morajo biti zasnovane tako, da poleg stimuliranja vseh čutil stimulirajo tudi uporabo različnih inteligenc, učnih stilov in strategij.

Fizična interakcija s svetom, npr. gradnja nečesa, sestavljanje, ravnanje s predmeti ali kakšno drugačno delovanje s »stvarmi«, ki nas obdajajo, zahteva od otroka ideje in prizadevanja oziroma aktivno razmišljanje. Miselno dejavnost lahko ali pa ne stimulira fizična dejavnost. Monotona ponavljajoča se fizična dejavnost ni posebno koristna za miselne spremembe, povezane z učenjem. Sodobna literatura poudarja in izpostavlja tako potrebo po »minds on« kot »hands on« angažmaju, sodelovanju pri otrokovih dejavnostih, kar nazorno ponazarja Kolbov krog izkustvenega učenja (glej Kolb 1984).

Sklepne misli

V zadnjih desetletjih so se tudi na praktični ravni pojavili novi (pre)vzgojni pristopi, ki pozitivni vzgojni učinek pripisujejo bolj čustveno-volitivni kot kognitivni dimenziji komunikacije. Eden takih konceptov je koncept doživljajske pedagogike oz. doživetja, ki pa je v sodobni muzejski pedagogiki še nepoznan. Muzeji za otroke lahko s svojimi različnimi razstavnimi strategijami omogočajo otrokom nepozabna in pristna doživetja, kot jih imenuje Gogala. Samo pristno doživetje je mogočen korak k življenjski preusmeritvi, ki je včasih zelo temeljita. Čim več soglasnih pristnih doživetij bo nekdo doživel, tem hitrejša bo celotna preusmeritev in z njo prilagoditev dosedanjega doživljanja novemu načinu življenja. Ideja, da se otrok najbolje uči s praktičnimi dejavnostmi, danes velja za splošno sprejet princip predšolske vzgoje, ki ga potrjujejo tako razvojnopsihološke teorije (npr. Piagetova) kot sodobni koncepti predšolske vzgoje. Narašča tudi zavedanje o vlogi kulture pri vzgoji otrok, zato je v zadnjih desetletjih postala aktualna teorija Vigotskega, ter spoznanje, da vzgoja in učenje potekata v interakciji otroka z različnimi dejavniki okolja, ki je blizu npr. stališču ekološke teoretske smeri (Batistič Zorec 2003, str. 249).

Tudi Deweyeva kompleksa teorija izkustvenega učenja ponuja vrsto konkretnih praktičnih izzivov za posodabljanje didaktične zasnove delovanja muzejev za otroke. Prav tako je za muzeje aktualna Gardnerjeva teorija o mnogoterih inteligencah, predvsem zaradi krepitve posameznih, zlasti tistih, ki veljajo v šoli za manj pomembne. Neformalna učna okolja lahko otrokom ponudijo različne intelektualne in senzorične dejavnosti oziroma »kristalizirane« izkušnje, kot jih imenuje Gardner. Pomembno je oblikovanje takega okolja, ki omogoča, da lahko otroci sami ali v interakciji z drugimi otroki ali starši konstruirajo znanje. Hkrati pa je proučevanje otrokove igre danes prišlo do mnogih novih spoznanj, še posebno o strukturi in pomenu simbolne igre, ki je v posameznih muzejskih postavitev prevladujoča oblika igre (npr. igra vlog).

Vse obravnavane teorije in pedagoški koncepti gledajo na otroka kot na dejavno bitje, ki konstruira svoje znanje, in verjamejo, da otroci vplivajo na svoj razvoj tako, da raziskujejo in deloma tudi sami oblikujejo svoje okolje. Otroci pridobivajo znanja o fizičnem in socialnem svetu v katerem živijo, z interakcijo s predmeti in ljudmi. V tem kontekstu lahko govorimo tudi o signifikantnem učenju, ki »zgrabi« osebo kot celoto, s tem da vpliva na preoblikovanje obstoječega znanja, izkušenj, občutkov, čustev in motivacije (Krofič 2002, str 74). Otrok v interakciji z okoljem oblikuje svoj notranji psihični aparat, kar je bistvo teorije objektnih odnosov in pomeni, da se v otrokovem razvoju neločljivo prepletajo »zunanj« in »notranj« dejavniki, se pravi podedovane nagonske težnje in vzgojni vplivi socialne okolice oziroma »natura« in »kultura« (glej Krofič 1997).

Prevladujoča oblika učenja v muzejih za otroke je ravnanje in eksperimentiranje s predmeti. Pri tem se postavlja vprašanje o vzgoji spoštljivega odnosa otrok do muzejskih predmetov, ne samo v klasičnih muzejih, ampak tudi širše. Muzejskih predmetov se v klasičnih muzejih praviloma ni dovoljeno dotikati predvsem zaradi njihove edinstvenosti, starosti ali posebne vrednosti. Predme-

ti, razstavljeni v muzejih za otroke, pa so ali množični, ki se jih po potrebi zamenja ali pa replike, ko gre za starejše in vrednejše predmete.

Muzeji za otroke so prototip nove paradigme za oblikovanje učnih okolij. Z interaktivnimi programi in dejavnostmi pomagajo otrokom pri razvijanju sposobnosti, spretnosti, interesov in konjičkov. Njihov zaščitni znak je življenje. Zagotavljajo kakovostne izkušnje za otroke in vso družino. Življenjskost je glavna dimenzija, ki omogoča nepozabno doživetje.

Literatura

- Batistič Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Caulton, T. (1998). *Hands – on Exhibitions. Managing Interactive Museums and Science Centres*. London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Freedlander-Gibans, N. in Kres-Beach B. (ur.) (2003). *Bridges to Understanding Children's Museums*. Cleveland, Ohio: Mandel Center for Nonprofit Organizations, Case Western Reserve University.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind – The Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, a Division of Harper Collins, Publishers, Inc.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hein, G. E. in Alexander, M. (1998). *Museums Places of Learning*. Washington D.C.: American Association of Museums.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development*. USA: Cambridge.
- Hohmann, M. in Weikart, D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning (Experience as The Source of Learning and Development)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2000). Sodobnost pedagoških konceptov prof. dr. Stanka Gogale. V: *Sodobna pedagogika*, letn. 51, št. 5, str. 6–11.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Maher, M. (ur.) (1997). *Collective Vision: Starting and Sustaining a Children's Museum*. Washington, D. C.: Association of Children's Museums.
- Marjanovič Umek, L. in Kavčič, T. (2001). *Otroška igra. V: Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 33–46.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2001). *Psihologija otroške igre. Od rojstva do*

- vstopa v šolo. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Montessori, M. (1990). *The Discovery of the Child*. New York: Ballantine Books.
- Piaget, J. (1977). Psihologija inteligencije. Beograd: Nolit.
- Piaget, J. in Inhelder, B. (1990). Psihologija deteta. Novi Sad: Dobra vest.
- Vigotski, L. S. (1971). Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu. V: Predškolsko dete št. 4, str. 365–375.
- Vigotski, L. S. (1977). Mišljenje i govor. Beograd: Nolit.

KUŽNIK, Lea, Ph. D.

THEORETICAL ISSUES FOR PLANNING A MODERN CHILDREN'S MUSEUM

Abstract: In the article, the author exposes crucial theoretical conclusions of learning in the 20th century, employed up to now in the projects for children's museums as interactive learning environments. Besides, she presents some modern findings from the field of the theories of learning and games which have not been traced in the present plans of children's museums in the world, yet. She introduces two dimensions of pedagogical and psychological conclusions which can improve the quality of children's museums, exposing the dimension of social development, treating the child in his early childhood as a competent human being even in the field of making social contacts. The social component, exposed by e.g. Vigotski, has been more and more emphasized recently, being the essential element of a stimulating learning environment. The other dimension is the idea of the pedagogy of experience, which attributes crucial personal movements to the child's intensive (cognitive and emotional) contacts with experimental situation.

Keywords: children's museum, children's learning, interaction, stimulating school environment, pedagogy of experience.