

Letnik XXVI, številka 5–6, 2015

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Tendence v muzejski pedagogiki

ur. Rajka Bračun Sova

in Darko Štrajn



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXVI, številka 5–6, 2015

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Valerija Vendramin, Zdenko Kodolja, Darko Štrajn, Alenka Gril, Igor Ž. Žagar, Eva Klemenčič in Mitja Sardoč (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Marjan Šimenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Mojca Štraus (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor (slovenski jezik, tehnični urednik, oblikovanje in prelom): Jonatan Vinkler

Lektor (angleški jezik): Jason Brendon Batson

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education*; *EBSCO*; *Education Research Abstracts*; *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*; *Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)*; *Multicultural Education Abstracts*; *Pais International*; *ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts*; *Social Services Abstracts*; *Sociological Abstracts*; *Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXVI, številka 5–6, 2015
Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Tendence v muzejski
pedagogiki

ur. Rajka Bračun Sova
in Darko Štrajn



Contents/Vsebina

1 EDITORIAL/UVODNIK	5
<i>Rajka Bračun Sova in Darko Štrajn</i> ■ Tendence v muzejski pedagogiki	7
2 THEORIES AND EPISTEMOLOGIES / TEORIJE IN EPISTEMOLOGIJE	13
<i>Lidija Tavčar</i> ■ Boj na treh toriščih	15
<i>Miško Šuvaković</i> ■ Art Education Critical Design for Procedures and Platforms of Contemporary Art Education	33
<i>Darko Štrajn</i> ■ Diskurz muzeja, podvojitev v perceptivnem polju	61
3 RESEARCH AND PRACTICE/RAZISKAVE IN PRAKSE	77
<i>Rajka Bračun Sova in Metoda Kemperl</i> ■ Irwinov Kapital – zakaj ga ne razumemo	79
<i>Brigita Strnad</i> ■ Umetnostni muzej kot prostor avtentičnega učenja: Primer Umetnostne galerije Maribor	95
<i>Željka Miklošević</i> ■ Delivering Messages to Foreign Visitors – Interpretative Labels in the National Gallery of Slovenia	119
<i>Saliha Nesli Gül and Kadriye Tezcan Akmeahmet</i> ■ Interactive Spaces in Art Museums: A Landscape of Exhibition Strategies	141
4 REVIEWS/RECENZII	157
Repe, Božo (2015) <i>S puško in knjigo. Narodnoosvobodilni boj slovenskega naroda 1941–1945</i> (Darko Štrajn)	159
Justin, Janez (2014) <i>Izbrani spisi : filozofija, semiotika, pragmatika</i> (Bogomir Novak)	162

5 ABSTRACTS/POVZETKI **167**

6 AUTHORS/AVTORJI **181**

I EDITORIAL/UVODNIK

Tendence v muzejski pedagogiki

Rajka Bračun Sova in Darko Štrajn

Pričujoča številka Šolskega polja je prva številka znanstvene revije na področju vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav, ki s teoretskimi kot tudi z empiričnimi znanstvenimi prispevki tematizira muzejsko pedagogiko. Bil je že čas za to; kajti doslej – kot nama je znano – pri nas še ni bilo tako strnjene obdelave tega področja. Njegovega pomena v bližnji prihodnosti ni mogoče preceniti. To posebno številko sestavljajo besedila v slovenščini in angleščini; o razlogih za tako uredniško politiko pa smo že govorili ob prejšnjih podobnih priložnostih.

Razvoj muzejsko-pedagoške teoretične misli v slovenskem prostoru je tesno povezan s Pedagoškim inštitutom. Pred tremi desetletji je inštitut omogočil Lidiji Tavčar, tedaj kustosinji pedagoginji v Narodni galeriji, da se je kot zunanja sodelavka vključila v projekte, ki jih je vodila raziskovalka Eva Bahovec, in sicer v: *Teoretska izhodišča za analizo razvoja osebnosti in vzgojnega programa* (Pedagoški inštitut, Ljubljana 1986, nosilka raziskovalne naloge Eva Bahovec, sodelavka Lidija Tavčar s poglavjem »Uvajanje novih vsebin v vzgojni program – primer estetske vzgoje«); *Vrtci za današnji čas in Ljubljanski vrtci med preteklostjo in »Evropo«* (Pedagoški inštitut, Ljubljana 1991/92, nosilca raziskav Eva Bahovec, Zdenko Kodolja, sodelavci Janja Barši, Boris A. Novak, Lidija Tavčar s poglavjem »Vrtec v galeriji, galerija v vrtcu«). Programska raziskovalna skupina za Edukacijske raziskave jo je povabila k sodelovanju, ki ga je sprejela za obdobje med 2003 in 2008. Leta 2009 je Pedagoški inštitut v zbirki digitalnih izdaj *Dissertationes* izdal njeno knjigo *Homo spectator: uvod v muzejsko pedagogiko*. Ta prva znanstvena monografija na tem področju pri nas je uvrščena na seznam obvezne študijske literature na novem programu magistrskega študija muzejske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Muzejska pedagogika kot interdisciplinarna znanstvena veda označuje široko teoretsko polje in velik nabor aplikativnih pristopov, ki se lotevajo vsebinskih, epistemoloških, konceptualnih in metodičnih vprašanj o vlogi oziroma rabah »muzeja« v vzgojnem in izobraževalnem kontekstu. Ni dvoma, da je veda z razcvetom interdisciplinarnosti precej preseгла ožje okvire zgolj umetnostne vzgoje, če ne govorimo še o tem, da so preme- ne v definicijah in percepcijah muzejskih vsebin – artefaktov predvsem z umetniških področij, pa tudi z drugih področij, kot so zgodovina, etno- logija, naravoslovne znanosti itd. – pomembno vplivale na konfiguracijo polja preučevanja. Te spremene vsekakor odražajo preplet družbenih doga- janj z njihovimi različnimi dinamikami in interakcijami, pri čemer mis- limo na izredno produkcijo v humanistiki zadnjih desetletij, ne samo v filozofski estetiki, ampak tudi v mnogih novih formatih ved, ponavadi imenovanih »študije« (npr. kulturne študije – študije vizualne kulture, študije materialne kulture; študije spola; muzeološke študije ipd.). Nove teoretske poglede na muzejsko pedagogiko prinašajo tudi na družboslovni metodologiji temelječe empirične raziskave v muzejih, ki so se v kontek- stu novega razmerja med obiskovalci in muzeji razmahnile v zadnjih dveh, treh desetletjih. Glede na posebno vlogo (likovne) umetnosti v teoretskih refleksijah in v različnih pedagoških, kurikularnih in didaktičnih kon- strukcijah njene navzočnosti v vzgoji in izobraževanju na vseh stopnjah, je jasno, da so moderna in postmoderna dogajanja postavila pod vprašaj tra- dicionalne kanone in s tem doseg konvencionalnih rab umetnosti v izo- braževalnem procesu. Ne nazadnje pa je na transformacije polja muzejske pedagogike vplivalo tudi realno intenzivno dogajanje v zvezi z muzeji v ur- banih in tudi ruralnih ambientih.

Tematska številka je razdeljena v dva dela. V prvem so zbrani teo- retski prispevki, ki v metodološkem oziru temeljijo na kritični analizi in primerjavi edukacijskih, filozofskih, socioloških in drugih relevantnih perspektiv. V drugem so zbrane empirične raziskave, ki so bile izvedene v muzejih in pretežno temeljijo na kvalitativni metodologiji.

Številko pričinja članek Lidije Tavčar. Ker avtorica že nekaj let ne dela več na tem področju, sva še posebej vesela, da se je odzvala povabilu k sodelovanju pri nastajanju pričujoče številke. V prispevku z naslovom *Boj na treh toriščih* poda zgodovinski prerez porajanja muzejske pedagogike v Sloveniji in kritično predstavi ovire pri uspešnem razvoju »nove discipli- ne«. Avtorica se osredotoči na tri kritične segmente, s katerimi se sooča- jo muzejski pedagogi pri svojem delu, in hkrati opozori na pereče področ- je v izobraževanju nasploh – na to, kako premostiti manko v znanju pri učencih iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij in kaj lahko mu-

zejska pedagogika pomaga storiti pri zmanjševanju tega kulturnega primanjkljaja.

Miško Šuvaković je vodilni teoretik sodobne umetnosti na področju nekdanje Jugoslavije. Nekaj časa se je aktivno ukvarjal z umetniškim ustvarjanjem, ki pa ga je, kot pogosto razloži, opustil takrat, ko je prestopil na področje teorije. Opravlja tudi veliko pedagoškega dela na visokošolski ravni in je pogost predavatelj na konferencah, otvoritvah razstav ipd., tudi v Sloveniji. V prispevku *Art Education – Critical Design for Procedures and Platforms of Contemporary Art Education* je strnil in mestoma dopolnil svoja dognanja iz temeljnega dela o epistemologiji umetnosti. Besedilo se ukvarja z razmerji med poetiko, znanjem in kreacijo v umetnosti. Pri tem jasno opredeli pomembne parametre raziskovanja v umetnosti in njegovega »znanstvenega« pomena, na podlagi katerega se orientirajo tudi v muzejih, ko urejajo zbirke in postavljajo razstave. Nekoliko daljše besedilo hkrati s tem poda avtorjev pogled na fenomene modernizma in obdobja, ki mu je sledilo. Pri tem se ne izogne vprašanju o ideologiji. Skratka, v času, ko se nakazujejo novi prelomi v pojmovanju umetnosti in tudi presenetljivi novi pojavi na tem področju, je Šuvakovičeva teorija odlična podlaga za formulacije korespondirajočih konceptov v muzejski in pedagoški dejavnosti.

Darko Štrajn v teoretski razpravi o (umetnostnem) muzeju kot diskurzivnemu prostoru, ki z izbiranjem, *izpostavljanjem* (nasproti razstavljanju) artefaktov ali/in likovnih umetnin ter s posredovanjem vedenja o njih oblikuje na eni strani znanje/vednost o umetnosti in obiskovalčevo izkušnjo z njo na drugi strani, izhaja iz prispevka nizozemske teoretičarke Mieke Bal, ki je konceptualizirala muzejski diskurz v okviru svoje inačice analize kulture (*cultural analysis*). Z vidika te teorije se razmerja subjekta in objekta v muzejskih izpostavitvah odprejo novemu branju, ki ima posledice tudi za razumevanje edukacijske vloge muzeja.

Drugi sklop sestavljajo štirje znanstveni prispevki domačih in tujih avtoric, ki predstavljajo rezultate empiričnih muzejsko-pedagoških raziskav in so zaradi tega nemara še posebej zanimivi za slovenskega bralca.

Rajka Bračun Sova in Metoda Kemperl v prispevku z naslovom *Irwinov Kapital – zakaj ga ne razumemo* predstavljata sekundarno analizo dela rezultatov, pridobljenih s poglobljenim intervjuvanjem obiskovalcev v Moderni galeriji leta 2012. S tehniko govorjenja misli, asociacij in občutkov, ki so se intervjuvancem porajali med ogledovanjem umetniških del, je bilo moč ugotoviti, na kakšne načine se obiskovalci odzivajo na umetniška dela, med drugim na Irwinov *Kapital*. Pri tej postmoderni slikarski instalaciji je imela glavnina udeležencev težave z razumevanjem koncepta in likovnega izraza, nekateri pa ga sploh niso želeli razumeti.

Prispevek Brigitte Strnad z naslovom *Umetnostni muzej kot prostor avtentičnega učenja: primer Umetnostne galerije Maribor* temelji na elementih akcijskega raziskovanja. Avtorica, vodja pedagoškega oddelka v osrednji muzejsko-galerijski ustanovi v severovzhodni Sloveniji, že več let sistematično preučuje svojo poklicno situacijo in jo spreminja, izboljšuje. Osebna vključenost v raziskovanje lastne muzejsko-pedagoške prakse prinaša nova spoznanja o umetnostnem muzeju kot prostoru avtentičnega učenja za mlajše otroke, ki jih avtorica analitično preverja z refleksijo obstoječe literature oziroma teorij. Predvsem jo zanimajo metode poučevanja in otrokovo učenje, kar nazorno ilustrira s primeri konkretnih učnih situacij – zlasti pogovorov ob umetninah.

Željka Miklošević je hrvaška raziskovalka, ki je leta 2015 analizirala napise ob umetninah (t. i. QR kode) v Narodni galeriji v Ljubljani. Njen prispevek z naslovom *Delivering Messages to Foreign Visitors – Interpretive Labels in the National Gallery of Slovenia* temelji na predpostavki, da sta zagotavljanje širokega spektra informacij in vzpostavljanje specifičnega odnosa z obiskovalci preko napisov na razstavi pomembna tako za obiskovalcev estetski užitek kot za njegovo učenje o umetnosti. Avtorica je ugotovila, da so sama besedila kot vir informacij precej pomembna za obiskovalčevo razumevanje umetniških del. Vendar pa galerija predvideva obiskovalce, ki obvladajo angleški jezik in imajo nadpovprečno znanje o umetnosti. Avtoričin sklep, da bi bilo treba galerijske napise adaptirati tako v kulturnem kot jezikovnem smislu, je za institucijo, ki v letu 2016 postavlja novo stalno razstavo, nedvomno dobrodošel.

Tematsko številko zaključuje prispevek z naslovom *Interactive Spaces in Art Museums: A Landscape of Exhibition Strategies* turških avtoric Salihe Nesli Gül in Kadriye Tezcan Akmeahmet. Prispevek se osredotoča na interaktivne prostore oziroma orodja v umetnostnih muzejih. V številnih muzejih so z novimi rešitvami, ki jih je omogočil tehnološki razvoj, na novo oblikovali interaktivne razstavne prostore. Avtorici sta z vprašalnikom zbrali kvantitativne podatke o interaktivnih razstavnih strategijah, pri tem pa izključili kognitivni vidik in se osredotočili na fizični vidik postavitve ter interpretacije eksponatov. V raziskavi je sodelovalo petdeset ameriških in evropskih umetnostnih muzejev. Ugotovili sta, da so interaktivni prostori v muzejih najpogosteje namenjeni otrokom in družinam ter da so oblikovani na način, da zadovoljujejo izobraževalne cilje in potrebe ciljnih skupin obiskovalcev.

Čeprav se tematska številka pretežno omejuje na polje likovne umetnosti oziroma umetnostnega muzeja, so posamezna vprašanja, ki jih odpira – zgodovina muzejske pedagogike, razmerje med šolsko in muzejsko pedagogiko, diskurz muzeja, muzejska zbirka kot vir znanja in sredstvo

vzgoje, epistemološki in kognitivni vidiki srečevanja z muzejskimi artefakti, metode poučevanja in didaktični modeli, napisi in druge oblike muzejske interpretacije, uporaba digitalne tehnologije –, nedvomno zanima tudi za »ne-umetnostne« muzeje.

2 THEORIES AND EPISTEMOLOGIES TEORIJE IN EPISTEMOLOGIJE

Boj na treh toriščih

Lidija Tavčar

V uvodu k temu prispevku je umestno najprej jedrnato povzeti glavne poudarke iz dveh knjig na temo izobraževanja v muzejih in galerijah (Tavčar, 2003; Tavčar 2009). V zadnjih dveh stoletjih je prišlo do pomembnih premikov v poudarku, ki ga je bila deležna izobraževalna funkcija muzejev. Od začetka 19. stoletja pa vse do konca prve svetovne vojne so muzeji veljali za izobraževalne ustanove. Muzeje so skupaj s knjižnicami in čitalnicami ustanavljali tudi zato, da bi neukim ljudem omogočili dostop do znanja. Prevladalo je namreč prepričanje, da so umetniška dela, razstavljena v muzejskih zbirkah, posebno koristna za učenje in kultiviranje tistih, ki se zaradi nezadostne izobrazbe niso sposobni sami izobraževati. Po prvi svetovni vojni je prišlo do spremembe. Zbiranje in hranjenje muzealij je postalo za muzeje samozadosten cilj, izobraževalna dejavnost pa se je omejila na pomoč šolam in odraslim obiskovalcem muzejev. Izobraževanje, ki je bilo prej primarna funkcija muzejev, je postalo sedaj manj cenjeno opravilo, s katerim se pravi muzealci sploh ne ukvarjajo. Radikalni kopernikanski obrat (Tavčar, 2009: str. 11) v pojmovanju razmerja med muzeji in obiskovalci se je zgodil pred slabimi tridesetimi leti. Od takrat naprej so v središču zanimanja ponovno obiskovalci. Muzeji so zaradi obiskovalcev in ne obratno. To pomeni, da se morajo muzeji prilagoditi obiskovalcem in ne obiskovalci muzejem. Izobraževanje se je iz obrobne muzejske dejavnosti ponovno vzpostavilo kot ena središčnih funkcij muzeja. Ta v grobem zapisan pogled na izobraževalno vlogo muzejev se je v časovnem in prostorskem okviru odvijal v zahodnoevropskih muzejih. Kako pa je ta proces potekal na naših tleh? V poglavju Preliminarije za muzejsko pedagogiko (Tavčar, 2001: str. 10–15; Tavčar, 2009: str. 33–82) je bil podan zgodovinski pregled, v tem članku pa me bodo zanimali samo neka-

teri segmenti tega procesa, kjer opozarjam na ovire, stereotipno in pristransko delovanje, s katerimi so posamezni akterji upočasnjevali razmah praktičnih muzejskih dejavnosti kot tudi teoretskih razmislekov o muzejski pedagogiki.¹ Hkrati s to problematiko opozarjam na pereče področje v izobraževanju nasploh, kako premostiti manko v znanju pri učencih iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij in kaj lahko muzejska pedagogika pomaga storiti pri zmanjševanju tega kulturnega primanjkljaja. V ta namen predlagam nastavke za raziskovalni projekt.

Članek je osredotočen na tri kritične segmente, s katerimi se soočajo muzejski pedagogi pri svojem delu. To so: 1) odnos predstavnikov tradicionalnih strok v galerijah/muzejih do muzejskih pedagogov; 2) (ne) sodelovanje med učitelji in kustosi pedagogi in, kot povsem nova problematika, 3) ničelni odziv muzejskih pedagogov pri vpisu na podiplomski študij Muzejska pedagogika, ki je bil leta 2013 končno oblikovan in potrjen. Pred tem je treba navesti naslednje: prvi muzejski pedagogi pri nas so delovna mesta zasedli konec petdesetih in začetku šestdesetih 20. stoletja, okoli deset let so potrebovali, da so se nato leta 1971 organizirali v Pedagoško sekcijo. Ena izmed nalog ustanovljene Pedagoške sekcije je bila, da so se na srečanjih kustosi pedagogi neformalno izobraževali in izpopolnjevali.² Od tedaj je minilo 42 let, ko je bil leta 2013 potrjen podiplomski študij Muzejska pedagogika.

-
- 1 Koliko nejasnosti je bilo še leta 1995 okoli poklica muzejski pedagog, govorijo naslednje ugotovitve, ki so jih v povzetku zapisali na zborovanju slovenskega muzejskega društva: »/Š/e ni natančno določen položaj in mesto strokovnjaka, ki se ukvarja z muzejsko publiko (muzejski pedagog, vodič, kustos pedagog, komunikator, ali kakor jih pač imenujemo). V tem trenutku tudi niso povsem jasno opredeljena dela in opravila tovrstnih muzejskih delavcev. Po večini ta delovna mesta obsegajo več nezdržljivih nalog, kot na primer: pedagoško delo in vodenje muzejske knjižnice, ali pa dokumentacija in pedagoško delo, in podobno. /.../ V ta namen pripravljajo člani pedagoške sekcije predlog kataloga del in opravil delavcev, ki se pri svojem delu intenzivno posvečajo odnosom muzej-publika-javnost. Katalog naj bi služil kot osnova za pripravo standardov in normativov, ki zadevajo pravkar omenjeno področje muzejske dejavnosti. Katalog mora vsebovati tudi kriterije strokovne izobrazbe in kvalifikacije. S tem v zvezi bi bilo potrebno temeljito premisliti o ustreznosti dosedanjih strokovnih izpitov, pa tudi podeljevanju nazivov, ko gre za pridobivanje specialnih znanj komunikologije, pedagogike in psihologije, ki jih muzejski pedagogi in drugi »javni« delavci v muzeju potrebujejo.« (Čokl, Oman in Rovšnik, 1995: str. 51.)
- 2 V letu 2000 so v muzejski reviji *Argo* objavili katalog opravil in nalog kustosa pedagoga: »Načrtovanje in vodenje službe za interpretacijo in delo z obiskovalci – zamisel, priprava ter izvedba programov in projektov za različne kategorije in ciljne skupine obiskovalcev (organizacija); - usposabljanje pripravnikov in občnih delavcev ter študentov, ki delajo z obiskovalci; - skrb za dokumentacijo službe in izbira opreme, ki zadeva dejavnost pri delu z obiskovalci; - samostojno vodenje muzejskih projektov; - skrb za zbiranje in urejenost gradiva; *Interpretacija* – obvladovanje metod in oblik razstavljanja; - dejavno sodelovanje kustosa pedagoga oziroma kustosa komunikatorja v procesu načrtovanja, priprave ter izvedbe stalne in občasne razstave z vidika komunikacije (tehnike in načini razstavljanja); - zamisel in samostojna priprava razstav z didaktičnim gradivom za različne ciljne skupine (poznavanje komunikacijskih tehnik).«

Odnos predstavnikov tradicionalnih strok do muzejskih pedagogov

Pred več kot dvajsetimi leti sem zasnovala članek *Boj na dveh toriščih*, vendar ga nisem nikoli objavila. Po eni strani je bil njegov namen opozoriti na trenja, kakor so se kresala znotraj galerijskih/muzejskih ustanov, po drugi stani pa pokazati na ne dovolj učinkovito medinstitucionalno sodelovanje med šolami in muzeji. Zaradi vzpostavitve študija muzejske pedagogike na podiplomskem študiju (2013) se je, po mojem mnenju, polje boja raztegnilo še na tretje področje, vsled tega sem pričujočemu članku ustrezno spremenila naslov. Naj pojasnim, zakaj takšen aktivistični pristop. Učitelji pri šolskem delu vpeljujejo nove prijeme, ki naj bi pri šolajoči se populaciji povečali izobraževalno učinkovitost, prinesli trajnejše, povezano in uporabno znanje. Sorodna izhodišča so si zastavili tudi muzejski pedagogi, ki sem jih takrat opredelila kot nekakšne samohodce in nadaljevala, da ti »bijejo boj na dveh toriščih«, in sicer napram svojim kolegom v galerijah in muzejih, to je proti umetnostnim zgodovinarjem, etnologom, zgodovinarjem, arheologom itd., po drugi strani pa velikokrat tudi napram nepoučenim šolskim učiteljem. Čeprav se je t. i. prvo bojno polje pojavilo kmalu po prvih zaposlitvah kustosov pedagogov, to je konec petdesetih in v začetku šestdesetih let 20. stoletja, je bilo prvič javno naglašeno šele leta 2000³ in nato leta 2004, ko je potekal posvet slov-

(Jaunik, 2000: str. 179.) »Edukacija (muzejska vzgoja) – zamisel in priprava edukativnih programov in didaktičnih materialov; - edukativni programi, oblikovno in metodološko primerni za uporabnike in skladni s sodobno izkustveno - doživljalsko komunikacijo (vodstva, muzejske delavnice, demonstracije, učne ure, vključevanje obiskovalcev v postopke muzejskega dela, raziskovalne naloge in tabori, nagradni natečaji, predavanja, pogovori, okrogle mize, projekcije, prireditve, koncerti), - pisni didaktični pripomočki (na primer: delovni listi, vodniki, zgibanke, katalogi, poljudnoznanstvena besedila, slikanice...); - sodelovanje z izobraževalnimi ustanovami in strokovnjaki pri pripravi programov; - mentorsko delo pri raziskovalnih in diplomskih nalogah; *Odnosi z javnostmi* – sistematično in načrtno obveščanje ter sodelovanje z dosedanjimi ciljnimi skupinami obiskovalcev in zainteresirane javnosti ter iskanje novih – potencialnih obiskovalcev; - sodelovanje z otroškimi vrtci, šolami, lokalnimi skupnostmi, turističnimi organizacijami in centri ter posebnimi ciljnimi skupinami; - sodelovanje pri ponudbi izdelkov, ki imajo vzgojni namen, v muzejski trgovini; - promocija muzejskih projektov in dejavnosti; - oglaševanje in obveščanje v pisnih in elektronskih medijih; - sodelovanje pri projektih z drugimi muzeji in ustanovami; - pripravljane izhodišč za trženje muzejskih prostorov, razstav, dokumentacije. *Raziskovalna javnost in evalvacije (vrednotenje)* – vodenje statistike obiskovalcev in analiza profila njihovih značilnosti; - raziskovanje javnosti- trženje in vrednostne raziskave, kot pomoč za boljše načrtovanje in izboljšanje prezentacij razstav (ankete, intervjuji, opazovanja, panelne diskusije...); - razvijanje metod in oblik dela z obiskovalci ob upoštevanju naših lastnih in tujih rezultatov. *Izobraževanje* – nenehno strokovno izobraževanje in usposabljanje na seminarjih, delavnicah in tečajih znotraj in zunaj muzejskih organizacij in združenjih, študijski obiski in izpopolnjevanja pri sorodnih ustanovah doma in tujini. *Skrb za ugodje in dobro počutje obiskovalcev* – skrb za sprejem obiskovalcev in informacije; - posebna skrb za obiskovalce s posebnimi potrebami (invalidi...)...« (Ibid.: str. 180.)

3 Pod podnaslovom *Kakšna prikazen je muzejski pedagog!* so ob objavi kataloga opravil in nalog

enskih umetnostnih zgodovinarjev pod naslovom *Naloge in izzivi umetnostne zgodovine v 21. stoletju*, ki ga je organiziral Umetnostnozgodovinski inštitut Franceta Steleta Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU. Iz prispevkov bom poudarila nekatere izseke iz referata Marjete Ciglencečki, ki je naglasila: »Muzeji in galerije so skorajda edine ustanove, kjer vedno bolj načrtno, sistematično in tudi z vedno večjim uspehom opravljajo vlogo posredovalcev med kulturno dediščino in sodobno likovno produkcijo ter vsemi zvrstmi obiskovalcev svojih stalnih in občasnih razstav.« (Ciglencečki, 2004: str. 28.) Kljub prizadevanjem slovenskih kustosov pedagogov pa »/u/metnostni zgodovinarji v lastno škodo podcenjujemo uspehe muzejske pedagogike« (ibid.: str. 29), je v referatu kritično izjavila ista predavateljica. Domnevam, da (so oziroma še) imajo enak podcenjujoč odnos do kustosov pedagogov tudi etnologi, zgodovinarji, arheologi itd., zaposleni v muzejskih ustanovah. Ti naštetih muzejski kadri nedvomno opravljajo tradicionalno in hvalevredno delo: zbirajo, evidentirajo, klasificirajo in znanstveno obdelujejo muzealije ter ohranjajo premično kulturno dediščino. V neobjavljenem članku sem tedaj tudi zapisala, da imajo nova področja, predno si izborijo svoje mesto delovanja, velikokrat težave s tradicionalnimi, že uveljavljenimi strokami, in tudi muzejska pedagogika pri tem ni izjema. Čeprav se je pričela muzejska pedagogika v slovenskem prostoru razvijati pred petdesetimi leti, jo imajo, žal, prej naštete tradicionalne stroke in njihovi predstavniki neopravičeno še vedno za nekakšno pastorko. Njihovo kratkovidno gledanje zato prezre pomembno nalogo muzejske pedagogike – popularizacijo njihovih dognanj in izsledkov, ki jih kustosi pedagogi predstavljajo različnim starostnim stopnjam obiskovalcev. Izobraževanje, ki je bilo prej obrobna muzejska dejavnost, je postalo ena središčnih funkcij muzeja. Kot sem poudarila leta 2009, se vse bolj širi prepričanje, da zbiranje in hranjenje umetnin ter drugih muzealij za muzeje in galerije nista končni cilj, temveč predvsem sredstvo

kustosa pedagoga opozorili na nekorektno vrednotenje med kustosi (arheologi, etnologi, umetnostnimi zgodovinarji, zgodovinarji itd.) in kustosi pedagogi, ki temelji na »poenostavljeni povezavi kustos: ne-kustos in (v povezavi s tem) na ravni stroka: ne-stroka. Dejstva žal kažejo, da je status stroke pripadel vsem, samo pedagogom ne. /.../ Priloženi katalog opravil pedagogov več kot očitno kaže na skoraj neverjetno obsežnost našega delovnega področja in na njegovo multidisciplinarnost.« (Ibid.: str. 180) »Torej: več delavcev v pedagoško-komunikacijski službi bo zmogla več dela. /.../ Pritožbe nekaterih kolegov namreč pričajo o tem, da si pedagogi v resnici še niso povsod mogli izboriti enakopravnega položaja v primerjavi z drugimi kustosi.« (Ibid.: str. 181.) Še po dvanajstih letih od zgornjega zapisa ni bilo zaznati bistvenih sprememb, kakor je razvidno iz objavljenega intervjuja: »/R/azmerje med kustosi/raziskovalci in osebjem, ki se ukvarja z interpretacijo in komuniciranjem kulturne dediščine, je krepko v korist prvih.« S. Tome v nadaljevanju govori o muzejskih pedagogih: »Zdi se, da so pozitivne spremembe v mnogih ustanovah pogosto bolj posledica ambicioznosti, profesionalne vdanosti in zagnanosti posameznikov kot pa rezultat določene nacionalne, načrtno in celovite politike.« (Miškec, Tome, 2012: str. 12.)

za dosego njihovega pravega cilja, ki je »komunikacija z muzejskimi uporabniki« (Tavčar, 2009: str. 111–112; Hooper-Greenhill, 1994: str. 324). Zapisala sem tudi: »Bolj ko muzeji prevzemajo to prepričanje in vidijo svoje poslanstvo v zadovoljevanju potreb obiskovalcev, bolj se obiskovalci v njihovih očeh spreminjajo v potrošnike njihovih storitev in bolj postaja za muzeje pomembno, da poznajo svojo dejansko in potencialno publiko, njihovo strukturo in značilnosti.« (Ibid.: str. 112.)⁴

(Ne)sodelovanje med učitelji in kustosi pedagogi

»Drugo bojno polje« se je pokazalo pri vsakodnevnem stiku z vzgojiteljicami in učitelji. Pripomniti je treba, da ni bila izvedena nikakršna empirična raziskava, o čemer bo govora v nadaljevanju, temveč navedeni negativni zgledi temeljijo na dolgoletnih opažanjih in reakcijah predvsem učiteljev med vodstvi in pri drugih oblikah dela v Narodni galeriji. Predvsem učitelji so v šestdesetih, sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja vodili učence v okviru kulturnih dni v galerije in muzeje, v prav tolikšnem številu, kot so jih peljali na ogled gledaliških predstav ali na poslušanje koncertov. Kar nekaj let je preteklo, da so šolski organizatorji sprejeli poziv muzejskih pedagogov po ustreznem številu v skupini za galerijska/muzejska vodstva, dejavnosti in delavnice, torej tolikšnem, kolikor je bilo šolarjev v enem šolskem razredu. Čeprav so učiteljem normativi (število učencev v razredu) predpisani, jih v muzeju/galeriji velikokrat niso upoštevali. Kustosi pedagogi so v obvestilih, poslanih na šole, opozarjali, da je kakovostni ogled likovnih del odvisen od ustreznega števila učencev, kot tudi od predhodne pripravljenosti šolarjev na ogled likovnih del. Tovrstno »vzgojno delo med vzgojitelji in učitelji« so kustosi pedagogi vršili prav tako preko osebnih stikov, pri najavah na obisk in na posebej organiziranih posvetih za učitelje v galerijskih/muzejskih ustanovah.

Pravimo, da naj bi bili učitelji vzor učencem, vendar opažanja kažejo, da temu vedno ni tako. Zato navajam nekaj izstopajočih negativnih primerov, ki so bili zaznani v Narodni galeriji. Ker pripeljejo učence v galerijo/muzej učitelji različnih profilov, so med njimi tudi takšni, ki jih likovna umetnost ne zanima. Neredki med učitelji sedejo na počivalne otočke in družno klepetajo med seboj ter se ne potrudijo, da bi skupaj z učenci kaj novega spoznali in doživeli. Drugi se v galerijsko izobraževanje vključijo neustrezno. Primer: Ko je muzejski pedagog spodbujal učence druge triade k samostojnemu razmišljanju z vprašanji pred umetnino, je učitelj

4 Muzejski pedagogi so ob predšolskih otrocih, mlajših šolarjih in učencih druge ter tretje triade osnovne šole, srednješolcih in odraslih (posebej upokojencih z Univerze za tretje življenjsko obdobje) razširili krog obiskovalcev in vložili veliko naporov v pridobivanje novih, med katerimi so v zadnjem času tudi družine z otroki, študenti in ranljive skupine, zlasti slabovidni in slepi.

neučakano prekinil tako kustosova prizadevanja kot sodelujoče učence in muzejskemu kustosu velel: »Dajte, povejte že, saj ste zato tukaj!« Ugotovimo lahko, da učitelju dialoška metoda ni ustrezala, prehitro pa bi bil sklep, da te metode ni prakticiral v delu z učenkami in učenci v šolskem razredu. Nekajkrat je bilo opaziti, da so učiteljice/učitelji likovne vzgoje učencem pri eni izmed nalog v delovnem neumestno izjavile/-i: Nikar se preveč ne trudite, saj se bomo o tej temi pogovarjali v naslednjem šolskem letu. Kustos pedagog ni imel vtisa, da učenke in učenci niso dojeli bistva slikovno zastavljene naloge. Iz tega primera pa lahko izpeljemo sklep, da so učitelji zamejeni s predpisanim učnim programom in namesto, da bi učenke/učence motivirali za sprejemanje novih spoznanj, kadar imajo zanje priložnosti, jih raje od tega odvrtaajo.

Nekatere učiteljice, predvsem tiste, ki se niso pripravile na obisk, so protestirale, ker jih je kustos pedagog povabil k aktivnemu sodelovanju pri dejavnosti z delovnimi zvezki,⁵ čeprav so bile predhodno opozorjene, da mu bodo pri skupinskem delu v pomoč. Kustos pedagog je pri tej dejavnosti nekakšen moderator in povezovalc med manjšimi skupinami in priskoči na pomoč, kjer je treba. Učiteljice so bile naprošene, da usmerjajo učenke in učence pri iskanju likovnih del v razstavnih prostorih, s pomočjo priloženega tlorisa. Velikokrat so se izgovarjale, da niso umetnostne zgodovinarke, čeprav bi že pri predhodnem listanju delovnega zvezka ugotovile, da so slikovna vprašanja zastavljena za razvojno stopnjo mlajšega šolarja. Izrazile so pomisleke, da ne bodo ustrezno komentirale umetnin, kar nihče kaj takega od njih ni niti pričakoval. Vprašanja, namenjena učenkam/učencem, so zastavljena tako, da s pomočjo tlorisa iščejo umetnine v ustreznem razstavnem prostoru, po vzoru igre »iskanje zaklada«. Po najdenju umetnine in po opazovanju slike ali kipa ter razmišljanju nato mlajši šolarji vpisujejo v delovne zvezke odgovore na osnovna vprašanja v zvezi z umetninami. Učiteljice so si predstavljale, da bo ta dejavnost izpeljana kot »klasično vodstvo«, torej »ex cathedra«, in da bo vse potekalo na relaciji muzejski pedagog – učenci, potemtako brez njihove participacije. Drugače povedano: aktiven kustos – pasivni učenci – pasivne učiteljice. Že po prvih uspešno poiskanih umetninah je ta bojazen pri veliki večini učiteljic skopnela. Vendar so šle zahteve peščice teh učiteljic celo v smer, da bi morala Narodna galerija priskrbeti na šolski razred po

5 Pri vpeljavi novih dejavnosti je Narodna galerija pripravila tudi posvete za učitelje in jih seznanila z gradivi, res pa je, da ti niso zajeli večjega števila udeležencev. Po odprtju obnovljene arhitekture Narodne galerije bodo v tej zvezi na novo postavljene in dopolnjene stalne zbirke, zato delovna zvezka *Odkrivajmo, raziskujmo* (Tavčar, Hauko, 1989) in *Kje se skriva?* (Tavčar, Schmidt, 2000) v drugi polovici leta 2015 ne bosta več v rabi.

tri kustose pedagoge, ker se pri tej obliki dela učence enega razreda zaradi skupinskega dela razdeli v tri manjše skupine.⁶

Če smo pri nekaterih likovnih učiteljicah/učiteljih opazili pretirano sledenje predpisanemu učnemu programu za določen razred, pa smo pri teh učiteljicah zaznali, da bi morale mlajšim šolarjem razložiti čim več o umetniku, likovni kompoziciji, tehniki itd. Te učiteljice niso doumele, da je model galerijskega izobraževanja in doživljanja likovnih del zasnovan tako, da predvideva večkratne obiske, zato kustosi pedagogi šolajoči populaciji ob prvem ogledu ne razlagajo celotne kompleksnosti in večplastnosti umetnin, temveč je to proces, ki se razteza od predšolskega obdobja, v devetletki, preko mlajšega šolarja, učencev druge in tretje triade, srednješolcev in tako naprej. Temu procesu so zato prilagojene metode in oblike galerijskega dela. Samokritično je treba ugotoviti, da bi te »nesporazume« učinkovito zmanjšali, če bi tako kot v zahodnoevropskih muzejih/galerijah izdajali za učitelje posebne publikacije s kratkimi napotki⁷ oziroma bi bili le-ti vsem dostopni na spletnih straneh muzeja/galerije.⁸

V člankih in publikacijah sem večkrat poudarila, da izobraževalno in vzgojno delo v muzejih ter galerijah sledi ciljem, ki so značilni za muzeje in galerije, v šoli pa ciljem šole. Nekateri od teh ciljev so komplementa-

6 V primerjavi s šestdesetimi leti 20. stoletja se je v naslednjih desetletjih v slovenskih muzejih in galerijah znatno povečevalo število zaposlenih kustosov pedagogov, vendar to število v posameznih slovenskih muzejih in galerijah ni preraslo v ekipe sodelavcev, kakršne imajo v zahodnih muzejih, kjer deluje v teh oddelkih tudi do 30 sodelavcev. V zadnjem desetletju 20. stoletja je bila izjema Narodna galerija z dvema zaposlenima kustosoma pedagogoma, kar je sprožilo pri nekaterih muzejskih pedagogih iz drugih muzejskih ustanov negodovanje oziroma so to razumeli kot privilegij. Tedaj je imel pedagoški oddelek Narodne galerije ob njima še šest galerijskih animatorjev, tako da je prerasel v samostojni oddelek. Galerijski animatorji, predvsem študenti umetnostne zgodovine, so se v ustanovi usposobili za samostojno delo z obiskovalci, najprej tako, da so hospitalirali pri vseh dejavnostih, ob tem so študirali ustrezno strokovno literaturo in didaktična gradiva, sodelovali na rednih sestankih Pedagoškega oddelka in šele nato samostojno vodili in motivirali obiskovalce, ob navzočnosti kustosa pedagoga. Po vsaki samostojni dejavnosti so sledili analiza vodstva/dejavnosti in napotki za morebitno izboljšanje pristopa. Skozi leta je bilo usposobljenih na desetine galerijskih animatorjev in kar nekaj med njimi se jih je po zaključku študija zaposlilo v galerijskih/muzejskih ustanovah na mestu kustosa pedagoga. Kljub sorazmerno okrepljenemu oddelku z galerijskimi animatorji ni bilo mogoče ustreči željam nekaterih učiteljic po treh galerijskih animatorjih za en razred pri dejavnosti z delovnimi zvezki. Da bi bilo čim manj nesporazumov, smo vsaki spremljevalki – učiteljici izročili izvode z že »rešenimi« pravičnimi odgovori, da so se tako »oborožene« prepustile brez večjih zadržev in zavor v skupinsko dejavnost z delovnimi listi. Pred nekaj leti so slovenski kustosi pedagogi začeli usposabljati prostovoljce, da bi ublažili primanjkljaj v osebju.

7 Za zgled navajam eno izmed mnogih tovrstnih brošur: (2004) *School and Teacher regular programmes 2004–2005*. London: Tate Britain, Tate Modern.

8 Slovenski muzeji in galerije izdajajo skupno brošuro o programih in dejavnostih s kratkimi in jedrnatimi informacijami, te pa očitno niso dovolj učinkovite, da bi učiteljski kader razbral oblike in metode, s katerimi muzejski pedagogi motivirajo svoje obiskovalce za ogled eksponatov.

rni in se zato izobraževalno delo v obeh vrstah institucij dopolnjuje. Toda dopolnjuje se lahko le, če se medsebojno razlikuje. Če bi bilo enako, bi se namreč le ponavljalo, ne pa dopolnjevalo (Tavčar, 1998: str. 137–194; Tavčar, 2009: str. 34–35). Prav zato lahko kustosi pedagogi črpajo denimo tudi iz spoznanj šolske pedagogike, vendar slednja zaradi specifičnosti muzejskih in galerijskih izobraževalnih potreb prilagajajo ter tako preoblikovane metode in oblike dela v zadnjih desetletjih celo ponujajo v obliki priročnikov, didaktičnih kompletov vzgojiteljicam v vrtcih, učiteljem in profesorjem v osnovnih in srednjih šolah, kot učne pripomočke.⁹ Čeprav samo v reprodukcijah so ti pripomočki vendarle dosegljivi tudi učencem iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij. Te didaktične pripomočke naj bi vzgojiteljice in učitelji uporabljali v igralnicah in učilnicah ter tako predšolske otroke in šolarje pripravili na obisk v muzejskih prostorih ali pa naj bi jih rabili preprosto pri širjenju in poglobljanju v likovno umetnost. V kolikšni meri jih uporabljajo, je za sedaj popolna neznanka. Opaženi negativni zgledi vsekakor nakazujejo, da med šolo in muzejem ni ustrezne obojestranske podpore, hkrati pa opozarjajo na sistemsko potrebo po dodatnem usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, zlasti tistih, ki med študijem za svoj učiteljski poklic premalo spoznavajo didaktične pristope k razlagi in podoživljanju umetnin (Kemperl, Bračun Sova, 2015: str. 10–17). Ker je do sedaj beseda tekla o interakciji kustos – učitelj, je v zadnjem delu članka posvečeno nekaj več pozornosti učencem udeležencem v izobraževalnem procesu pri razumevanju in doživljanju likovnih del.

Ničelni odziv muzejskih pedagogov na vpis na podiplomski študij Muzejska pedagogika

Ker kustosi pedagogi niso imeli ustreznega študija, je bilo pričakovati, da se bo na novo oblikovani študij Muzejska pedagogika ob drugih profilih vpisalo največ tistih kustosov pedagogov, ki so se na tem področju v muzejih/galerijah zaposlili pred kratkim. Na skupnih srečanjih kustosov pedagogov je bilo pred tem pogosto slišati, da niso dovolj dobro podkovani za to delo, ko pa se je ta možnost odprla, zanimanja tako rekoč ni. Za takšno stanje je treba poiskati vzroke. Da bi bila promocija novega študijskega programa neučinkovita, preprosto ne zdrži (glej Bračun Sova, 2011; Bračun Sova, Kemperl, 2012a; Bračun Sova, Kemperl, 2012b; Bračun Sova, Kemperl, 2013; Kemperl, Bračun Sova, 2012). Pravi in prvi

9 Tu omenjam zgolj tiste publikacije Narodne galerije, ki jih lahko vzgojiteljice in učitelji uporabijo v igralnici oziroma v šolskem razredu. Tavčar (1991) *Nevidne strani vidne umetnosti*; Tavčar, Schmidt (1995) *Galerija v vrtcu, v soli in doma*; Novak (1997) *Zarja časa*; Tavčar (1997) *Mit v sliki in besedi*; Tavčar (2001) *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji*, Priročnik za kustose pedagoge, učitelje, vzgojitelje in starše; Tavčar, Schmid, M. (2003/4), *Vsaka slika ima svojo zgodbo*.

vzrok tiči v tem, da je študij plačljiv. Naslednji morebitni vzrok za majhen odziv pri vpisu na študij muzejske pedagogike pri sveže diplomiranih arheologih, etnologih, zgodovinarjih, umetnostnih zgodovinarjih itd. je v njihovi dobri obveščenosti o »prepovedi« zaposlovanja v muzejskih/galerijskih ustanovah, ki velja že daljše obdobje. Najbrž mladi diplomiranci sklepajo tako: Zakaj bi se vpisali na plačljivi program, če pa nimamo po zaključenem študiju nikakršne možnosti za zaposlitev. Po drugi strani pa je mogoče domnevati, da so znotraj muzejskih/galerijskih ustanov nezaupljivi do študijskega programa. Morda tudi zato, ker so se v preteklosti nekateri muzejski kadri usposobili za prenašanje novih spoznanj in jih posredovali muzealcem na krajših in daljših tečajih ter delavnicah (prim. Štrukelj, Šturm, Rožman, 2007).¹⁰ Zato si ti domišljajo, da so samo oni tisti, ki bi bili sposobni oblikovati tovrsten študijski program, vendar ga do leta 2013 niso uspeli pripraviti, čeprav so imeli vse možnosti, da bi to storili.¹¹ To vrzel so uspešno zapolnili drugi. Domnevo, da so proti novemu podiplomskemu študiju Muzejska pedagogika nastrojeni nekateri iz muzealskih vrst, ki to novo študijsko smer razumevajo kot nekakšno konkurentko svojemu dosedanjemu delu, bom poskušala utemeljiti v nadaljevanju. V intervjuju za muzealsko revijo *Argo* je Saša Tome, predsednica Pedagoške sekcije (2008–2012), v uvodnem delu ugotavljala, kako

10 Avtorice v tem prispevku naštetejejo, na katerih zborovanjih so bile obravnavane teme o muzejski pedagogiki. Tako je drugo posvetovanje Društva slovenskih muzealcev med drugimi postavilo v ospredje tudi temo: Nova vloga muzejske pedagogike (glej Čepič, Rihter in Počivavšek, 1993). Na naslednjem zborovanju je bila ena izmed tem: Interaktivnost v muzejski pedagoški praksi (glej Vovk Čepič, Rihter in Počivavšek, 1995). Prav tako je bilo zgoraj citirano zborovanje iz leta 2007 v enem delu posvečeno problematiki muzejske pedagogike. Leta 2003 je bil v *Argu* objavljen zbir izobraževanj za muzealce: »Vse pomembnejšo vlogo pri izobraževanju slovenskih muzealcev opravlja Skupnost muzejev Slovenije s svojimi sekcijami. V njih združujejo, izobražujejo, izmenjujejo izkušnje in iščejo nove oblike dela različni muzejski strokovnjaki, kot so: muzejski pedagogi, konservatorji-restavratorji, kustosi dokumentalisti in v zadnjem času tudi muzejski knjižničarji /.../ To so Muzeoforum (muzeološka predavanja vabljenih tujih in domačih strokovnjakov), MATRA (enotedenske delavnice o osnovah muzejskega managementa) in Mala šola muzeologije v Celju (nova oblika posredovanja muzeoloških znanj, dopolnjena s sprotnim preverjanjem na terenu). Ne nazadnje je za razširjanje muzeološke misli v Sloveniji pomemben *Argo* /Časopis slovenskih muzejev z dolgoletno tradicijo/ /.../ V letu 1997 smo uvedli rubriko 'muzeji in obiskovalci'. V njej svoje poglede razgrinjajo tisti muzejski strokovnjaki, ki v ustanovah skrbijo za pedagoško delo, uvajajo najrazličnejše nove metode z obiskovalci ter si v stikih z javnostmi prizadevajo zbuditi zanimanje za muzej in pripeljati vanj čim širši krog obiskovalcev.« (Horvat, 2003: str. 147–148; prim. Rovšnik, 2001a, 2001b.)

11 Zgovorni so naslednji sklepi: »Slovenska muzejska društva morajo zato pripraviti programe in vsebine takšnega izobraževanja na vseh ravneh in jih poskušati vpeljati v redni šolski izobraževalni sistem oziroma oblikovati ali dopolniti svoj sistem izobraževanja. Poiskati bo torej treba sistemsko rešitev izobraževanja na vseh ravneh kar je dobro za razvoj stroke in za opravljanje javne službe.« (Sklepi zborovanja Slovenskega muzejskega društva, 2002: str. 197.)

je v slovenskih muzejih premalo kustosov pedagogov in še ti imajo preobsežen delokrog, kar povsem ustreza realnemu stanju. Po mojem mnenju bi ta primanjkljaj še bolj bodel v oči, če bi število zaposlenih kustosov pedagogov pri nas primerjali s številom zaposlenih v pomembnih zahodnoevropskih muzejskih/galerijskih ustanovah. Kazalec na tehtnici bi se visoko prevesil v korist kustosom pedagogom v teh zahodnoevropskih ustanovah. V nadaljevanju, v drugem delu intervjuja, pa je Staša Tome prišla v kontradikcijo s prej rečenim, ker je v odgovoru na vprašanje o novem podiplomskem študiju menila:

»Glede na to, da je v Sloveniji nekaj več kot 60 muzejev in galerij, med njimi veliko zelo majhnih s po nekaj zaposlenimi, in da tudi drugih ustanov z značilnostmi muzejev, kot so znanstvena središča in planetariji, živalski in botanični vrtovi, stalne konservatorske ustanove, naravni rezervati in podobno, ni prav veliko, potrebe po kustosih pedagogih verjetno ne bodo zelo velike.« (Miškec, Tome, 2012: str.16.)

Seveda, če bi ohranjali nespremenjeno število – enega ali največ dva kustosa pedagoga na galerijsko/muzejsko ustanovo –, potem res ne bi potrebovali podiplomske izobraženih kustosov pedagogov. Njeno mnenje ni ravno razvojno naravnano in ne vodi k načrtovanju ter oblikovanju pedagoških oddelkov z večjim številom kompetentnih in inovativnih kustosov pedagogov v posamični ustanovi.

Nastrojenost proti novemu študijskem programu je opaziti tudi v sugestijah Skupnosti muzejev Slovenije pri pregledu študijskega programa Muzejska pedagogika. Skupnost muzejev Slovenije se je postavila v vlogo arbitra, čeprav je bila samo ena izmed povabljenih k pregledu študijskega programa Muzejska pedagogika, predno je bil ta potrjen (Bračun Sova, Kemperl, 2013: str. 123). Kot razberemo iz istega citiranega članka, so na Skupnosti muzejev Slovenije predlagali v predmetnik Muzejske pedagogike že predvidene strokovne predmete, zato jih snovalci študijskega programa niso upoštevali. Skupnost muzejev Slovenije je prav tako izrazila skrb, »da se program oblikuje zelo oddaljeno od potencialnih delodajalcev prihodnjih diplomantov (muzejev) in da ta del strokovne javnosti ni vključen v implementacijo programa« (Miškec, Tome, 2012: str. 16). V kritičnem odzivu sta avtorici študijskega programa te pomisleke zavrnila:

»Med pripravami programa smo pridobili pogodbe o sodelovanju s številnimi muzeji in drugimi institucijami, saj brez tega program sploh ne bi mogel biti akreditiran. V program je integrirana tudi praksa, zato si bomo želeli, v skladu s slovensko politiko vzgoje in izobraževanja (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*, 2011) pa tudi pričakovali sodelovanje

muzejev z univerzo. Ena ključnih kompetenc bolonjskega programa je namreč tudi prenos znanja v prakso. Tako bodo imeli muzejski delavci priložnost pokazati svojo prakso, pričakujemo pa tudi, da bodo študentom omogočili prenos novega znanja v prakso. To novo znanje se bo nemara razlikovalo od obstoječega, sicer univerza oziroma univerzitetno izobraževanje in raziskovanje kot taki nimata pravega pomena.« (Bračun Sova, Kemperl, 2013: str. 123.)

Nenavadno je tudi to, da so Pedagoško sekcijo preimenovali v Sekcijo za izobraževanje in komuniciranje pri Slovenskem muzejskem društvu.¹² Sprememba se je zgodila ravno v času, ko je bil uspešno potrjen podiplomski študij Muzejska pedagogika. Na njihovi spletni strani beremo:

»Sekcija za izobraževanje in komuniciranje je bila ustanovljena 18. 11. 1971 kot Pedagoška sekcija, ki se je tako imenovala vse do leta 2013. Sekcija v svojih vrstah združuje in povezuje muzejske pedagoge, ki se pri svojem delu najpogosteje srečujejo z različnimi skupinami obiskovalcev ter njihovimi željami in potrebami. Vsako leto sekcija organizira izobraževanja v okviru programa 'Več ljudi več ve', v obliki predavanj in delavnic ter strokovnih ekskurzij, delovna srečanja pa izvajajo v različnih muzejih in galerijah po vsej Sloveniji, kjer si izmenjujejo izkušnje in spoznavajo pedagoško prakso in delovanje muzeja gostitelja.« (Skupnost muzejev Slovenije, 2015.)

Spremenjeni naziv je po mojem mnenju samo krinka za prekritje termina »pedagoška« sekcija, čeprav se v opredeljevanju nalog ničesar ni spremenilo glede na tiste pred spremembo naziva. Zapisovalci so povrh vsega še nedosledni in se za nameček imenujejo muzejski pedagogi.

Po mojem mnenju je tu po nepotrebem vzpostavljeno »tretje bojno polje«, in sicer na dveh ravneh. Prva raven je med snovalci študijskega programa Muzejska pedagogika in z nekaterimi strukturami znotraj muzealcev. Drugo raven vzdržujejo pasivni že zaposleni muzejski pedagogi, ki ne uvidijo, da bi z uspešno zaključenim študijem pridobili zaželeno kompetentnost in suverenost, z neaktivno držo pa »morda nezavedno« vzdržujejo položaj, ki njim samim ni v prid. S tem pa, po mojem prepričanju, zaposleni muzejski pedagogi zgoraj omenjenim strukturam znotraj muzejev/galerij dopuščajo, da jih še vedno obravnavajo podcenjujoče, in tako po lastni krivdi vzdržujejo nespremenjeno, podrejeno stanje.

12 Čep rav je res, da se je Staša Tome v letu 2012 spraševala: »Ob tem se lahko, tako kot že večkrat v preteklosti, ponovno vprašamo po primernosti imena sekcije.« (Tome, 2012: str. 68.)

Pred sedmimi leti sva z Zdenkom Kodeljo kritično pisala o terminoloških zagatah z izrazom »muzejska pedagogika« in med drugim ugotovila:

»Glede na to, da se v zadnjem času v nekaterih muzejih in galerijah počasi razvija tudi muzejska pedagogika kot posebna veda, se bo torej lahko zgodilo, da se bo muzejska pedagogika, ali natančneje rečeno, to, kar danes imenujemo muzejska pedagogika, razvilo kot posebna znanstvena disciplina zunaj pedagogike. Mogoče je tudi, da bo postala del univerzitetnega študija, vendar ne v okviru študijskega programa pedagogike, ampak denimo muzeologije. Verjetno pa bi bilo veliko boljše, če bi jo bilo mogoče razviti kot interdisciplinarno vedo in jo kot tako tudi študirati. Vprašanje seveda je, ali naj bi jo bilo mogoče študirati že na dodiplomski stopnji ali šele na podiplomski.« (Kodelja, Tavčar, 2008: str. 131.)

V vmesnem času, leta 2013, je bil storjen kvalitativni skok s potrditvijo podiplomskega univerzitetnega študija Muzejska pedagogika na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Tako je bil storjen prvi korak k vzpostavitvi nove znanstvene discipline. V citiranem članku sva bila tudi kritična do poimenovanja poklica muzejski pedagog. V naših muzejih/galerijah se z izobraževalno dejavnostjo ukvarjajo kadri, ki po svoji izobrazbi večinoma niso pedagogi, temveč so arheologi, zgodovinarji, etnologi, umetnostni zgodovinarji itd.

»Podobno je s tistimi, ki skušajo to dejavnost teoretsko reflektirati in s tem razvijati teorijo izobraževalnega in vzgojnega dela v muzejih in galerijah. Zato je bržkone problematično, če te ljudi, ki po svoji izobrazbi niso pedagogi, imenujemo muzejski pedagogi. S tem jim namreč neupravičeno pripisujemo specifično pedagoško znanje in kompetence, ki jih marsikdaj nimajo, saj so to večinoma samouki, ki pedagogike niso nikoli študirali. Po drugi strani pa s tem, ko jih imenujemo muzejski pedagogi, razvrednotimo tudi poklic pedagoga, saj krepimo že tako preveč razširjeno zmotno prepričanje, da je pedagog lahko vsakdo, ki se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem, tudi če o pedagogiki ne ve prav veliko. /.../ Toda za izboljšanje kakovosti izobraževalnega dela v naših muzejih in galerijah verjetno vseeno ne bi bilo slabo, če bi tisti, ki to dejavnost opravljajo, morali s relevantnimi referencami in morda tudi z uradno izdano listino pristojne ustanove dokazati, da takšno znanje tudi zares imajo. Dokazati bi ga morali podobno kot diplomanti nepedagoških smeri študija, ki želijo delati v šoli kot učitelji. /.../ Poglavitni razlog, zaradi katerega bi to morali storiti, je tale: če

je res, da kakovostno opravlja učiteljski poklic samo nekdo, ki ima poleg ustrezne strokovne izobrazbe s področja, ki se v šoli poučuje kot šolski predmet, tudi predpisano pedagoško izobrazbo, potem je razumno predpostavljati, da tudi muzejski pedagogi lahko kakovostno opravljajo svoj poklic le, če imajo poleg ustrezne strokovne izobrazbe še pedagoško.« (Ibid.: str. 132.)

Torej, kdo je sedaj na potezi? Po eni strani je podiplomski študij Muzejska pedagogika potrjen, s tem aktom pa je dana možnost, da se muzejska pedagogika vzpostavi kot nova znanstvena disciplina. Vsekakor je treba tudi na sistemski ravni najti rešitve, s katerimi bi stimulirali pridobitev manjkajoče pedagoške izobrazbe pri že zaposlenih kustosih pedagogih. Ministrstvo za kulturo naj ne bi samo z moralnim podprtjem tega študija, temveč predvsem s finančno pomočjo zainteresiranim že zaposlenim muzejskim pedagogom prispevalo vsaj del sredstev za pokritje podiplomskega študija Muzejska pedagogika.¹³ V zaostrenih ekonomskih razmerah, ko se morajo v kulturni in izobraževalni sferi zaposleni kadri odpovedovati marsičemu, bo težko doseči sistemski pozitivni premik na državni ravni, čeprav bi ravno Ministrstvo za kulturo moralo spodbujati kakovostne pogoje za razmah večjega števila obiskovalcev v muzejskih/galerijskih ustanovah. Kajti povečanje števila obiskovalcev v muzejih/galerijah je pričakovati po eni strani od odmevnih razstav, po drugi strani pa je dvig obiska in veliki meri odvisen prav od podjetnih in dobro izobraženih muzejskih pedagogov ter, nenazadnje, od njihovega ustreznega števila znotraj posamičnih pedagoških oddelkov v muzejskih/galerijskih ustanovah. To spoznanje je ključno.

Zmanjševanje kulturnega primanjkljaja učencev iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij v okviru izobraževalnih programov umetnostnih muzejev ter sodelovanja med muzeji in šolami

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011: str. 16–17) v poglavju Splošni cilji vzgoje in izobraževanja navaja:

»Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika (ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, svetovnonazorsko pripadnost in

13 Ministrstvo za kulturo je na prizadevanje Pedagoške fakultete v Ljubljani naredilo pozitivni korak, ko je leta 2015 prvič razpisalo štipendijo za študij muzejske pedagogike (razpisali so več štipendij za študije na področju kulturne dediščine in umetnosti, eno od teh pa prav specifično za muzejsko pedagogiko). Vendar razpisana štipendija ni bila namenjena že zaposlenim kustosom pedagogom. Razpis je bil odprt 18. 4. 2015–18. 5. 2015 in je bil objavljen na spletni strani ministrstva (Ministrstvo za kulturo, 2015).

- telesno ter duševno konstitucijo) ter nudenje ustrezne pomoči in spodbud posameznikom oz. skupinam
- priseljencev,
 - ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja,
 - s posebnimi potrebami ...«

Razberemo, da je zajet zelo širok spekter šolajoče se populacije; če ga razširimo še na druga starostna obdobja, si prav takšno razvejano občinstvo prizadevajo pridobiti muzeji/galerije v svoje razstavne prostore. Kot je to formuliral Pierre Bourdieu, muzeji/galerije naj ne bodo le za »privilegirane« obiskovalce, torej za tiste, ki imajo »kulturni kapital«, ampak za vsakogar. Naloga teh ustanov pa bi morala biti prav tako, da pripravijo ustrezne, vabljive, na spletu dostopne računalniške programe za samostojno izobraževanje na temo likovne umetnosti in da pomagajo učencem (in drugim) iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij zmanjševati kulturni primanjkljaj.

Da bi naredili kakovostni premik ne zgolj pri usposabljanju učiteljev, temveč tudi pri razširjanju in poglobljanju vedenj o likovni umetnosti med šolajočo se populacijo, zlasti med tisto iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij, bi bilo treba zasnovati projekt. Tukaj v poglavitnih poudarkih navajam ključne segmente predlaganega projekta. Ena od najbolj očitnih ugotovitev mednarodnih študij o znanju učencev je velik vpliv socialnega in kulturnega okolja na njihove dosežke. Učenci iz kulturno deprivilegiranih okolij praviloma dosegajo slabše rezultate. Eden od načinov, kako omiliti ta njihov primanjkljaj, ki ne vpliva samo na njihove učne dosežke, ampak tudi na kvaliteto njihovega poznejšega življenja, so kompenzacijski programi. Poleg tega sta pomembna cilja predlaganega projekta prav konceptualizacija in priprava takšnih izobraževalnih programov umetnostnih muzejev, ki bodo lahko imeli tudi vlogo kompenzacijskih programov za učence iz kulturno deprivilegiranih okolij. Njihov namen pa ni zgolj zmanjšati kulturni primanjkljaj zato, da bi taki učenci dosegali boljše učne rezultate v šoli, marveč tudi formiranje kulturno razgledanega državljana in povečevanje socialne pravičnosti v slovenski družbi s tem, ko se (skladno z Rawlsovimi načelom razlike) namenjata večja skrb in pomoč tistim učencem, ki so zaradi različnih razlogov (kulturni primanjkljaj, posebne potrebe, npr. slabovidnost, invalidnost) v bistveno slabšem položaju kot njihovi vrstniki. Nadaljnji pomemben cilj projekta pa je analiza šolskih obiskov v slovenskih umetnostnih muzejih kot pogoja za nadaljnje izpopolnjevanje in razvijanje izobraževalnih programov, ki bodo dopolnjevali izobraževalna in vzgojna prizadevanja šole, sistematično uvajali otroke in odrasle (tudi učitelje) v spoznavanje kulturne dediščine

nacionalnega in mednarodnega pomena, prispevali k uresničevanju ciljev estetske in kulturno-zgodovinske vzgoje ter vseživljenjskega učenja. Takšna usmeritev projekta je nujna tudi zato, da se ne bi zaradi velikega vpliva, ki ga imajo rezultati mednarodnih študij o znanju učencev na javno mnenje in tudi šolsko politiko, začelo v širši javnosti oblikovati prepričanje, da je v šoli ter izobraževanju in vzgoji nasploh pomembno le tisto, kar merijo tovrstne mednarodne raziskave. Cilji projekta bi bili naslednji: 1) evalvacija šolskih obiskov v slovenskih umetnostnih muzejih; 2) evalvacija vpliva izobraževalnih programov v umetnostnih muzejih na šole (na podlagi stališč sodelujočih učiteljev in učencev); 3) ugotovitev vzrokov, zaradi katerih šole (ne)obiskujejo umetnostne muzeje; 4) analiza umetnostnih muzejev kot krajev formalnega in neformalnega ter vseživljenjskega učenja; 5) preučitev vloge izobraževalnih programov v umetnostnih muzejih z vidika zmanjševanja kulturnega primanjkljaja učencev iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij; 6) razvoj spletnega programskega pripomočka za samostojno izobraževanje o likovni umetnosti prek dostopa do: a) virtualnih umetnostnih zbirk v ključnih svetovnih in domačih umetnostnih muzejih in galerijah;¹⁴ b) zbirke didaktičnih materialov, dostopnih na svetovnem spletu.¹⁵ Rezultati projekta: 1) prenos rezultatov projekta: pre-

14 André Desvallées navaja mrežo virtualnih muzejev, kot je *Videomuseum* s 100.000 sodobnimi likovnimi deli v banki podatkov, *Joconde* s 130.000 predmeti iz umetniških zbirk šestdesetih francoskih muzejev ali z zbirkami Umetnoobrnega muzeja, mreža *Narcisse* s tisoči računalniško obdelanih fotografij in rentgenskih posnetkov, ki so jih naredili v *Laboratoire des Musées de France*. Ob tem je podal neposredne prednosti računalništva za javno rabo: »/U/porabnik si lahko ogleduje predmete doma na domačem računalniku. /.../ vizualno udobje je po navadi večje kot pri ogledu v razstavnih dvorani /.../ raziskovanje in brskanje po računalniku je lažje, saj ni treba iskati po indeksu, tako kot v knjigi, ali se vračati iz sobe v sobo, tako kot v razstavnih dvorinah. Poleg tega internet omogoča izmenjave in obenem hkratno komunikacijo, kar pri razstavah ni mogoče – in česar ne omogočajo potujoče razstave, ki so jih uvedli v drugi tretjini 20. stoletja.« Isti avtor v nadaljevanju govori tudi o nasprotovanju nekaterih muzealcev novim medijem na medmrežju, ker so ti po njihovem mnenju nevarnost za muzeje. Zaključil tako: »Vsaj v prvem hipu namreč ni verjetno, da bi današnji neobiskovalci začeli bolj zahajati v muzeje kot doslej. Toda v novih medijih bodo zagotovo našli svet muzejske dediščine, ki ga doslej niso poznali. In v naslednjem hipu si bodo pač zaželeli videti izvirkine tistega, kar so videli zgolj v – četudi še tako zvesti! – podobi, in se bodo pridružili skupini zvestega občinstva. Število obiskovalcev lahko torej samo narašča. To vsekakor drži za umetnostne muzeje.« (Desvallées, 2001: str. 133–134.)

15 »Tako imenovana metoda GBML (Game Based Mobile Learning /mobilno učenje, ki temelji na igri/, ki je bila razvita v okviru projekta eMAPPS.com, vključuje igranje iger z uporabo internetne tehnologije, in sicer zunaj šolskih prostorov, v kombinaciji s sodobnimi multimedijskimi mobilnimi telefoni ter lokacijskimi storitvami in napravami (npr. Tehnologija GPS). /.../ Učenje ob igri ali GBL (Game based learning) odlikuje več dejavnikov, ki vplivajo na ustvarjanje učinkovitega učnega okolja, npr. interakcija, ustreznost motivacija zaradi vključenosti igralca v nalogo, nenehni izzivi in zanimivosti za uporabnika, možnost učenja na prostem, torej zunaj zidov učilnice itd. Izpostaviti velja, da igre zahtevajo visoko stopnjo zbranosti, saj temeljijo na vizualni osredotočenosti. /.../ Avtorji so zagotovili, da model GBL združuje vse /.../ tehnične lastnosti dobre računalniške igre, ponuja možnosti

davanja, seminar(ji), delavnice, objave v strokovnih revijah in medijih; 2) program za internetni dostop do virtualnih zbirk umetniških del, ki sodijo v slovensko in svetovno kulturno dediščino, in didaktičnih materialov, ki bodo v pomoč predvsem nekaterim učiteljem v osnovni in srednji šoli.

Predlog interdisciplinarno zasnovanega projekta bi po mojem mnenju okreplil sodelovanje med šolami in muzeji/galerijami, oziroma med učitelji in muzejskimi pedagogi, po drugi strani pa bi posledično izboljšal izobraževalno ponudbo v muzejskih ustanovah in vplival na zmanjševanje kulturnega primanjkljaja učencev iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij. Da pa bi to v prihodnosti dosegli potrebujemo ustrezno izobražene muzejske pedagoge, ki bi ustvarjalno delovali v okrepljenih timih znotraj pedagoških oddelkov in prenašali nova teoretska spoznanja pridobljena na podiplomskem študiju muzejska pedagogika in jih implementirali v praktično dejavnost v muzejih/galerijah. V izogib nesporazumu, pa nikakor s tem ne zanikamo pomembnosti neformalnega izobraževanja, z že uveljavljenimi srečanji v okviru *Skupnosti muzejev Slovenije*, ki so do sedaj edine ob seveda osebnem dopolnilnem izobraževanju in angažmaju kustosov pedagogov »priučevale« te muzejske kadre.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bračun Sova, R. (2011) Letna konferenca ICOM–CECA, Zagreb, 16–21. september 2011. *Argo* 54 (2), str. 135–136.
- Bračun Sova, R., Kemperl, M. (2012a) Pomen kompetenc za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo v (slovenskih) muzejih in vprašanje poklicne identitete muzejskega pedagoga. V JENKO, M. (ur.). *Slovenski muzeji v 21. stoletju: kako naprej? Zborovanje Slovenskega muzejskega društva, Maribor, 12.–13. 10. 2012*, str. 43–46. Ljubljana: Slovensko muzejsko društvo.
- Bračun Sova, R., Kemperl, M. (2012b) Vprašanje izobraževanja in poklicne rasti (slovenskih) muzejskih pedagogov. *Argo* 55 (1), str. 84–86.
- Bračun Sova, R., Kemperl, M. (2013) Nekaj dodatnih pojasnil o študiju muzejske pedagogike: Intervju. *Argo* 55 (1), str. 10–21.
- Breznik, A. (2008) Uporaba računalniških iger v izobraževanju. *Quest for Knowledge: regionalna konferenca o sodelovanju industrije in oblikovanju politik na področju iger v izobraževanju*. Maribor, 14. marec 2008. *Argo* 51 (2), str. 142–145.

tako pri formalnem kot v neformalnem učenju, zagotavlja interdisciplinarnost ter omogoča izkustveno učenje in uporabo v želenem tematskem kontekstu. « Pri načrtovanju in oblikovanju računalniških iger v izobraževalne namene se naslanjam na članek Andreje Breznik o uporabi računalniških iger v izobraževanju (Breznik, 2008: str. 142).

- Ciglenečki, M. (2004) Umetnostna zgodovina v severovzhodni Sloveniji. V MUROVEC, B. (ur.). *Slovenska umetnostna zgodovina: tradicija, problemi, perspektive*. Ljubljana: ZRC, ZRC SAZU, str. 28–29.
- Čepič, T., Rihter, A., Počivavšek, M. (ur.) (1993) *Zborovanje Društva slovenskih muzealcev, Dobrna, 13. do 15. oktober 1993*. Ljubljana: Društvo slovenskih muzealcev.
- Čokl, M., Oman, D., Rovšnik, B. (1995) Interaktivnost v muzejski pedagoški praksi [Sklepi Zborovanja Slovenskega muzejskega društva, Idrija, 11.–13. oktober]. *Argo* 38, str. 51.
- Desvallées, A. (2001) Muzeji ob koncu drugega tisočletja. *Argo* 44 (1), str. 133–134.
- Hooper-Greenhill, E. (1994) Education: at the heart of museums. V: HOOPER-GREENHILL, E. (ur.). *The Educational Role of the Museum*, str. 324. London, New York: Routledge.
- Horvat, J. (2003) Izobraževanje v muzeologiji v Sloveniji. *Argo* 46 (2), str. 147–148.
- Jaunik, S. (2000) Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije: služba za interpretacijo in delo z obiskovalci: katalog opravil in nalog kustosa pedagoga oziroma kustosa komunikatorja. *Argo* 43 (2), str. 179–182.
- Kemperl, M., Bračun Sova, R. (2012) Towards teaching and researching museum pedagogy at Faculty of Education, University of Ljubljana. V: JELAVIČ, Ž., BREZINŠEK, R., in ŠKARIČ, M. (ur.). *Old Questions, New Answers: Quality Criteria for Museum Education: Proceedings of the ICOM CECA' Conference, Zagreb, September 16–21, 2011*, str. 9–18. Zagreb: ICOM Croatia.
- Kemperl, M., Bračun Sova, R. (2015) Muzej pomemben partner v šolskem sistemu. *Argo* 57 (2), str. 10–17.
- Kodelja, Z., Tavčar, L. (2008) Terminološke zagate z izrazom »muzejska pedagogika«. *Sodobna pedagogika* 59 (5), str. 124–134.
- Miškec, A., Tome, S. (2012) Intervju. *Argo* 55 (1), str. 12–16.
- Novak, B. A., *Zarja časa*, Tavčar, L. (1997) *Mit v sliki in besedi*. Ljubljana: Narodna galerija.
- Rovšnik, B. (2001a) Deset let Muzeoforuma. *Argo* 44 (1), str. 124–125.
- Rovšnik, B. (2001b) Muzeoforum 1991–2000. *Argo* 44 (1), str. 126–128. *School and Teacher regular programmes 2004–2005* (2004). London: Tate Britain, Tate Modern.
- Sklepi zborovanja Slovenskega muzejskega društva, Velenje, 3.–5. oktober 2001 (2002). *Argo* 45 (1/2), str. 196–198.
- Štrukelj, E., P., Šturm, L., Rožman, H. (2007) Izobraževalna vloga sodobnega muzeja. Uvod v temo in pregled tem, obravnavanih na zboro-

- vanjih Slovenskega muzejskega društva. V: *Zborovanje Slovenskega muzejskega društva*, Slovenj Gradec, 4.–6. 10. 2007, str. 8–9.
- Tavčar, L., Hauko, Š. (1989) *Odkrivajmo, raziskujmo* (ponatisi: 1990, 1993, 1997, 1999, 2002, 2007, 2009, 2011, 2013). Ljubljana: Narodna galerija.
- Tavčar, L. (1991) *Nevidne strani vidne umetnosti*. Ljubljana: Narodna galerija.
- Tavčar, L., Schmidt, M. (1995) *Galerija v vrtcu, v šoli in doma*. Ljubljana: Narodna galerija.
- Tavčar, L. (1998) Muzejska pedagogika v Narodni galeriji. *Osemdeset let Narodne galerije: 1918–1998*. Ljubljana: Narodna galerija, str. 137–194.
- Tavčar, L., Schmidt, M. (2000) *Kje se skriva?* (ponatisi: 2005, 2009, 2013). Ljubljana: Narodna galerija.
- Tavčar, L. (2001) *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji*. Ljubljana: Narodna galerija.
- Tavčar, L., Schmid, M. (2003/4) *Vsaka slika ima svojo zgodbo*. Ljubljana: Narodna galerija.
- Tavčar, L. (2003) *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*. Ljubljana: ISH, Narodna galerija.
- Tavčar, L. (2009) *Homo spectator*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 3, <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=65>.
- Tome, S. (2012) 40 let Pedagoške sekcije Skupnosti muzejev Slovenije. *Argo* 55 (1), str. 64–69.
- Vovk Čepič, T., Rihter, A., Počivavšek, M. (ur.) (1995) *Zborovanje Slovenskega muzejskega društva, Idrija, 11. do 13. oktober 1995*. Ljubljana: Slovensko muzejsko društvo, Celje: Muzej novejšje zgodovine.

Spletni viri

- Bračun Sova, R., Kemperl, M. (2013). Študij muzejske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, Bilten Slovenskega umetnostnega društva 21, <http://www.suzd.si/bilten/bilten-suzd-21-2013/141-vzgoja-in-izobrazevanje/417-rajka-bracun-sova-metoda-kemperl-studij-muzejske-pedagogike-na-pedagoski-fakulteti-univerze-v-ljubljani> (15. 7. 2015).
- Ministrstvo za kulturo (2015), http://www.mk.gov.si/si/o_ministrstvu/javne_objave/javni_razpisi/?tx_t3javnirazpis_pi1%5Bshow_single%5D=1725 (21. 7. 2015).
- Skupnost muzejev Slovenije (2015). <http://www.sms-muzeji.si/C/Items/1025?cat=5> (21. 7. 2015).

Art Education

Critical Design for Procedures and Platforms of Contemporary Art Education¹

Miško Šuvaković

Let us look at some characteristic models of pedagogical platforms emerging throughout the XX century.

Ideologies of Creation: On Epistemology of Poetics

Knowledge about art, determined by *creation of the work* as the centered 'object' is poetic knowledge, implying knowledge about creation and existence of the artwork as such. The concept of 'poetics', in modern sense, is germane to various arts: poetics of music, performance poetics, poetics of theatre, poetics of cinema, poetics of architecture, poetics of painting or sculpture, new media poetics, etc. The general idea of explication of poetic aptitude from Aristotle's *Poetics* (Aristotle, 1997) was beneficial in establishing *humanities* derived from studying art works and ways and means of their creation in a particular historical, but abstractly idealized aesthetic *space*. In most general and modern terms, poetics can be defined as a theory or 'science' pertaining to creation and existence of a work of art. Ernesto Grassi (Grassi, 1974) defines 'poiesis' as *universal creation*. *Technē* is conceived as a specific *poiesis* accomplishing or grasping the reason (logos) for what is being created. *Technē* is a form of knowledge and knowledge-derived workmanship, while *poiesis* is what nowadays implies art in the broadest sense. Poetics is, therefore, a theoretical, pro-theoretical or para-theoretical protocol referring to analysis and considerations of production of a work of art; namely, procedures of imagining, planning, realization and its subsequent existence. Poetics is a theoretical protocol when devised and performed consistently with the established po-

¹ This essay is a shorter overview of the research that I have outlined in the project/book: Šuvaković, M. (2008) *Epistemology of Art*, Tkh Belgrade, Tanzquartier Wiren, PAF St. Erme (France), Antwerp: Advanced Performance Training.

etics and art theory, with anticipated procedures and predictable effects. Poetics is a pro-theoretical protocol when, in the quiescence of creation (painting, music, acting, performing), commonsense intuitions sprout – about techniques of setting the art work up into the world. Pro-theoretical poetics need not be verbalized as science. It is rather a form of *tacit knowledge* (Kuhn, 1984), a token of safety in creating the work of art as a sensible deed. Poetics is a *para-theoretical* protocol when formulated and performed inconsistently, when implying intuitive, anecdotal, biographical or empirical narratives about the artist, about the origins, existence or reception of his work. And, if poetics is rendered as a protocol for analysis of the origins and modes of existence of an art work, it is then, most commonly, also conceived as a prerequisite for sensuous aspects of the work – the aesthetic reception and aesthetic interpretation of the work of art. In other words, the protocols of poetics facilitate conception of the procedural, indeed conventional continuum between the creator, the act of creation, the work itself, reception of the work and contingent discourses about the work of art and ideas about art elicited from the work. If poetics is prerequisite for such a protocol for securing continuum of ‘art’ in particular or general terms, than art needs to be defined as an autonomous field in relation to the protocols of theology, politics, sociology, psychology, theory of sexuality or culture studies. Protocols of poetics determine contingencies of that supposedly ‘solitary’ and ‘self-sufficient’ artworld, grounded in functions of the work of art as the ideal, centered origin of ‘artistic’ and ‘the arts’. While protocols of other *humanities* and art theories, e.g. psychology and sociology of art, feature as lateral, or oblique, or secondary assumptions and premises for determinable ideality or exceptionality of an art work created in accordance with expectations or re-interpretations foremostly pertaining to poetics – poetics itself is conceived as *the primary* and *true* condition of art humanities, indicating through its protocols, procedures, and effects, that the concept of art as a creative practice is grounded on descriptive renderings of autonomous works of art.

Assumed relationships between poetics and art humanities become considerably more intricate with the question: is poetics always and only a discourse external to the work, pertaining to the work, and merely delivering protocols for genuine and ‘close’ reading of the work? Or: is poetics in a way ‘built’ into the art work or built into the close surroundings of the art work as the constitutional interpretation on the part of the artist, addressing the art work and art, as such?

First answer to this question may be negative: poetics is always and only external, a supra-artistic protocol about procedures of creation and modes of existence of a work of art as such. Poetics is thus perceived as a

form of meta-approach to art, revealing what has been going on around and with the work of art, but not as a direct *speech* flowing from art and the artistic creation itself. According to this view, works of art do not emerge from previous awareness of the protocols of poetics as organized and verbalized knowledge about origins and existence of an art work. Works of art emerge from technical knowledge, assumed to be sensuous and empirical, not conceptual, and from unexpected and uncontrolled 'events' or 'miracles' of transformation of *handicraft* into exceptional art work. A work of art is thus seen as 'embodiment' or 'crystallization' of aesthetics. For instance, the theoretician of Post-Impressionism, Expressionism, and Fauvism, Roger Fry, had clearly and formally determined such notions for painting on the level of modernist *immediately-empirical* artistic creation:

With the new indifference to representation we have become much less interested in skill and not at all interested in knowledge (Fry, 2012, p. 8).

While the critic of high Modernism, of the so called post-painterly abstraction, Clement Greenberg, formulated them on the reception level:

Art is a matter strictly of experience, not of principles. (Greenberg, 1961, p. 133)

Poetics is a means of interpretation of works of art in their aspects receptive to immediate sensuous cognition or commonsense reflections and knowledge of protocols, usually, of creation of art in formal terms. With poetics, one enters analysis of 'sensuously representable form' of the art work and its protocols, nevertheless, not in order to solve the *mystery* or the *miracle of creation* of the artwork (which is usually left to aesthetics and philosophy of art or essayist debates), but to demonstrate possibilities of understanding and rendering, as it were, the protocols of formal contingencies in creating an art work, and its formal existence as a 'sensuous phenomenon'. Poetics results in contingent rules as a possible basis for instruction about creating a work of art and setting the work of art up into the sensuous world. Therefore, the dominant modernist (Harrison, 1991) approach is the one proclaiming that all poetical perspectives, formulations and theory are outcomes of *miraculous* and *unfathomable* creation of the art work and its artistic and aesthetical reception. Namely, it is assumed that the work of art as an exceptional creative product always precedes the poetical and therefrom derived scientific and theoretical formulations pertaining to art. Art is thus perceived as a *miraculous* event similar to natural phenomena.

Second answer to the aforementioned question may be positive: poetics is an internal or immanent, art-pursuing protocol on procedures of creation and modes of existence of an art work. This protocol is explicitly or implicitly employed by the artist who creates an art work. Philosopher Richard Wollheim underlines: what is common to all different and incommensurable works of art is intentionality. Wollheim argues that each work of art, as a human product, has derived from certain intentions which can be conceptually and verbally represented and explicated (1974, pp. 112 – 113). Each work of art is, therefore, poetically determined because it is made intentionally. Poetics is identified as constitutive substance of a work of art. *It* precedes the work or emerges in its creation. Poetics is what viewer/listener/reader reveals in the work as a concept. Ultimately, he/she recognizes, experiences or apprehends the work by way of poetics, as the *vector* guiding his/her perception, experience or reception of the art work. *It* is established as the constitutive and functional protocol for creation, existence, and reception of the work of art. If so, the next question reads: what is this constitutive relationship between the work of art and its particular poetics? Namely, how does poetics exist in the work of art? This also raises a question of relations between ‘perceptible’ and ‘conceptual’ in the work of art. The work of art is not presumed to be or posited as an *autonomous object* (thing, situation, event), isolated from specific geographical and historical culture where it was created, displayed, and perceived, where it entered the process of exchange, reception and consumption of art and culture. The work of art exists, and that is an ontological construction, just and only as part of social practices, and, more precisely, of autonomous artistic practices. This implies that a work of art is connected with relations between social and discursive practices wherein it emerges as perceivable. But being perceivable does not imply exclusion of discursive aspects either from the work or its environment – or its artistic, aesthetical, cultural or social figurations, functions and contingencies. To the contrary, it implies that discursive and perceptible create a kind of a phenomenal-discursive *plan* for origination and existence of the work of art in a particular geographically or historically determined society. Therefore is the work of art not only what emerges before our senses – it is also knowledge of art history, culture theory, social customs, habits or modes of identification (Danto, 1987, p. 162). Arthur C. Danto, in his essay *The Appreciation and Interpretation of Works of Art* (1986, pp. 23-46), elaborated a protocol of relations between the art work and direct and indirect interpretations surrounding and situating it (1987, p. 164) in the Artworld. His initial statement reads:

My view, philosophically, is that interpretations constitute works of art, so that you do not, as it were, have the artwork on one side and the interpretation on the other. (1986, p. 23).

The point in Danto's philosophical identification of relations between interpretation and art work is that quite different or largely similar objects become considerably transformed art works under the influence of diverse and differing interpretations. Therefore, he conceives interpretations as functions of transformation of material objects into works of art. Interpretation is, metaphorically speaking, *a lever* helping an object elevate from the real world into the world of art, where it becomes shrouded into often unexpected *garments*. Only in relations with interpretation a material object becomes a work of art. If we seriously consider Danto's claim about the constitutive role of interpretation in defining works of art, it can be argued that interpretative grasp on the part of the artist becomes embedded in procedures of creation of the work and its inception into the world where it has to be recognized as a work of art. Creation of an art work and its introduction into the world of art and culture were often not the same procedure. Identifying protocols of creation with protocols of initiation into the world of art and culture is a matter of the Modern era. It is the consequence of a complex process occurring from Renaissance to the Enlightenment, when a conception of art work as autonomous did ultimately establish itself: art as art. For the works of the past, the procedure of interpretation of cultural work as work of art is a retrospective introduction into the modern concept of art. On the other hand, the question is raised whether procedures of creation of the work themselves possess interpretative capacities. According to Danto, this is obvious in the case of the works which have become 'art' through interpretative decision of the artist to declare and establish objects, situations or daily events as works of art, say, Marcel Duchamp and his *ready-made*: urinal as an art work (*Fountain*, 1917). Nevertheless, can the question of interpretation refer to techniques established in the tradition of modern art: was a painting subjected to interpretation through the process of its creation, or a music piece through the process of its composition and orchestration? If we agree to a statement, formulated entirely outside of the realm of art, in the field of theoretical psychoanalysis², that technique cannot be understood, and thus cannot be properly applied if we do not apprehend its underlying concepts, it can be assumed that every creation, i.e. application of certain artistic techniques, is an interpretation detect-

2 I refer to Lacan's concept of "psychoanalytical technique", transposed to general notion of technique, even technique of creation in art. See: Lacan, 2007, p. 247.

able in the work itself or in the complex relations between the work and discourses of the culture pertaining to it and making it viable and acceptable as a work of art. Accordingly, a protocol can be formulated, defining poetic as immanent in relation to creation and existence of an art work. Poetics is not identified as philosophy, particular humanity or theory on modes of existence of an art work, but as a discursive network connecting or fostering idiosyncratic and open relations between the author, the work, and the world of art. Such poetics need not be 'verbalized': nevertheless it needs to be demonstrated and made public by way of a protocol. Ultimately, it needs to be reduced to a 'concept'. A concept refers to a depictable abstraction of an art work. The poetic manifests by way of the work itself, or in the relations between the work and critical interpretations empowering it to exist as a work of art in a world of art. Translation of the 'poetic' surrounding the art work into a verbal discourse of *exterior poetics*, humanities or art theory, is an auxiliary operation wherein means of creation and existence of an art work in the world of art, in culture and society, are plainly revealed.

Few other questions now emerge: *is poetics what the work originates from?* Or is it rather a mesh of metaphors, an ensuing protocol verbalizing what is in determination derived from *intuitions* and *empirical experience*? Answers to these questions were addressed by the British art historian Charles Harrison, who based them on examples of differentiation between paradigms of *struggle* in the high modernist art world during the 1950s and early 1960s. He saw the modernist culture after the Second World War as a dialectic culture of two voices: (i) the dominant voice of the Greenberg's autonomous and non-discursive modernity, and (ii) the secondary alternative critical voice. The first voice addressed art, mainly of abstract Expressionism, justified with tacit convictions, fixed meanings, differentiated and strong subject, autonomy of art in relation to *theory of ideas* and *ideology*; namely, with confidence that artistic creative acts always precede discursive interventions of criticism, art history and theory. The second voice addressed art, mainly of Neo-Dadaism, Minimalism and Conceptual Art, based on convictions that the first dominant line was mystifying: that beliefs are public conventions related to the worlds of art and culture, that meanings are complex cultural products, that the subject is embedded in culture and bound to the context of public language games with differentiated histories; that art has autonomy, however not absolute but enmeshed in intertextual relations with *theory of ideas* and *politics*; that aspects of discourse and interpretation are essential elements of art, and that they do not come after the creative act, but inhabit various conventions of generating art (Harrison, 1991, pp. 2 – 6).

If we adopt the protocol pertaining to the second critical voice of Modernism, poetics is not identified as ensuing from the work and featuring as interpretation of its origins and existence through verbalization. Poetics is rather identified as an intricate maze of jargons, discourses, theories, knowledge, beliefs, assumptions or standpoints preceding the subsequent work. Through the execution of the work they are reduced to an 'object', perceivable as an 'art work' and a token of exemplification of preceding discourses. Accordingly, a formulated and implemented poetic theorization of art, in terms of the second voice, becomes a form of critical theory, indexing and mapping (Harrison, 1972, pp. 14 – 16) relations between the preceding discourses which manifest themselves in the execution of the work, and interact with it in subsequent representations, explications, or interpretations. This implies an essential and critical turn from interpretation of artistic creation as an ideal and autonomous act, to interpretation of creation as a material social and cultural practice. Critical positioning of poetical discourse as a *source* or, more often, a discursive *grid* filtering procedures of execution of the work, indicates 'alienation' on the part of the artist from the Romantic authentic creator, the locus of inception and subsequent emanation of the work in the world. The implication is that for the artist, the work becomes a *critical instrument*, and not an autonomous *product* of aesthetic disinterestedness.

Ideologies of Creation: On the 'Setting Up' Into the World

Ideology of creation is by all means metaphysically justified with the turn from 'empty' or 'absent' to the set up into the world. This is the metaphysical ontological conception of the work of art emerging from the notion of 'setting up' (*Ge-Stell*) the work into the world. A work *is* what has been created: it has been made and launched into the world to be available for reception (as a visual image, as an acoustic event, as a behavioral situation). The work created exists and in this it differs from all contingent – contemplated, desired or mused – objects, situations, or events. This is already present in Hegel's notion of art as an idea acquiring sensuous externality (Hegel, 1998, 2004). For example, Martin Heidegger formulated one of the most wide-ranging concepts of 'setting up' (enframing) in his studies on *technology*:

Enframing means the gathering together of that setting-upon that sets upon man, i.e., challenges him forth, to reveal the real, in the mode of ordering, as standing-reserve. Enframing means that way of revealing that holds sway in the essence of modern technology and that is itself nothing technological. (Heidegger, 1978, p. 302).

The outlined procedure of this very *general* reflection on ‘action’, when applied to artistic concepts, becomes a platform for questioning relations between the work of art, the artist, and art in the world. Heidegger, therefore, in his article „The Origin of the Work of Art“ begins with the following circular scheme of conceived possibilities for a *fundamental ontology* of art:

Origin here means that from which and by which something (*Sache*) is what it is and as it is. What something is, as it is, we call its essence. The origin of something is the source of its essence. On the usual view, the work arises out of and by means of the activity of the artist. But by what and whence is the artist what he is? By the work; for to say that the work does credit to the master means that it is the work that first lets the artist emerge as a master of his art. The artist is the origin of the work. The work is the origin of the artist. Neither of them is without the other. Nevertheless, neither is the sole support of the other. In themselves and in their interactions artist and work are each of them by virtue of a third thing which is prior to both, namely that which also gives artist and work of art their names – art (Heidegger, 1978, p. 149).

Fundamental ontology of art is philosophical ontology which, in metaphysical terms, questions existence of any human’s *work* in the world, for the world and against the world. Certainly, importance of the work of art in relation to the artist, and to art, is being emphasized. This interdependence is necessary, but not symmetrical. The artist, the work of art and art interact as necessary conditions – nevertheless, *solely important* in terms of its presence in the world is *the work of art*. In Heidegger’s interpretation, relevance and centrality of the work of art obtained an elaborated conception of *essentiality in presence*: what is as such and *in itself* essential?

The work of art is not *what* it depicts, it is *the other* of ‘it’ and in its otherness which becomes sensuously manifest as what *is*, it is established as art. The truth of art is not a collection of established facts about a work of art, an artist or art, but is neither a truth of faithful or reliable representations of the sensuously accessible world. The truth of art, in this metaphysical sense, rests on setting up the work in the world *properly*. *The proper way* is action on the part of the artist which renders the work really present in the world. Heidegger has, therefore, emphasized:

The more simply and essentially the shoes are engrossed in their essence, the more directly and engagingly do all beings attain a greater degree of being along with them. That is how self-concealing Being is be-

ing illuminated. Light of this kind joins its shining (*scheinen*) to and into the work. This shining, joined in the work, is the beautiful (*das Schöne*). Beauty is one way in which truth essentially occurs as unconcealedness (Heidegger, 1978, pp. 177 – 178).

But what needs to be observed from the outset is that understanding of such ‘pedagogic discourse’ is not affected by characteristic metaphysical oppositions or confrontations with the unknowable, ineffable, or inexpressible. Understanding of this pedagogic discourse derives from ‘spoken’ or ‘shown’ or ‘presented’ *body* relations between *theory and art* in quite specific material conditions and circumstances (institutions, apparatuses or, vaguely, contexts) of centered and de-centered public or private ‘power’ or ‘social gestures’ pertaining to authentic creative acts. In other words, the ‘unknowable’, ‘ineffable’, or ‘inexpressible’ in creative practice do not evolve from some *primordial pre-human chaos* or *quasi-natural all-human existence*. They are material discursive creations pertaining to certain historical and geographic conditions and circumstances of pedagogic practices addressing performance as sensuous incentive. They are means of regulating and deregulating relations between theory, art, and the creative body. Therefore, concerning pedagogy of artistic creation, fundamental questions do not address ‘nature’ or ‘non-nature’ of unknowable, ineffable, or inexpressible. A ‘plausible’ question is: who claims right to summon unknowable, ineffable and inexpressible in creation of an art work, in what circumstances and conditions? Foucault does not expound ‘discourse’ only in terms of sanctioned meaning of speech, but as material regulation, denial, resistance, or stratifications within a particular society:

Here is the hypothesis I would like to propose tonight, to determine the ground – or perhaps quite provisional stage – of the work I do: I suppose that discourse production in each society is controlled, selected, organized, and re-distributed by means of a certain amount of procedures whose role is to diminish its powers and threats, to master its contingencies, and circumvent its agonizing, terrifying materiality (Foucault, 1972, p. 116).

Asthetization and Aesthetic Education of Humanity: from *Pedagogy to Artivism*

Among the many didactic and pedagogic demands from ‘art’ was the role performed by ‘verbal’, ‘visual’, ‘acoustic’ or ‘scenic’ in upbringing, education and, certainly, entertainment of the free *citizen* of Europe from the Renaissance to the late Enlightenment and early Romanticism. Never-

theless, the XVIII century age of Enlightenment was fixated on devising complex practices of upbringing, education and entertainment addressing the young and the aging by way of models which are, naturally, liable to Michel Foucault's concept of 'biotechnology' (1997, pp. 73 – 79). Rationalization of practices of management – namely, of shaping human lives – was effective in converging upbringing (discipline), education (appropriation of knowledge and identification with particular lore or skills), and entertainment (regulation of life in regimes of leisure by way of anticipated, desired or sanctioned freedom). For instance, the XVIII century *visual didactics* (upbringing, education, entertainment) was not aimed at exclusive tutoring of artists or intellectuals, but at upbringing, education and entertainment of the *common* citizen who found himself in between contradictions of the private and public 'employment' (Foucault, 1997, p. 307) of reason. In other words, during the age of Enlightenment 'education through art', or education in aesthetic regimes of representation of optimal social reality, had become a means of effective instruction on modes of human life in its ordinary form, as a new and fundamental cosmogony of modernity. Various 'visual products' (paintings, engravings) efficiently (this is the rhetorical component of the archi-matrix of mass media education) mediated different aesthetic situations: human dialog, dress codes, difference in public and private behavior, private closeness or public distance, age divides, casting of gender roles in private and public, or sexual modes of behavior etc. In fact, ethical and political rhetoric – rendered as spiritual and institutional visibility – lead the 'exodus of mankind'³ from its 'immaturity'. But this 'exodus' was devised on *cunning instruction* to follow orders obediently ('Don't think, just follow the orders' – coming from family, father, master, teacher, commander, employer), emerging as aesthetized practice of education for the sake of tutoring through entertainment in leisure time – during the 'empty intervals' reserved for relaxation from the 'full intervals' of public deeds.

One of the first groundbreaking didactic-philosophical concepts of *all-human aesthetization* was established in the *Letters on the Aesthetic Education of Man* (1795-1796) by Friedrich Schiller (1982). The *Letters* ensued from a project of establishing and instruction of a new, or modern, free (male) citizen who, Romanticism hoped, would find a balance between the rational and emotional in *life itself* by way of 'aesthetics' and 'aesthetization'. According to Stewart Martin, (Stewart – Internet source) Schiller's *aesthetic education of mankind* addresses those who are already free, and accomplish actualization in the world by way of education. Here,

3 'Mankind' in Kant's terms as employed by Foucault in his text *What is Enlightenment?* (Foucault, 1997, p. 306).

education *per se* is not education for liberated art or education of artists with a view to freedom of creation, but a *régime esthétique* pertaining to *life itself*, supposedly life of a free citizen. *Aesthetic education of mankind* stands in critical resistance against the Enlightenment's rigid devising of non-aesthetic rationalist didactics pertaining to sense and instrumentality of life. Schiller starts – as well – from Classicist and proto-Romantic references to classical Greek society and its conquest of freedom through play. Namely, a creature that plays (*homo ludens*) ultimately wins freedom beyond nature and state i.e. nature and morals. Instruction and learning allowing for *sensuousness* are vital for his philosophical and aesthetically bound pedagogy. Object of the *sensuous* is outlined in the universal idea of *life*. It refers to material survival and any immediate sensuous actuality (Grlić, 1978, p. 47). Schiller's project, summed up in the motto: „man only plays when he is in the fullest sense of the word a human being, and he is only fully a human being when he plays“, addresses one of the paradoxes of aestheticism: aestheticism is postulated as the project of cultural and social politics of management of bourgeois life, nevertheless (at the same time) rendered in its effects and workings as appearing outside and beyond politics or any mode of sociality, whatsoever. Illusion of 'the apolitical' calls for political didactic contingencies of 'aesthetic' or 'aesthetized' world of humanity, as a realm of freedom from the political. The paradox of aestheticism lies in the fact that it *is* politics, but does not look like politics, since it appears as *merely sensuous* which *nevertheless* leads to freedom, conforms modern people to rationality, and brings them to discipline of the free will in a moral sense. A distinguishing political aspect of Schiller's philosophical oeuvre is based on the premise that construction of *true political freedom* is a sublime work of art (Žunić, 1988, p. 37). A strategic paradox of Schiller's concept pertains to intricacies and aspirations to freedom through aesthetic play, in the midst of political instrumentalizations of daily life of the bourgeois society in the late XVIII, and early XIX century. Aspirations to autonomous art, disinterested aesthetics and free play, as it were, exceed political objectives and instrumental pragmatic claims of pedagogic preparation for the 'real life'. On the other hand, gratification of claims for autonomy of art, disinterested aesthetics and freedom of play, comes only from the capacity of pragmatic political acts and selective political projects on freedom of the human individual and, indeed, of humanity immersed in material contradictions of the actual historical, foremost bourgeois society. Dynamics of concealing and revealing playfulness, or political stances of 'aesthetization', is an important aspect of all practices constructed from idealities of aesthetic exceptionality as opposed to life they are addressing.

Art of the XIX and greater part of the XX century displays differences and almost conflictual divisions between *aestheticism in art* as creation of realms autonomous from the society, and *aesthetization of life*, culture and politics by means of art, or by means of various activist/artist practices. Three artistic regimes in terms of *aesthetization of life* during the XX century may, nevertheless, be distinguished. Those three regimes pertain to three different *instrumental* and *metaphysical* functions of artistic education.

Avantgarde transgressive⁴ aesthetization of social reality (Futurism, Dada, Constructivism, Surrealism, Neo-Dada, Fluxus, and New Tendencies) based on trespassing and violating educational canons, norms and epistemological horizons of art schools and institutions. Certain artistic practices feature leftist self-organization and liberal self-education or leftist-anarchist micro-education outside the public education system or art production.

Aesthetization of social reality of totalitarian regimes (Benjamin 2003) (USSR, Third Reich, Fascist Italy, Maoist China) based on politicization as didactic, functional and axiological restructuring of modernist educational canons. Politicization of Modernist canons of art, in the case of socialist realism in USSR or China, refers to strategies and tactics pertaining to artistic practices with a didactic function of executing political-aesthetic interventions into daily life of the 'working class', or 'working people'. Real-socialist politicization of art had led to emergence of artists ready to engage in political practices and work towards clear political goals – optimal projections – of the working class, namely the Communist party as the avant-garde of the working community. Politicization of modernist canons of art, in the case of National Socialist art in the Third Reich and Fascist art in Italy, refers to strategies and tactics pertaining to artistic practices with a didactic function of political aesthetization, rhetorical presentation and ritualization of overwhelming Nazi and Fascist *ideas* in each aspect of the private and public life of the respective nation. Nazi and Fascist politicization of art had led to emergence of artists ready to comply with aesthetic canons and politicized rhetoric of classicist traditional styles, working towards an incontrovertible political and social reality. Artistic education in totalitarian regimes sustains the institutional, canonically established 'academy' or 'art school', bound to opening epistemological horizons of expertise to party instrumentaria.

Expansionist activist aestheticism pertaining to mass media art production in postmodern (Jameson, 1992. Welsch, 1997) and *global societies* indicates strategies and tactics of interventionist art in systems and practices

4 See: Foster (1996) and Bann (1974).

of social control and regulation of life, developed during the late 1990s and early 2000s. Nevertheless, art is being redefined *as one of the practices* of intervention, control and regulation of everyday life in the post-Cold War age of the totalizing media, economic, commercial, political, and military 'integration' of the contemporary world. Contemporary global processes of integration establish new social empires, in different realms of work and communication: computer networks, VR technology and, certainly, global politics, culture and society. Artistic tactics termed *artivism* by the Slovenian sociologist and theoretician of theatre Aldo Milohnić (2005), addresses instable relations between political 'left' and 'right', indeed the relative status of activism in the contemporary Western post-Block world. *Artivism* is rather concerned with local contextualizations and decontextualizations pertaining to political acts as opposed to artistic or aesthetic, then with radical designs – for the 'new worlds' of the Left or the 'old world' of the Right. Procedures of 'politics' and 'art', or 'aesthetization' do not differ morphologically, but in orientation of performance and application of, or expectations from, 'effects'. Artistic education takes place in different deployed regimes: in a) development of academic – university/scholar technical discourses pertaining to art production, b) incorporation of different forms of learning or exercising artistic work in institutional, non-institutional or global-network/Internet cultural systems, and c) self-education as indication of temporary liberalization and fragmentation of 'artistic-collective' in the art worlds, or as indication of temporary renewal of 'artistic-collective' through self-organization and pursuing a pluralist claim for direct democratization of education.

The Essential Difference: Research, as Opposed to Creation, Making, Production

The notion of research emerged in the progress of modern art, when it seemed that poetical platforms of creation as a technical skill of representation turned out to be exhausted. Research in art is seen as an *open activity* embedded in artistic work:

The crucial difference between research art and non-research art, it seems, hence relies on the fact that non-research art starts from set values, while research art strives to determine values and itself as a value. Certainly, simultaneously with setting up the art as research, and self-research as such, the first aesthetics emerges, addressing the problem of art as such, and its place among the works of the spirit (Argan, 1995, p. 154).

The artist is an active agency, and the framework of his work is consciously determined, though all stages in his actions, i.e. research, cannot be predicted: he encounters discoveries and choices of new domains of work. Research in art is often conceived as a heuristic procedure. Heuristics is self-motivated research performed, in lack of precise programs or algorithms, from case to case by way of a method of trial and error. Therefore, what we term 'heuristics' is a research principle or research of research, implying a creative program. Heuristic research is a research in totality of considerations and procedures of searching and finding new, that is, authentic, insights and contingencies of producing an art work. Heuristic research considers possibilities of failure or error, falsity, mistakes and omissions in advance. The path of heuristic research is not grounded on a system of rules, but on disclosure, affirmation, or disposal of the accomplished. Thus is art redirected from 'creating a work of art', as setting up the work in the world, to indeterminate *research*, or a *quest* leading to the unknown and unexpected – authentic and new – while employing both traditional or new media and human relations established by way of art. Research implies a shift from *creation of the work of art (techne + poesis)* to an *art project*. In other words, in pedagogic procedures the 'artist' is not trained to become a creator (master, craftsman, and manufacturer) or even producer (Benjamin, 1982 and 1986), but to become an *author* (Barthes, 1978; Foucault, 1998). In this context, the author is an *entrepreneur*. He appropriates the *strategies* and *tactics* of a designer, i.e. the author who determines 'design' of the platforms and procedures for producing or performing an art work, establishing relations in the world of art, culture and society, along with postproduction interventions or utilizations of archived products of historical or contemporary cultures. This implies a *linear model of the research process*, which can be demonstrated in the following diagram illustrating the progress from a poetical platform to the mode of research work. Contrary to scientific research, which demands definite terms of agreement between preliminary premises of the researcher and ultimate goals of his research, in artistic research a breach in the linear sequence can occur at any point. Thus, specific phases of research in procedures of 'aestheticization' or 'transgressive' confrontations with the limits of research are constantly being re-directed and re-focused.

Art education based on 'research' had been essentially changing throughout the XX century. This change had lead from establishing art in the way of scientific and technical work in the Bauhaus and Soviet art institutes and neo-avant-garde schools (*New Bauhaus* in Chicago or *Ulm School of Design*), to social and cultural research preparing the artist to become a 'cultural worker' or 'artist researcher' into the actualities of con-

temporary life (this more or less refers to all art schools based on courses or departments for new media launched during 1990s and early 2000s, or art schools based on *performance studies* /Schechner, 2006/ or on *curatorial studies*).

A contemporary mode of research, pertaining to transformation of fine into visual arts, and visual into critical cultural practices, was addressed by the conceptual artist Joseph Kosuth in the 1980s. His pursuits were embedded in the post-structuralist understanding of 'cultural' and 'media' texts as visual work, and of signifying functions of art in culture. Kosuth's research is focused on deconstructive procedures and Freud's writings on psychoanalysis. For instance, in an interview following the Vienna exhibition dedicated to Ludwig Wittgenstein (Bourriaud, 1989-90, p. 139) Kosuth referred to epistemology of his theoretical transformations, claiming that his relations to Wittgenstein's philosophy were circular. During the mid-1960s he was interested in and relied on the analytical-critical Wittgensteinian approach to exploring the work of art as an analytical proposition or a theoretical *ready-made*. During the mid-1970s he elaborated a neo-Marxist and anthropological method of interpretation of cultural and social functions of art in society, later to develop (during the late 1970s and 1980s) a 'theory of cultural signification' based on reception of the French post-structuralism in the English-speaking world. Revived interest in Wittgenstein in the late 1980s is retrospective, but nevertheless represents questioning of own historicizations and productions of meaning on the part of the postmodern. Kosuth's shifts from the *background* of analytical philosophy to neo-Marxist anthropology and, afterwards, to poststructuralism, can be understood in terms of the dialectics of development of contemporary art. In an anti-dialectical sense they may be understood: (1) as a search for an ever more general theory of description and production of the processes of transformation of meaning, and (2) as a specific market demand for addressing and reacting to actual artistic and cultural circumstances Kosuth found himself in. Ideas of a neo-Romantic Postmodern based on Expressionist revival, and simulations of image and painting, removed Kosuth's ideology of *art after philosophy* from the fashionable scene of the early 1980s (Kosuth, 1982). A possibility of survival in stern conditions of postmodernity emerged in opening of conceptual art's theoretical body of work to the current post-structuralism wherein Kosuth found a flexible productive model, contrary to theoretical purism and rigor of analytical philosophy, or to ideological reductionism and exclusivity of the neo-Marxist anthropology. His work has semantically become more effective and, in Derridian sense, more transient, while already established modes of research of the context

and functions of art work embraced domains (the unconscious, sexuality, auto-censorship, inconsistency, hidden meaning) previously excluded from his work. Flexibility of the poststructuralist framework well encouraged advanced artistic production, whereas the ideal of confrontation of first-degree and n-degree discourses and characterizations of art work was sustained by procedures of quotations, collage and montage. In current Kosuth's works procedures of quotations, collage and montage feature in place of the *ready-mades* (Welchman, 1989; Wit, 1988). Kosuth contributes to epistemology of art education an elaborated and hybrid model of 'research' in art and culture. Such a model elevates the 'artist' from the position of creator/producer to the position of 'curator' or 'artist-bureaucrat'. The *artist-bureaucrat*, according to the social division of labor, launches his practice on several parallel platforms: (a) solving specific problems – at a level of case study, (b) institutional intervention by way of the 'art work' as an action derived from a project, (c) historizations and de-historizations pertaining to discourses and axiologies of art history, namely, discourses and axiologies of curatorial-bureaucratic mapping of the actual artistic scene, and (d) contingent theory as a meta-language on art or indexing of interventions exercised by projects on a level of case presentations.

The shift from 'creation' to 'research' essentially changes epistemology of work in art, in the sense that epistemology of the nature of the work is changing, from industrial capitalism (processing of raw materials into artifacts) to late capitalism (producing communication, services or appliances). Thus the position of a specific artist (painter, designer, and performer) evolves into the status of an author and, ultimately, an artist-curator or artist-bureaucrat. Each of these transformations, however, requires reforms of the totality or particular elements of art education.

Ontology and Epistemology of Research in Art

Research has been derived from resistance to indisputability of creation in specific artistic disciplines. Beyond the sole and ideal, by way of tradition established „how in art“, questions are raised on its purpose and possibilities of finding out, from that necessary „how“ and essential „why“, some answers based on theoretical practice and practical theory of art. Research is, however, performed in full awareness of the importance of crossing and testing *the field of singularity*, in the sense in which Deleuze's philosophy insists on singularity (Lotringer, Deleuze, 2001) of the artistic act i.e. the fact that there is no universal *idea* (notion, concept, apprehension) beyond the singular event. Every *idea* is always 'idea' on something and for someone, borne in specific circumstances and conditions of cultural positioning of an *artworld* or indeed an *art school*. Thus it can be deemed that *ideas*

imply certain contingencies already engaged or employed in the ambiguous space of work, action, teaching, or learning. Universality is a conceptual or discursive effect of the singular event in language – namely, work, action or performing teaching or learning – bound to ambivalence.

‘Research’ can possess complex forms of manifestation and conduct in practical-theoretical and theoretical-practical terms. In the process of artistic work/education quite different forms of research may be identified.

Rehearsal (Schechner, 2002) is – most commonly – an essentially empirical practice of trials in performing a piece, situation or event in a sequence of attempts leading to a *creative moment*. Rehearsal is based on the learning process comprising of repetition of facts with variations, displacements, replacements or introduction of new potentialities or aspects of action in the established or accomplished order of events. Practice or rehearsal is grounded in the belief in importance of the empirical ‘event’, on account of which one identifies and decides on the further possibilities of addressing a particular artistic problem. Rehearsal, as it were, should at a particular moment grasp the unconceived ‘sense’, as something that numerous previous trials and actions did not accomplish, however did anticipate. For example, according to Richard Schechner, practice or rehearsal reduces ‘disturbance’ or ‘reverberation’ in performing a particular piece, turning it eventually into a ‘finished product’, identified as art. Training or rehearsal is what makes artists’ behavior *empirocentric*, meaning: through behavior/acting in a quite singular sequence of events the artist acquires empirical knowledge, further to be developed and modified in new situations. Nevertheless this knowledge as well, admittedly, connects to particular common or tacit rules of the given practice or context of education.

Research is *practice of opening* and *practice of animation* (Bal, 2002) of micro- or macro- concepts (open concepts, travelling concepts, concepts on the move [internet source]) within a particular artistic or theoretical discipline and, subsequently, moving the concepts beyond conventional or canonic borders of the discipline to the ambiguous, shifting and hybrid space of actuality, or narrative spaces of history. On one occasion, cultural theorist Mieke Bal addressed her interest in animated and travelling concepts in cultural theory:

A series of case studies demonstrate the consequences of replacing paradigm- and discipline-based methodologies with an open re-examination of concepts that have a history of ‘travelling’ between disciplines, historical periods and contexts, and even cultures. Under the rubric

‘travelling concepts’ I work on incidental, often commissioned papers.
(Bal, internet source).

The artist becomes a ‘researcher’ when he begins recognizing, indexing and moving concepts underlying his normally empirical educational or productive activity, between poetics and work. Moving concepts is an operation of confronting thoughts and actions. Therein emerges the essential difference between teaching/learning in the humanities and philosophy and teaching/learning in art. Moving concepts, as an operation confronting thoughts and actions in the humanities and philosophy, is always focused on ‘concepts on...’ humanities or philosophy. Moving concepts, as an operation confronting thoughts and actions in arts, or education in arts, is always focused on ‘concepts in...’ searching for conditions: of performing, exhibiting, i.e. old-fashionedly said, ‘aesthetization’. This is a procedure which, in Duchampian (Cabanne, 1971) sense, refers to inciting or animating ‘critical intelligence’ – conceptually questioning empiricentric indisputability of the creative artistic act:

Some artists, at any rate, could do that. They didn’t have to group for words or stop being artists when they conceived things. They didn’t conceive things the way theorists do. Even when they stopped doing art (viz. Duchamp), it was for ‘conceptual’ reasons, not theoretical ones.
(Lotringer, 2001, p. 127)

And this is just a first step toward ‘smart art’, which emerges only when recognized and indexed concepts have been acknowledged, meaning: mapped in relation to other concepts of the surrounding world of art, culture, society or social micro- and macro- relations. Mapping of newly-discovered, as opposed to already existing concepts, is a practice of stirring concepts from their usual positions in epistemological and cognitive maps of art, culture and society. This animation can claim different effects as to nomadic, relative, arbitrary, accidental or erratic shift from concept to concept pertaining to potential signifiers – *operators*. These signifiers – *operators* are of consequence for apprehension of a concept in immediate actions of the artist, but also for establishing the abstract tactics of mystification, demystification or, in Barthesian sense, mythologic (Barthes, 1972) inception of the concept into the receptive or *consumer code* of understanding or experience on the part of the spectator, reader or listener. Therein lies the confrontation of the artist with contingencies of creation, conceiving or animating concepts pertaining to problems which are necessarily changing – namely, find themselves in potentially constant transformation or shift of reference – namely, sense.

Research in art bears analogies to *scientific research* (Andermatt, Conley, 1993; Hansen, 2004 and Kac, 2007). This refers to rational and relational performing of auto-reflective and reflective inquiries on epistemological problems of art, or epistemological problems in art, indeed on epistemological problems with art.

Similarities and differences between art and science are usually observed from the perspective of art or art theory. Instrumental contributions from science are ever expected on the part of the arts. In modern times, however, on the part of science, there are effectively no expectations for contributions from art. This asymmetry of expectations, in political terms, profoundly affects every relation between science and art. I refer to ideological construction of difference between 'knowledge from' science and 'affectations' pertaining to Western art. Therefore, deriving similarities between artistic expression and scientific research commences with art – according to the prevailing politics of the art world – and can be demonstrated if we employ several specific models:

- relation between art and technical-scientific research: the artist explores in a 'rational as scientific' manner certain procedures while employing technical means (media, devices, tools) further to be deployed for creating, performing or producing an art work, e.g. the artist acquires proficiency in using or adapting a specific device to his needs in realization of his work;
- relation between art and technological-scientific research: technological-scientific research in complex and hybrid practices of art is based on artist's proficiency in applying specific and complex multimedia processes of planning, design, execution and production to his own work;
- relation between art and fundamental scientific research: the artist *behaves as a scientist* engaged in a fundamental process of research i.e. develops complex, nevertheless consistent and elaborated models of artistic expression performed in analogy to research in a particular science or humanity (physics, chemistry, biology, psychology, medicine, mathematics, linguistics, semiology, logic, informatics, cybernetics);
- relation between art and science is established as an attempt at trans-artistic or trans-scientific synthesis and creation of an inter-field of scientific-research and artistic-research combined;
- relation between art and science as *ready-made*: the artist engages in de-contextualization of firm experimental or consistent theoretical research and analyses and introduces them as isolated samples into

- the context of art, with all due real or fictional references to the initial scientific context;
- relation of art, science, technique, and technology as cultural research: the artist does not approach science as an ‘immanently scientific system’, but as a specific social ideological practice with all its cultural and social effects; in other words, the artist apparently becomes an external user or *cultural worker* who employs, simulates, consumes, applies or performs cultural and social-ideological effects of science in art by way of deemed autonomy of art in culture and society.

Scientific research appears as an ideological theoretical practice enabling the artist to grasp a ‘new result’ with particular effects on science, technique/technology, art, but also on culture and society. In fact, art of the XX century and the new millennium features four characteristic concepts of research. Research on the part of the *avant-gardes*, from Futurism and Dada to Constructivism and Surrealism, projects a utopian vision of a new rational-industrial society based on technological advance, speed and mass consumption. The avant-garde artist is a kind of a techno-Messiah. Research on the part of the *neo-avant-gardes* – art after the informal, Neo-Constructivism, kinetic art, ecological art, electronic music, computer and cybernetic art – carries into effect the utopian vision and thus appears as a concrete utopia. Synthesis of science and art is achieved through articulation of scientific laboratory or experimental research performed by an artist, or an artist collective emulating a scientific team of technocrats.

The neo-avant-garde artist is a kind of an accomplished scientist. Research pertaining to the *postmodern* is connected to electronic information systems (video and TV networks, satellite transmission, PCs and computer networks, cybernetic regulated spaces, holographic images) and inquiries into or, more precisely, *surfing* and *browsing*, *databases* of mass culture, and ecstatic consumption of information. The postmodern artist interested in science is a kind of a producer, cultural worker or, even, sophisticated consumer (Groys, 1999). Scientific research in the *age of globalization* is related to activist i.e. activist intervening and interactive investigations, discoveries and explorations of relative borders between art, culture and society, wherein the artist confronts the very nature – ontology – of a new kind of human work pertaining to transformations of the *glocal* (global/local) life. The artist in the age of globalism is either an *activist* in the critical sense or provider of postproduction (Bourriaud, 2005) services, PR or consumption items in the liberal-market sense.

Models of *problem-solving exercise* evolve from pro-scientific launching of concepts and events pertaining to artistic practice (Duve, de, 1996, p. 49). These models lead to potential realization or implementation of the artistic effect: the work and its micro/macropractice. The concept of student exercise as a solution to a given problem of visualization (design, composition or performance of the work), was appropriated from architectural studies, more precisely from the 'basic course' at the Bauhaus, and consequently employed in the majority of modern-leaning art schools after the Second World War. For instance, the painter and one of the founding teachers, Johannes Itten, grounded on his 'basic course' every further training in arts, architecture, or crafts at the Bauhaus. The students attended this course regardless of whether they were training to become carpenters, architects, designers, or artists. The primary course comprised basic introduction to forms and materials (Itten, 1975, pp. 7 – 8). Research is, therefore, predominantly formal in procedural terms – based on a set of rules mastering a combinatorics of visual elements. The student quickly becomes aware that his formal result does not depend on his 'talent' or 'temporary reflective reaction' to a given problem, but on practicing technical possibilities of performing, from simple to highly complex – tasks. The rationalist platform assumes the place of the concept of students' creative development in endless rehearsals or testing of their reactions to given stimuli.

Research in art is also a *form of investigation* (Kosuth, 1981; Wright, 2007) – certain procedural similarities can be detected with a police investigation, private detective investigation or journalist investigation, inquiry of an agent-investigator from the *non-governmental* sector, or merely the efforts of a sophisticated lover of solving riddles, rebus or crossword puzzles. Investigation is, primarily, a transparent social practice of discovering and disclosing secrets, mysteries or conspiracies, detected violations in micro- or macro-sociality. Artist-as-investigator grounds his work in exploration of the 'hidden from public view' discourse of micro- or macro-society, in collecting, classification, indexing and mapping data pertaining to the problem under scrutiny, while conceiving and presenting the investigation as public discourse. These procedures feature as *ready-made* – investigation methods appropriated from police, journalist or elsewhere employed practice. However, artistic practice of investigation is usually conceived for art contexts and applied to research of non-artistic 'issues' of particular culture or society. The usual intention on the part of the artist is to present ultimate results or specifications of the research trajectories in a way of displaying the art work-as-research. The task of investigation as an artistic practice is to render visible or conceivable particular

issues lying outside the scope of public visibility or recognition. Artistic investigation is, in that sense, a practice approaching *spectacularization* i.e. *affective transparency* in perceiving social secrets and conspiracies. Art as 'investigative journalism' becomes a practice of drawing public attention to social secrets or, rather, traumas with capacity to provoke scandals, change public opinion, instigate reactions from social institutions etc.

Research in art is *transgressive* (Foucault in: Faubion, 1994, pp. 69 – 87 and 123 – 135) 'act' of questioning the canons and normality in art and its canonical theory and respective contexts of culture and society – submitting them, namely, to fundamental redefinitions. Transgression is violation of a law or order: in geological terms, it is penetration and spreading of the sea into the land. Transgression in 'phenomenological' terms refers to infringements indicative of a 'real art', Passover from the pragmatic and instrumental realm of everyday life into arcane realms of the exotic and unknown. Transgression implies entry into an essentially different condition, freed from history and borders, detached, transcendental, silent, metaphysical, undivided and disinterested, because only in such condition, among humans absolved from every social, existential or pragmatic concretization (Mikhail Bakhtin, Jean-Paul Sartre) an ultimately correct understanding of art is ever possible. Heidegger discusses 'the' true work of art: the other phenomenologists the ideal or intentional object as a work of art. Freudian psychoanalysis considers the concept of transgression as, among other things, conjoined with the drive for punishment. The drive for punishment is internal urge pertaining to typical behavior of certain subjects, found in psychoanalytic examination to be seeking painful of humiliating situations to derive pleasure from (moral masochism). Common characteristics in such behavior should ultimately indicate an association with the death drive. Freud explains self-punishing behavior by way of tensions in the structural positions between Ego and particularly demanding Super-ego. There is a controversial claim on the part of Lacanian theoretical psychoanalysis that the only true transgression is ever performed by the very Law that has been violated: "the greatest affair, the only true affair, affair embracing all other (villains') affairs into petit-bourgeois cautiousness, is the affair of civilization, affair of the Law itself" (Žižek, 1984, pp 18 – 19 and internet source). According to Lacan, the ultimate transgression is the ultimate madness, nonsense, traumatic act, the Law itself: the mad Law. Law is not the raw force which provides ultimate harmony and punishes transgression: the ultimate transgression lies hidden in the Law itself. Avant-garde transgressions in art and culture are deviations (subversions, excesses, breaches, advancements, innovations, experiments, revolutions) from dominant power hierarchies. With

art avant-gardes of the late XIX, and early XX century transgressions usually implied two parallel currents: (1) critique (subversion, breach) of dominant discursive institutions of the aesthetic (value of the sensuous, reception), artistic (creation), existential (status and functions of art in a particular society and culture), and political (modes of implementation of social ideology as a power structure); and (2) design of the new as a prevailing determinant of actuality (modernity) or future (utopia, optimal projections). Avant-garde transgression is, therefore, concurrently precursor of the dominant modernist culture, and its immanent critique and subjugation, in the name of the new (avant-garde) or the other (immanent critique, other scene). Georges Bataille established a philosophy of transgression on behalf of the artistic avant-gardes. He diagnosed two transgressions in the discourse of reason. The first pertains to lower elements (cry, scream, silence, and lapse). The second refers to higher elements (disturbs the symbolic code from within, questions the sanctions and legitimacy of sense). In confronting the two transgressions, the rupture (divide, hiatus, distance, dissonance) between high and low is agitated and challenged: „Very sad evening. Dream of starry sky under my feet“ (Georges Bataille – quoted in Hollier 1995, p. 134)⁵. Jacques Derrida suggests that transgressing the rules of discourse implies transgressing a universal law, while Roland Barthes indicates that transgression of value, a pronounced principle of eroticism, expatiates – perhaps indeed resides – in technical transgression of language forms. For Bataille, transgression is an inner experience empowering the individual or, in the case of ritualized transgressions like collective feasts, the society to escape confines of the rational, vernacular behavior informed by profit, production and self-attendance. Transgression displays the power of proscription. Transgression employs the power of proscription. Accordingly, the underlying notion of transgression enters the structuralist thought, transforming it into an ecstatic and decentered discourse. Work with transgression as research and discovery of new informs the artistic work primarily through practices pertaining to individual self-education, or to the microsocial context of self-organized training, as opposed to institutional canons of ‘official’ education.

Conclusion: Materialist Theory of Contemporary Interdisciplinary, Transdisciplinary, or Hybrid Art Education

Discussion of contemporary models of art education indicates that almost every problem in their analysis finds itself confronted with issues which need to be addressed:

5 Bataille quoted in Denis Hollier, *Against Architecture – The Writing of Georges Bataille*, The MIT Press, Cambridge MA, 1995, p.134.

- relations between autonomy of art and artistic activism – namely, intervening interrelations of art, culture and society;
- relations between practice, theory, and theoretical practice in the teaching process conceived as social struggle;
- relations between the vertical and horizontal organization of the school or educational platform, i.e. relations of invariant, open, and transient pedagogical hierarchies excluding any stable and invariant teaching hierarchy and authority;
- relations between the profession of the artist as an ‘autonomous profession’, as a ‘cluster of open and transformable professions’, and as an ‘anti-profession’ (from ‘anti-artist’ to ‘cultural worker’);
- pursuit of critical contingencies and possibilities for self-education and emancipatory revision of educational processes arrested in the ‘safe refuge’ of unquestioned universal standards.

Therefore, or precisely for this reason, recalling and reconstructing ‘politics’ and ‘political’ (in other words, theoretical politicization in ostensibly non-political historical or current educational practices of art) have gained considerable importance in relation to epistemology of education. Theoretical politicization of epistemology of art education implies theoretical constructions pertaining to the character, functions and effects of its social facets. Theoretical politicization is featured in repeatedly critical, meaning: analytical, activation of contradictory relations between local – minority – knowledge, as opposed to global – dominant – majority – knowledge, through establishing and exerting ‘power knowledge’ in art schools or platforms of learning/studying art. What is at stake is understanding how the ‘power of the exerted’ or ‘projected domination or hegemony of knowledge *on* art and knowledge *from* art’ is effectuated in the relationship of naturalization of universal by means of particular and, naturally, *vice versa*. If due attention is paid to the character of contemporary artistic education, a question needs to be raised on relations between the global and local modes of production, and their fundamental refractions (indeed, ‘networking’) on the singular level and, to be sure, on global projections beyond immanent and transcendent conceptions of artistic *labor*.

References

- Andermatt C., V. (ed.) (1993) *Rethinking Technologies*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Argan, G. C. (1982) *Studije o modernoj umetnosti*. Beograd: Nolit.
- Aristotle (1997) *Poetics*. London: Penguin.
- Bal, M. (2002) *Travelling Concepts in the Humanities – A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press.

- Bal, M. Traveling Concepts, in Current Research: <http://www.miekebal.org/research/areas-of-interest/> (accessed 12th December, 2013)
- Bann, S. (ed.) (1974) *The Tradition of Constructivism*. London: Thames and Hudson.
- Barthes, R. (1978) *Image Music Text*. New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1972) *Mythologies*. New York: Hill and Wang.
- Benjamin, W. (2003) The Author as Producer“, from Charles Harrison. Paul Wood (eds.) *Art in Theory 1900-2000 / An Anthology of Changing Ideas*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 493-499;
- Benjamin, W. (2003) The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction. In: Charles Harrison, Paul Wood (eds.), *Art in Theory 1900-2000 / An Anthology of Changing Ideas*, Oxford: Blackwell Publishing, pp. 526-527.
- Benjamin, W. (1982) Author and Producer – Revisited, *Art-Language*, vol. 5 No. 1, England, 1982, pp. 22-31.
- Bourriaud, N. (1989 – 90) Ludwig Wittgenstein & L'Art du XXe Siècle (Interview with Joseph Kosuth), *Galleries Magazine*, Dec 89/Jan 90, Paris.
- Bourriaud, N. (2005) *Postproduction – Culture as Screenplay: How Art Re-programs the World*. New York: Lukas & Sternberg.
- Cabanne, P. (1971) *Dialogues With Marcel Duchamp*. London: Thames and Hudson.
- Concepts on the Move*: <http://www.lierboog.dds.nl/locations.html#antwerp>. (accessed: 31st May, 2014)
- Danto, A. C. (1986) *The Philosophical Disenfranchisement of Art*. New York: Columbia University Press, 1986, pp. 23-46.
- Danto, A. C. (1987) The Artworld [1964]. In: Joseph Margolis (ed.), *Philosophy Looks at the Arts – Contemporary Readings in Aesthetics*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 154-167.
- Deleuze, G. (2001) Immanence: A Life. In: *Pure Immanence – Essays on A Life*. New York: Zone Books, pp. 25-33.
- Duve, T. de (1996) Back to the Future: The Sequel. In: Berland, J., Straw, W., Tomas, D. (eds.), *Theory Rules – Art as Theory / Theory and Art*. Toronto: YYY Books, University of Toronto Press.
- Foster, S. C. (ed.) (1996) *Dada: The Coordinates of Cultural Politics - Crisis and the Arts - The History of Dada* vol. 1. New York: G. K. Hall&Co.
- Faubion, D. (ed.) (1994) *Michel Foucault – Aesthetics, Method, and Epistemology (Volume two)*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1994) *Znanje i moć*. Zagreb: Globus.
- Foucault, M. (1997) Paul Rabinow (ed.), *Michel Foucault: Ethics – Subjectivity and Truth*. London: Penguin Books.

- Foucault, M. (1998) What is an Author? In: James Faubion (ed.), *Michel Foucault - Aesthetics, Method, and Epistemology*. London: Penguin Books, pp. 205-222.
- Fry, R. (2012 [1920]) Art and Life. In: *Vision and Design*. London: Chatto&Windus, pp. 1-15.
- Grasi, E. (1974) *Teorija o lepom u antici*. Belgrade: SKZ. 1 pp. 123-130. [Ernesto Grassi, *Die Theorie des Schönen in der Antike*, DuMont, Köln, 1980.]
- Greenberg, C. (1961) *Art and Culture: Critical Essays*. Beacon Press, Boston.
- Grlić, D. (1978) *Estetika III – Smrt estetskog*. Zagreb: Naprijed.
- Groys, B. (1999) The Artist as an Exemplary Art Consumer. In: Erjavec, A. (ed.), *Aesthetics as Philosophy – XIXth International Congress of Aesthetics - Proceedings I*, *Filozofski Vestnik* no. 2, Ljubljana: ZRC SAZU, 1999, pp. 87-100.
- Hansen, M. B. N. (2004) *New Philosophy for New Media*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Harrison, Ch. (1972) *The New Art*. London: Hayward Gallery.
- Harrison, Ch. (1991) *Essays on Art & Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hegel, G.W.F. (1998) *Aesthetics: Lectures on Fine Art Volume II*. New York: Oxford University Press.
- Hegel, G.W.F. (2004) *Introductory Lectures on Aesthetics*. London: Penguin Classics.
- Heidegger, M. (1978) *Basic Writings – Nine Key Essays, plus the Introduction to Being and Time*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hollier, D. (1995) *Against Architecture – The Writing of Georges Bataille*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Itten, J. (1975) *Design and Form / The Basic Course at the Bauhaus*. London: Thames and Hudson, 1975.
- Jameson, F. (1992) *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Verso.
- Kac, E. (ed.) 2007) *Signs of Life – Bio Art and Beyond*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Kosuth, J. (1981) *The Making of Meaning – Selected Writings and Documentation of Investigations on Art Since 1965*. Stuttgart: Staatsgalerie Stuttgart.
- Kosuth, J. (1982) Portraits: Necrophilia Mon Amour. *Artforum*, New York, May 1982, pp. 58-63.
- Kuhn, Th. S. (1984) Paradigms, Tacit Knowledge and Incommensurability. In: Charles Harrison, Fred Orton (eds). *Modernism, Criticism,*

- Realism – Alternative Contexts for Art*, London: Harper and Row, pp. 229-242.
- Lacan, J. (2007) The Function and Field of Speech and Language. In: *Ecrits: The First Complete Edition in English*, W.W. Norton.
- Lotringer, S., Cohen S. (eds.) (2001) *French Theory in America*. New York: Routledge, pp. 99-107.
- Manovich, L. (2002) *The Language of New Media*. Cambridge MA: The MIT Press 2002.
- Milohnić, A. (2005) Performing Action, Performing Thinking. *Maska* 1-2 (90-91), Ljubljana, pp. 15-25.
- Morgan, R. (1988) The Making of Wit: Joseph Kosuth and The Freudian Palimpsest. *Arts Magazine*, New York, January 1988, pp. 48-51.
- Schechner, R. (2002) *Performance Studies – An Introduction*. London: Routledge, 236-239.
- Schechner, R. (2006) *Performance Studies – An Introduction*. New York: Routledge.
- Schiller, F. (1982) *On the Aesthetic Education of Man*. Oxford: Clarendon Press.
- Stewart Martin, „An Aesthetic Education Against Aesthetic Education”, *Manifesta Magazines On Line Journal*, <http://magazines.documenta.de/frontend/article.php?IdLanguage=1&NrArticle=1504>. (accessed 25th January 2014).
- Šuvaković, M. (2008) *Epistemology of Art*. TkH Belgrade, Tanzquartier Wiren, PAF St. Erme (France), Antwerp: Advanced Performance Training.
- Welchman, J. (1989) Translation/(Procession)/Transference: Joseph Kosuth and The Scene/Seen of Writing. In: *Exchange of Meaning / Translation in the Work of Joseph Kosuth*, ICC* MuHKA, Antwerpen, pp. 24-39.
- Welsch, W. (1997) *Undoing Aesthetics*. London: SAGE.
- Wollheim, R. (1974) The Work of Art as Object. In: *On Art and the Mind*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wright, S. (2007) *Dataesthetics – Reader: How to Do Things With Data*. Zagreb, Frankfurt am Main: Arkzin, Revolver, WHW.
- Žižek, S. (1984) Hegel z Lacanom. In: *Filozofija skozi psihoanalizo*, Ljubljana: Analecta.
- Žižek, S. The Most Sublime of Hysterics: Hegel with Lacan, www.lacan.com/zizlacan2.htm (accessed 25th January, 2015).
- Žunić, D. (1988) Fridrih Šiler. Estetički humanizam, Od transcendentalizma do estetičkog humanizma. In: *Estetički humanizam*, Niš: Gradina.

Diskurz muzeja, podvojitve v perceptivnem polju

Darko Štrajn

Termin »diskurz« je iz strukturalistične semiologije že davno proniknil malodane v vsakdanjo govorico, kar pa ne pomeni, da ni ohranil svoje relevance kot znanstveni pojem. Tu imam kajpada v mislih pomen »znanstvenosti«, kakršno poznamo v pomembnem delu sodobnejše humanistike, utemeljene z reflektivno epistemologijo, ki upošteva kompleksnosti jezika in vozlišča pomenov v spajanju različnih logik in zvrsti vednosti. *Muzej* ni samo termin. Na vprašanje o tem, kaj (vse) je mogoče odgovoriti dokaj hitro, če mislimo samo na definicijo ustanove, v kateri organizirajo, sistematizirajo, klasificirajo, artikulirajo in interpretirajo kolektivni spomin. Vse te dejavnosti so neizbežno »intencionalne« in so lahko raznoliko usmerjene, pri čemer naj, zato da bo bolj jasno, na kaj merim, omenim ekstremni primer razstave *Entartete Kunst* od 19. julija do 30. novembra 1937 v Münchnu. Kot je znano, je ta razstava reorganizirala, na podlagi nacistične ideologije sistematizirala in klasificirala takratno sodobno umetnost po rasističnih kriterijih in hkrati ponudila tendenciozno interpretacijo umetnosti, kar je zrcalil že sam naslov razstave. Komisija pod vodstvom Adolfa Zieglerja je poskrbela za to, da so bile ključne smeri slikarstva 20. stoletja (ekspresionizem, dadaizem, kubizem, *Neue Sachlichkeit*, nadrealizem) razglašene za degenerirane. Dela, ki so jih *izpostavili* na tej famozni razstavi, so nabrali po takrat delujočih galerijah po Nemčiji, kar pomeni, da so z razstavo takratnemu še obstoječemu kulturnemu občinstvu signalizirali novi *Zeitgeist*, novo realnost totalitarne dominacije, ki je zajela tudi, kot bi danes rekli z Jacquesom Rancièrjem (2000), estetski režim.

V primerih, ki me tu bolj zanimajo, namreč v primerih bolj poudarjenega vprašanja širše dojete umetnosti, je časovna perspektiva manj gotova kot v

primerih muzejev različnih zgodovin ali tradicij; lahko je celo tudi obratna od perspektive preteklosti, saj umetniške invencije pogosto intervenirajo v mentalne konstrukte v koordinatah prihodnosti, kar je izvedljivo z metonimičnimi gestami. Le-te »prestavljajo« sam okvir predstavitve eksponatov tako, da predelajo, reinterpreterirajo in subvertirajo reference preteklosti ter sedanjosti. To se lahko v specifičnih primerih zgodi v novih presenetljivih, provokativnih ali plemičnih muzejskih interpretacijah estetskih, zgodovinskih in kakorkoli že vrednostnih, »dekonstruktibilnih« umetniških pojavov tudi starejše umetnosti. Dojemanje muzejskih postavitvev kot diskurzov je v muzejski dejavnosti že ponotranjena sestavina postavljanja razstav in je prav tako sestavina opredeljevanj v teoretskih in kritičkih odzivih na različne postavitve. Takšno razumevanje danes niti ni več posebno novo, pa hkrati tudi še ni izčrpalo svojih epistemoloških potencialov in – kot bom skušal prikazati v nadaljevanju – ima zelo verjetno še veliko odprtih problemov na različnih segmentih družbeno-muzejskega kompleksa in zagotovo, ne nazadnje, na področju muzejske pedagogike.

Transformacije umetnosti in pedagogike

Ko torej govorimo o muzejih, galerijah in drugih podobnih prostorih razstavljanja umetnosti, v različnih stopnjah in formah pa tudi o razstavljanju česarkoli, ni lahko na hitro na splošno definirati in spraviti na skupni imenovalce vsega, kar se prikazuje v prostorih omenjenih ustanov. Te omogočajo afirmacijo estetske, politične in vsakršne idejne pluralnosti ter mnogoznačnosti, ki pa delujejo tako, da izpostavljajo specifičnost, singularnost – nekaj, kar pač »lovi« – in potencialno ujame pogled, sem in tja v zadnjem času tudi kak drug čut (voh, sluh, okus). »Specifičnost razmerja, ki se vzpostavlja znotraj neke galerije, je namreč v tem, da ima vsaka podoba (ki je izvorno sama po sebi določena entiteta) kot ‚ozadje‘ celoto vseh ostalih slik, in da lahko deluje enkrat kot ‚figura‘, drugič pa kot ‚ozadje‘.« (Tavčar, 2007: str. 169.) Ta ugotovitev napotuje k temu, da se o dogajanju v muzeju ali galeriji ne moremo izrekati z enim samim pojmom, češ da gre za *razstavo*, nemara za *nastavljanje* čutnih objektov kantovsko definiranemu nezainteresiranemu zaznavanju, kajti vsa pluralnost razpostavljanja umetniških objektov v prostorih, kakršni so muzeji, galerije ali, denimo, preddverja različnih stavb, kot so banke, hoteli ali tudi javni parki, ki privzamejo funkcijo galerije, se odvija v procesih perceptivnih podvojitvev. Kar je *izpostavljeno* v razstavnem prostoru, je neizbežno ujeto v shemo zapletene komunikacije v odnosu subjekta in objekta. »Klasičnega« pretvarjanja, da je v muzeju postavljen ali obešen na steni objekt, ki s to postavljenostjo dobi ne samo »objektnost«, ampak estetsko ali vrednostno

objektivnost, že dolgo ni več, kakor tudi skoraj ni več tiste konservativne umetnostne zgodovine, ki je v danem *estetskem režimu* (Rancière, 2000) tako pretenzijo podpirala. Polje vednosti, ki ga je opredeljevala umetnostna zgodovina v svoji vsekakor veličastni tradiciji, se je najbolj odločilno preoblikovalo v šestdesetih letih 20. stoletja, nato pa je sledilo nezaustavljivo dogajanje, ki mu z dobrimi razlogi ne bi rekel »razvoj«. To dogajanje je brez dvoma temeljilo na vzajemno podpirajočih se revolucijah v družbi in umetnosti, se je pa kot tako tesno prepletalo s transformacijami v omenjenem polju vednosti, glede katerega Jure Mikuž pristaja na danes široko sprejeto poimenovanje »študije vizualne kulture«. Mikuž (2011: str. 118) navaja že precej nesporne ugotovitve, da se je to polje oblikovalo na »presečišču psihoanalitičnih in medijskih diskurzov«. Ni pa ostalo samo pri tem, saj se je »širilo na razne manifestacije optičnih izkušenj ter na vse različice vizualnih praks«. Vsekakor ni mogoče ugovarjati, da je na procese formiranja tega polja vednosti, praks in raziskovanja »vplivalo jezikoslovje v najširšem smislu in novi filozofski, sociološki ter antropološki pogledi na problematiko reprezentacije (v najširšem, diskurzivnem smislu prikaza, predstavitve)«. Končno je to dogajanje proizvedlo novo umetnostno zgodovino:

»Poleg ožje likovne umetnosti so raziskave zajele še arhitekturo, fotografijo, film, televizijo, video, nove medije, reproduktivnost, virtualnost, digitalnost, muzeje, galerije in druge arhive oziroma načine hranjenja podob, hipertekstualnost, medmrežje, multimedialnost, instalacije, performans. Tako se je uveljavilo tudi obravnavanje podob, ki izgublajo telesno konkretnost nekdanjih podob objektov, z vsemi posledicami, ki jih to prinaša, od trženja in hranjenja do fetišizma in čaščenja. Z epistemološko nujno interdisciplinarnostjo so nove študije prispevale k ukinjanju tradicionalne delitve na visoko in nizko umetnost ter vzpostavile drugačna pojmovanja odnosov med podobo in besedilom.« (Mikuž, 2011: str. 18.)

Niz sprememb, ki ga navaja avtor, bi bil še popolnejši, če bi ga nadaljeval tudi s takima področjema, kot sta vzgoja in izobraževanje. Zaradi utilitarnih edukacijskih in odločevalskih (političnih) teženj, okrepljenih še posebej v obdobju strukturno vsiljene finančne krize po l. 2007 je na stopnjah splošnega izobraževanja mogoče opaziti sorazmerno nenaklonjenost »preveliki« udeležbi umetnosti v šolskem kurikulumu. Ni dvoma, da so te transformacije že vplivale na učne vsebine in prakse.

Umetniški muzeji so v sploh ne tako kratki tradiciji funkcionirali na podlagi taksonomij umetnosti (zvrsti, šole, trendi, posamezna »velika imena« ...) ali konstrukcij zgodovinskih evolucij. V obdobju, ki ga

(po mnenju prevelikega števila avtorjev, da bi jih bilo smiselno navajati) opredeljujeta Foucaulteva teoretska intervencija in hkratni velikanski razcvet muzejev, pa so prevladali koncepti diskontinuitete, preloma in dekonstruktivnega dialoga z zgodovino. Glede na to je mogoče reči, da je morda šele pravkar nastajajoča novejša muzejska pedagogika produkt tako aktivnosti muzejev kot akterjev v izobraževalnih institucijah. »Učenje v muzejih je potencialno bolj odprto (*open-ended*), bolj individualno usmerjeno, bolj nepredvidljivo in bolj sprejemajoče za večkratno raznolike odzive, kot je v prostorih formalnega izobraževanja, kjer je to, kar poučujejo, usmerjano z od zunaj določenimi standardi.« (Hooper-Greenhill, 2007: str. 4-5.) Iz razprave Hooper-Greenhillove pa sicer lahko povzamemo, da pedagogika v »post-muzeju« še zdaleč ni že dokončana in da jo bolj določajo odprta vprašanja kot že utrjene prakse in metode. Upošteva je, da je bila zadevna knjiga napisana tik pred izbruhom finančne krize, ki je upočasnila in tudi preusmerila spremembe v javnih šolskih sistemih na škodo humanistike, je mogoče trditi, da v tem pogledu ostajamo pri istem: »/.../ odnosi med idejami devetnajstega in enaindvajsetega stoletja o izobraževalnih smotrih in muzejski pedagogiki v kontekstu analize sodobnih edukacijskih dosežkov /.../ sugerirajo, da potrebujemo nove načine artikulacije edukacijskih vrednosti muzejev, ki zaznavajo premike in kontinuitete, ki so značilne za postmoderno« (ibid.: str. 201). Razlogov za to, da so se potrebe po »novih načinih artikulacije« sploh pojavile in seveda sprožile raziskovanja, eksperimentiranja in odzive med kuratorji, kustosi in seveda umetniki, ni mogoče opredeliti prav na kratko, vsekakor pa je bila teorija diskurza muzeja med ključnimi dejavniki vznika omenjenih potreb. »Preprosto« poučevanje o »pravilnem« razumevanju umetnosti v muzejih, galerijah in drugih prostorih je glede na pluralnost estetskih koncepcij, glede na strategije samih umetnikov v sodelovanju ali polemiki s kuratorji, teoretiki in družbenimi avtoritetami, vse bolj nemogoče (če je kajpak sploh kdaj tako poučevanje res bilo mogoče) in se mora soočati z razsrediščenji subjektivnih pozicij, ki jih »povzroča« omenjeno delovanje muzejev in umetnikov.

Izpostavitve

Kaj je torej diskurz muzeja? Raba termina je razvidno metaforična in tudi ne bi mogla biti drugačna, kot zatrjuje tudi sama njegova zagovornica. Mieke Bal, ki je namreč ena od utemeljiteljic koncepta *diskurza muzeja*, postavlja v izhodišče svoje obravnave pojem izpostavitve (*exposure*), pri čemer se sklicuje na grški glagol *apo-deik-numai*, ki ni povsem enoznačen in lahko pomeni »javno predstaviti« ali »javno demonstrirati«. Da pri uvedbi pojma *izpostavitve* ne gre za pojmovno kaprico, se izkaže v njeni utemel-

jitvi, po kateri » subjekt objektivira, izpostavlja samega sebe kot objekta; to naredi izpostavitve za izpostavo sebstva« (Bal, 1996: str. 2). Diskurzivno delovanje muzeja Mieke Bal torej povezuje s posebno gesto *izpostavitve*: »Diskurz, okoli katerega nastajajo muzeji, in ki definira njihovo primarno funkcijo, je *izpostavitve*.« (Ibid.) *Izpostavitve*, ki je proizvod omenjene geste, vsebuje »prikriti« imperativ, namreč usmerjanje obiskovalčevega pogleda, kateremu tako sugerira, ne samo, naj objekt *po-gleda*, ampak obiskovalcu tudi sugerira, da »nekaj je takšno« (kot »nekdo« trdi, da je). Gesta *izpostavitve* torej vključuje »epistemično avtoriteto«. Kot sem omenil v uvodnem fragmentu tega besedila, je taka »avtoriteta« v najbolj brutalnem pomenu besede lahko politična ali oblastna (s primesmi »pedagoškosti«) kot v primeru razstave *Entartete Kunst*. Seveda pa je »normalna« epistemična avtoriteta v muzejih praviloma bolj verodostojna, vsekakor pa neizbežno v svojih *izpostavitvah* zavzema stališča, ki že dolgo niso več izključno »estetska« in odražajo kompleksne interakcije med dejavniki, ki participirajo v oblikovanju konceptov razstav. Pri tem ni nepomembno to, da je diskurz muzeja javni diskurz.

Ponovimo vprašanje še enkrat: Kaj je torej diskurz muzeja? Odgovor, ki ga najdemo pri Mieke Bal v zgoščeni obliki, pojasnjuje, kako je o diskurzu muzeja mogoče govoriti tudi zaradi transformacij, ki sem jih omenil v prejšnjem razdelku. Muzejske *razstave* v predhodnem obdobju bi povsem lahko obravnavali s podobno metodologijo, toda to, da se je pojem diskurza plasiral v polje *izpostavljanja* eksponatov in hkrati dešifriranja njihovih pomenov v določenem času, namreč v dobi postmoderne, ni neko nevtrarno dejstvo. To dejstvo ima veliko opraviti s konstitucijo percepcije in družbene vloge umetnosti. Nadaljevanje pojasnjevanja vzrokov in učinkov teh sprememb bi nas vodilo v dialog s sociologijo, ekonomijo, politiko in kajpada antropologijo.

Tudi dokler ostajamo na bolj abstraktni pojmovni ravni in ne govorimo o posameznem muzeju ali o posameznih *izpostavitvah*, se nam izkaže, da je (v posrednem pomenu besede) muzejska dejavnost pridobila manifestno »formo« diskurza v interakcijah s svetom zunaj muzeja. »Umetnine ni bilo več mogoče presoјati na podlagi same njene imanentne ureditve čutne in konceptualne determinacije, ampak je bilo treba v pojasnjevanje (razumevanje in tudi doživljaj) vključiti zapleteno množstvo obkrožujočih potencialnosti kulture in družbe, to je kontekstualnih determinacij.« (Šuvaković, 2012: str. 30.) Eden izmed vidikov teh interakcij je bila tudi prelomna (post)strukturalistična semiologija, ki je razvila in hkrati izluščila pojem diskurza iz okvira lingvistike in močno razširila njegove rabe. Ekspanzija medijev je drugi del te kompleksne enačbe.

»Diskurz' tu ne pomeni še ene jezikovne invazije; nasprotno, raba takega termina za analizo muzejev terja ,multimedializacijo' samega koncepta diskurza. Diskurz vključuje sestavo epistemoloških navad, omogoča in predpisuje načine komuniciranja in misljenja, ki jih lahko rabijo tudi drugi, ki sodelujejo v diskurzu. Diskurz ustvari podlago za intersubjektivnost in razumevanje. Sproža epistemološke drže. Prav tako vključuje neraziskane domneve o pomenu in o svetu. Jezik je lahko del medija, uporabljenega v diskurzu in ne obratno.« (Bal, 1996: str. 3).

Če to dojamemo dosledno, gre za to, da muzejske *izpostavitve* obravnavamo *kot* diskurz, hkrati pa se je treba zavedati, da *so* diskurz zato, ker *so organizirane* kot diskurz. V razpravah o tem diskurzu tako kot, denimo, pri Aleidi Assmann (1988), najdemo ugotovitve o tem, da je zaznavanje reči drugačno, kot je zaznavanje teksta, kar pomeni, da se pri tem zaznavanju (branju) kaže naučiti in vaditi *Lange Blick*, »dolgi pogled«. Mieke Bal nadalje na splošni ravni svojo teorijo muzejskega diskurza specificira glede na udeležbe v komunikaciji, v središču katere je dihotomija subjekt/objekt. *Izpostavitev* je, kot poudarja avtorica, *konstativ*. To je pomemben poudarek, saj je za potrebe analize treba razlikovati med konstativom in performativom glede na Austinovo opozicijo, ki utemeljuje njegovo filozofijo vsakdanjega ali navadnega (*ordinary*) jezika. Kot bomo videli v nadaljevanju, pa ima navedena identifikacija muzejsko izpostavljenih objektov daljnosežne posledice, ker s svojo »degradacijo« objekta muzejske *izpostavitve* z ravni performativa na raven konstativa opredeli iluzoričnost subjekta, ki naj bi po klasičnih estetikah bil vpisan v razstavljeni artefakt.

Dvojna *izpostavitev* (*double exposure*) pa je mogoča v obliki komunikacije, ki jo bom poimenoval epistemični trikotnik, saj jasno evocira »formulo« semantičnega trikotnika.¹ Tega poimenovanja ni opravila Mike Bal, ki pa je zapisala, da »na izpostavitvi ,prva oseba', izpostavljaavec, pripoveduje ,drugi osebi', obiskovalcu, o ,tretji osebi', razstavljenem objektu, ki pa ne sodeluje v pogovoru« (Bal, 1996: str. 3-4) in je s tem pravzaprav neizrecno evocirala idejo semantičnega trikotnika. Konceptualizacija muzejske dejavnosti kot diskurza omogoča še drugačno obravnavo, v kateri se izkaže, da epistemološko opredeljene relacije niso »čiste«, zunaj kontekstov, predvsem pa *ne* neodvisne od razmerij moči in oblasti.

1 To poimenovanje seveda ni moja izvirna ideja. Ko je govora o semantičnem trikotniku, na splošno kot izvirnega avtorja ideje navajajo Aristotela (drugo knjigo *Organona*), sicer pa velja, da sta shema strukture pomena, znane kot »semantični trikotnik«, oblikovala Ogden in Richards l. 1923. »Med simbolom in referentom ni drugega relevantnega odnosa kot indirektnega, ki sestoji iz tega, da ga nekdo uporabi za to, da zastopa referenta. Simbol in referent nista neposredno povezana /.../, ampak samo posredno preko dveh stranic trikotnika.« (Ogden, Richards, 1989: str. 11-12.)

Ko je to nekoč postalo jasno, da namreč *javnih* dogajanj v oblikah *izpostavitve* – upošteva, da so kulturne manifestacije ene izmed dejavnosti javnih razkazovanj (*display*) – ni mogoče odšteti iz razmerij moči in oblasti, so Foucaulteve študije postale okvir razlaganja transformacij v polju muzejskih praks.

»Muzeji so nekoč zapirali objekte med svoje zidove, toda v devetnajstem stoletju so se njihova vrata odprla širokemu občinstvu – pričam, katerih navzočnost je bila tako bistvena za prikazovanje oblasti, kot je bilo pred tem prikazovanje ljudi v spektaklu kaznovanja v osemnajstem stoletju. /Muzeji so torej/ institucije, ne zaprtosti, ampak prikazovanja, ki tvorijo kompleks discipline in razmerij moči, katerih razvoj bi bilo bolj plodno zoperstaviti kot vzporejati s formacijo Foucaultevega zaporniškega arhipelaga.« (Benett, 1988: str. 73.)

Dejstvo, da se je »odpiranje« muzejev odvijalo vzporedno z nastajanjem zaporniških sistemov, je treba upoštevati s stališča genealogije institucije muzeja. »Na določenih točkah se /oba procesa/ vzajemno prekrivata in odvija se prenašanje pomenov ter efektov med njima.« (Ibid.: str. 74.) Če ne sledim še naprej zanimivi in utemeljeni Benettovi analizi, lahko vendarle sklenem, da je vpetost muzejske institucije v razmerja, ki jih generira strukturirajoča sila oblasti, določujoča in pomembna tudi za tvorbo diskurza *izpostavitve*. Če so v sistemu nadzora, ki ga na koncu koncev najbolj konkretizira zaporniški sistem, muzeji skupaj z drugimi institucijami discipliniranja od oblasti dobili svoje posebne naloge v delovanju kulturnih tehnologij, je bila njihova prvotna naloga obrniti pogled nadzora, opredeliti delovanje gledanja (*gaze*) glede na nadzor. V muzeju gledanje postane agens samo-discipliniranega občinstva, ki mu klasična estetika (ko gre za umetnostne muzeje) predpisuje delo na kultiviranju okusa. S tem determinirano polje pogleda pa se sčasoma tudi transformira in služi za kontekst reagiranja umetnosti tako, da se ta postavi v razmerju do oblasti (tudi razpršenega nadzora) v množstvu drž, med katerimi so najbolj opazne subverzivne, provokativne in politično izrecne postavitve. Koliko so le-te dosegle vrhunec v času avantgard in poznejšega modernizma, koliko se bližamo novi meji v razumevanju subjektno-objektnega razmerja v *prostoru* muzeja, koliko so muzeji, morda tudi znova v prenovljenih kulturnih tehnologijah v okviru kapitalističnega globalnega trga, redifinirani glede na svojo izvirno nalogo sodelovanja v kompleksnem sistemu nadzora nad spoznavanjem itd., so vprašanja, ki presegajo moj namen v tem članku. Se pa ta vprašanja kažejo tudi v dilemah sodobne umetnosti in v njenih težavah v danem tržnem sistemu »vrednotenja«. Muzejska pedagogika se kajpak ne more povsem izvzeti iz vseh teh kompleksnih determi-

nacij, iz katerih bi za najbolj visoko zavestnega učitelja umetnostne vzgoje (ali katerekoli druge vzgoje, ki se more odvijati v muzeju) lahko vzniknile ne samo estetske, ampak tudi etične dileme.

V omenjeni knjigi Mieke Bal obilno demonstrira različne rabe teorije, temelječe na njeni konceptualizaciji muzejskega diskurza. V dialogih z aktualnimi disciplinami, ki jih je sama v sodelovanju s kolektivom Amsterdamske šole analize kulture (ASCA) povezala v specifično inačico interdisciplinarne teorije kulture, je preučila izbrane muzejske *izpostavitve*, analizirala posamezna umetniška dela glede na njihovo *izpostavljenost* v muzejih in se osredotočala na diskurze etnografskih razstav. Naj za primer omenim njeno obravnavo poskusa kritične razstave na temo fotografij domačinskih afriških žensk in deklic iz kolonialnih časov v poglavju *A Postcard from the Edge* (Razglednica z roba). Razstava je bila mišljena kot kritika »belskega moškega kolonializma«, čigar pogledu (fotoaparata) se kaže seksualna razpoložljivost črnk na fotografijah. Ta mešanica kolonialnega in seksističnega pogleda se neizogibno »ponovi«, ko so fotografije uvrščene v razstavo. Čeprav se je kurator razstave Raymond Corbey postavil kot kritik s stališča teorije postkolonializma, je v analizi Balove na podlagi njene metodologije branja muzejskega diskurza postalo jasno, da »se kritik ne more izogniti temu, da je izpostavitveni dejavnik (*agent*)«. Njena določitev pravzaprav paradoksnega položaja, v katerem se znajde »izpostavitveni subjekt«, presega pomen določitve partikularnega primera: »Lahko razstavljáš in /hkrati/ kritiziráš, toda sama gesta razstavljanja (*showing*) je konstativ in nima modalnih kvalifikacij: ne more reči ‚ne‘ svojemu lastnemu objektu.« (Bal, 1996: str. 197.) Kuratorjeva kritika je bila zapisana v katalogu in spremnih besedilih ob *izpostavljenih* fotografijah in analiza v zadevnem poglavju se ukvarja z vsem tem in nekoliko tudi s širšim kontekstom zunaj same razstave. *Diskurz muzeja* je torej vedno »besedilo«, ki se v shemah, kakršen je semantični (epistemični) trikotnik, sklicuje na realnosti, iluzije, podobe, dogajanja, stanja, institucije ..., skratka na kulturne korelate *zunaj* muzeja; iz te zunanosti pa prihajajo tudi obiskovalci. Diskurza muzeja brez opore v akademski interdisciplinarnosti torej kratko malo ni. »Performiranje interdisciplinarnosti v muzeju izpostavlja, preiskuje in kritizira meje, ki obstajajo med disciplinami in umetninami zato, da bi vzajemno povežalo akademsko znanje z znanjem muzeja in z izkušnjami sveta.« (Garioian, 2001: str. 245.) Umetniški eksponat, ki je izpostavljen v muzejsko diskurzivnem kontekstu, je postavljen v razmerje med zunanostjo in notranostjo (muzeja) in je neizbežno konstativ, ker je z gesto kuratorja dejanje v odnosu z »besedo« (objektom) naloženo subjektu – tretjemu členu v epistemičnem trikotniku in torej objekt ne more igrati vloge performativa.

Konec umetnostne zgodovine?

Najbrž tudi iz mojega opisovanja diskurza muzeja ni težko razbrati njegove konstitutivno vsebovane geste sprotne aktualizacije in s tem neizogibnega učinka dehistorizacije v njegovem delovanju. Teorija diskurza muzeja, ki lahko deluje tudi kot metodologija, je torej v enem svojih določil – namreč v obravnavi *izpostavljenih* objektov kot konstativov – antiteza umetnostne zgodovine. Ta bi se težko odrekla diahronistični metodologiji in retoriki »razvoja« umetnostnih slogov, opisovanja značilnosti posameznih umetnostnih obdobij in del velikih kanoniziranih umetnikov. Iz diahronističnega pristopa, na hitro povedano, tako izhaja »iluzija« performativnosti umetniškega dela, utemeljena na ideji *subjekta* kot avtonomnega agensa, s kakršnim je osrediščena tudi klasična estetika vse do Adorna. Teorija diskurza muzeja je v svoji naravnosti k aktualizaciji pomenov umetnosti in drugih objektov muzejskega *izpostavljanja*, s kar konstitutivnim integriranjem metode dekonstrukcije, vsekakor bolj usmerjena k oblikam interpretacije, ki jim je ljubši sinhroni pristop. Nič novega ne bom povedal, če ob tem še ugotovim, da se umetniški in vsakršni drugi (antropološki, folklorni, industrijski in tem podobni) eksponati v »razsrediščnem« pogledu, ki ga formira teorija diskurza muzeja, vse bolj izenačujejo tako glede na pozicije v perceptivnem polju muzejske *izpostavitve* kot tudi v refleksivnih artikulacijah analiz, generiranih v tem polju. Kot ugotavlja Šuvaković (2012: str. 29–30), je izvire dehistorizacije v študijah kulture mogoče iskati v transformacijah in dogajanjih same umetnosti v šestdesetih in sedemdesetih letih s posebej vidnim prispevkom konceptualne in potem neokonceptualne umetnosti: »Zamenjava diahronega s sinhronim je v postmodernih teorijah izvedena s projekcijo ‚časovnih osi‘ ter ‚časovnih trajektorij‘ v prostorske zemljevide, to pa pomeni mreže znotraj odnosov sodobnosti.« (Šuvaković, 2012: str. 29.) Kar je bilo po Badiouju mogoče identificirati kot *dogodek* na področju umetnosti, namreč *performans*, je pomenilo na ravni forme popolno transformacijo, ki je v nekaj potezah na različnih umetniških področjih, od glasbe do filma, vpeljala povsem nepričakovane parametre umetnosti, ki jih tudi muzeji niso mogli ignorirati. Ta *dogodek* se je ujemal s podobnimi nepričakovanimi novostmi na drugih področjih v šestdesetih letih: »/.../ v politiki Revolucija; v ljubezni erotična osvoboditev, v umetnostih performans; in v znanostih epistemološki prelom« (Badiou, 2008: str. 381). V svet, kakršen je obstajal pred prelomom emblematičnega maja 68, je potemtakem vdrlo nekaj, česar družba in kultura tega sveta nista pričakovali in tudi nista mogli pričakovati. Če si dovolim zelo hipotetično posploševanje, bi lahko rekel, da se je svet kako dobro desetletje in pol po drugi svetovni vojni stabiliziral in se je kazal kot

predvidljiv, obvladljiv, načrtovan, progresiven, ker se je tako, med drugim, množično-psihološko moral zdeti v prvih dveh desetletjih po največji katastrofi v zgodovini, ker je, ne nazadnje, tak svet bil objekt množične kolektivne želje. Spremembe je bilo mogoče misliti predvsem kot razvojni napredek ali kot (jedrsko) katastrofo konca sveta. »Znotraj konstruktibilnega univerzuma je nujno (ni pa tako odločeno), da dogodek ne obstaja.« (Badiou, 2005: str. 305.) *Dogodek* je torej razsul »konstruktibilni« univerzum in s tem je na umetniškem področju muzeje soočil s sodobnostjo, ki je celotno umetniško polje opredelila kot dogajanje, ki se kot tako manifestira tudi v muzeju, četudi je tam *izpostavljeno* kot pravkar minulo. Tako, kot je po Derridaju (1998) obveljalo, da je pisava predhodna govoru, je v zadevnem času izbruhov dogodkov teorija anticipirala družbene prakse in ena izmed njih je bila tudi umetnost. »Celokupna aparaturna teoretskega ukvarjanja z umetnostjo je bila premeščena z umetniškega dela na kulturalni kontekst, kot na kulturalno, potem pa družbeno prakso. Izgubljanje zgodovine je bilo učinek, nujni učinek vzpostavljanja *liberalnega* principa nad koncepcijami zapletenih zgodovinskih razvoj/revolucij, emancipatorskih projektov ali izpolnjevanja zgodovinskih teženj.« (Šuvaković, 2012: str. 29.)

Kaj vse še lahko pomeni »dehistorizacija«? Umetnostna zgodovina v pomenu discipline, ki se ukvarja z likovno umetnostjo, je vključena v »igro«. Četudi je jasno, da vsako teoretsko ukvarjanje z umetnostjo črpa iz umetnostne zgodovine, pa je ta predmet ne samo novih interpretacij, ampak vrste dekonstruktivnih pristopov, aktualizacij in vsakršnih prevrednotenj. Kot smo se poučili pri Šuvakoviću in še prej pri Mikužu, so v njeno polje vdrle nove discipline in interdisciplinarne kombinacije disciplin, kot so študije vizualne kulture, ki se naslanjajo na tradicijo semiotike in s tem favorizirajo sinhronijo nasproti diahroniji. Teorija diskurza muzeja vstopa v to kontekstualnost tako, da jo poudarjeno upošteva, vsekakor pa je ne zrcali na pasiven način. Poenostavljeno rečeno, delo umetnostne zgodovine, ki ugotavlja »umetniško vrednost«, le-to vključuje v muzejsko dejavnost kot samo eno izmed determinant, ki tipično opredeljuje naracijo vsake posamezne razstave. Gotovo je pri tem treba upoštevati velike razpone razlik med muzeji, galerijami in posebnimi umetniškimi »dogodki« velikega formata kot, denimo, Bienale v Benetkah ali letni sejmi umetnosti v Baslu ali po Evropi »potujoča« Manifesta. Veliki in/ali še posebej »elitni« muzeji in galerije narekujejo nenapisana pravila, proizvajajo »trende«, ki jih manjši muzeji in galerije prevajajo v lastne kontekste in se jim sem in tja upirajo ali jih kritizirajo. Družbeni kontekst, ki ga označujejo mediji, digitalizacija in poglobljanje družbenih neenakosti sprevačajo prvotni prevrat v oblikovanju muzejskega diskurza v šestde-

setih letih. Očitno prevladovanje neoliberalne ideologije in korelativnega ekonomskega sistema, ki se skuša nevtrarno poimenovati za tržnega, odreja tudi muzejem prostor delovanja.

»V neoliberalni družbi poglobljenje sega na vsa področja. Tudi področja, kot so zdravje in družbeni odnosi, ideje in logika, identiteta in spol, umetnost in kultura, so vse bolj obravnavani v ekonomskih terminih. Umetnost pomeni Damiena Hirsta, Jeffa Koonsa in zelo drage luksuzne ter popistične /poppish/ igrače v ,ludo-kapitalizmu'. V sodobnem svetu identiteta pomeni trendovski izgled, idealno človeško bitje pomeni samo-sproducirano telo, v znanosti in tehnologiji dolgočasno govoričo inovacije, teorija pa kot oglaševalska govoriča začenja nadomeščati mišljenje.« (Karttunen, 2013: str. 182.)

Podobnih kritičnih opisov bi lahko našli še veliko v aktualni teoretski literaturi, ki se pretežno identificira s položajem umetnosti in umetnikov in skuša misliti vzporedno z njimi dileme umetniškega delovanja. Medtem ko vodilne galerije v skladu z uveljavljenim zvezdniškim sistemom uporabljajo posamezne umetnike za komercialne vabe, neredko v dvojni izpostavljenosti afirmirajo umetnike provokatorje, nastrojene proti globalnemu režimu. To pomeni, da se vseeno še odvijajo vsakršni alternativni in subverzivni akti *izpostavljanja* artefaktov. Prav zato je teorija, ki je nedvomno nastala v odnosu zrcaljenja danih dogajanj v muzejskih praksah, neumno rečeno, potrebna. S stališča teorije diskurza muzeja je mogoče razvijati strategije čitanja sporočil medijskih *izpostavitvev* v kontekstih, razbirati pomene iz prostorskih odnosov med artefakti, saj na primer zaporedje *izpostavljenih* objektov praviloma signalizira singularno sintakso in tako sugerira specifično gibanje po muzeju. Pojasnjevalni zapisi ob objektih, prispevki v katalogih, načini, kako so »izpripovedovane« biografije umetnikov – vse to in še marsikaj, kar nisem omenil, se v zrcalu teorije diskurza muzeja kaže v *dvojni izpostavljenosti*. Gre za dvojnost v gesti *izpostavitve*, ki po Mieke Bal hkrati usmerja pogled in sugerira, kaj neki objekt je, pri čemer gre v tej podvojenosti istočasno za vizualno razpoložljivost in za učinkovanje epistemološke avtoritete. Ta podvojenost pomeni tudi posledično *podvojenost v perceptivnem polju* in po mojem ne more izključevati refleksivne reakcije v tretjem členu epistemičnega trikotnika. Gre za gibanje, ki ni krožno, ampak poteka po linijah pogledov. Z vsake točke virtualnih dialogov muzejske »pripovedi« je mogoče vračunati »vrnjeni pogled«, kar nas kajpak spomni na znamenito Lacanovo opredelitev učinka anamorfoze v znanem enajstem seminarju (Lacan, 2010), ponazorjene s pomočjo Holbeinove slike *Ambasadorja* (1533). Ker so teorije (med katerimi je tudi menda med umetnostnimi zgodovinarji nepriljubljena

teorija diskurza muzeja), formulirane po *dogodku* performansa, z dogajanjem sodobne umetnosti z roko v roki muzejske prostore pretežno podredile dehistorizaciji, so obiskovalci uokvirjeni v koordinate sodobnosti. Učinek dehistorizacije kajpada ni to, da zgodovina preprosto izgine, ampak to, da ni več nedvoumne poteze epistemološke avtoritete, ki bi jamčila za preteklost, ki je zdaj v diskurzu kontekstualizirana s sodobnostjo. Obiskovalci muzeja se transformirajo v »objekte« *izpostavljanja* artefaktov, instalacij, izmišljenih zgodovin, vizualizacij mentalnih procesov; predpostavljeno je, da prihajajo iz sveta potrošništva in muzeji hočeš-nočeš temu svetu niso zunanji. Njihova vloga v takem svetu pa je neizogibno ambivalentna.

Sklep

Vključevanje »elementa« umetniške vrednosti v muzejske prezentacije nikoli ni bilo zelo enostavno, zdaj pa je še manj tako, še zlasti, ko se obiskovalci znajdejo pred sodobnejšimi umetniškimi objekti ali ob muzejskih postavitvah objektov z namenom pozunanjenja interpretacije pomena objekta skupaj z njegovo *izpostavitvijo*. Tudi nepoznavalcu ali naključnemu turistu ne more uiti dejstvo, da se muzeji vse bolj trudijo k svoji osnovni uslugi, torej izpostavljanju artefaktov in prezentacijam umetnosti (ali objektov zgodovinskega spomina), dodajati interpretacije in razlage bodisi z živimi vodiči po razstavah bodisi z elektronskimi avdio vodiči. Ta dejavnost »vodenja« po razstavi je nazoren dokaz prakse diskurza muzeja, ko se kurator ne izraža več samo z aranžiranjem *izpostavitve*. Po navadi mu priskoči na pomoč dokaj ekspertna govorica vodičev, artikulirana s stališča epistemološke avtoritete, kakršno je Mieke Bal identificirala že v gesti *izpostavitve*. V polju muzejske pedagogike zdaj lahko govorimo o naraščajoči delitvi dela med učitelji (likovnega pouka) in muzejskimi eksperti, ki so vsi bolj ali manj izurjeni v praksah diskurza muzeja. Delovanje muzejske artikulacije, ali, kot smo rekli, *izpostavitve* je neizbežno izkoreninilo učenjaško lagodnost, ki je nemara kdaj bila lastnost muzejske pedagogike. Tradicionalni pristopi na podlagi klasične estetike so še bolj v zaganju po vdoru najprej elektronskih vizualnih in zdaj digitalnih tehnologij. Opraviti imamo s transformacijo percepcije ter branja sporočil *izpostavitve* v muzeju ali v ambientu, ki bi ga lahko poimenovali razširjeni muzej. Kot ugotavlja Timothy Murray, imamo spričo velike ekspanzije multimedialnosti in tehnologij prikazovanja opraviti z »močnejšim učinkom na občinstvo« kot kadarkoli doslej. »Posledično se scena performansa zdaj razteza daleč naokoli od kinematografskega gledališča v fluidne prostore muzeja, galerije, koncertne dvorane in celo na arhitekturne fasade ter na zatemnjeni javni trg.« (Murray, 2008: str. 35.)

Samo različni tehnološki prodori, vdori, ekspanzije in na drugi strani transformacije produkcije umetnosti še ne bi bili dovolj za to, da bi proizvedli velikanske spremembe vloge muzejev, razumevanja njihove »koristnosti« in, ne nazadnje, same rasti muzejske dejavnosti v javnem in zasebnem sektorju. Muzeji so družbene ustanove, delujoče na visoki ravni organiziranosti in vpetosti v družbene, še zdaleč ne nujno samo ozko kulturne, kontekste. Koliko različnim muzejem uspeva participirati v statusu avtonomije, ki jo *estetski režim* prekanjeno dodeljuje umetnosti, je lahko posebno zanimivo in kompleksno vprašanje, ki ga za umetnost zainteresirana teorija za zdaj obravnava bolj kot ne sporadično, čeprav vsaj od Duchampovega dejanja selekcije *ready-made* objekta za razstavo – zlasti v primeru razvpite *Fontane (1917)* – ni dvoma o »aktivnosti« muzeja že s samim njegovim pasivnim obstojem; in vendar se še vedno zdi, kot da bi bili muzeji in galerije povsem samoumevni. Kljub bogati »tradiciji« umetniških akcij v 20. stoletju zunaj muzejskih prostorov je očitno, da se te akcije referirajo na muzej kot označevalec. Umetniški fenomeni – izmed katerih sem v tem besedilu bežno omenil samo nekaj izrazitih primerov – so integralni del družbenega dogajanja. Dejstvo, da so muzeji rasli vzporedno z zaporji, ni nepomembno tudi glede na njihov smoter, ki je odločilno pedagoški, kot je, seveda z drugačno utemeljitvijo, tudi v primeru zaporov. Muzeji so torej izvirno »govorili« v kontekstu.

»Od muzejev so pričakovali, da si bodo prizadevali za dobro družbo z vcepljanjem okusa za umetnost v delavske razrede, civilizacijsko poslanstvo povezano z oblikovanjem državljanstva. Izobraževalni smotri muzeja devetnajstega stoletja danes ne zdržijo, ko se ne zdi več mogoče narediti unificirano ‚dobro‘ družbo. Od izobraževanja ne pričakujemo več, da bo prilagodilo posameznike za stalne položaje v življenju, ampak, da se bodo namesto tega oblikovali okoli idej o vseživljenjskem učenju, fleksibilnosti, prilagodljivosti in samouresničevanju. Učenje se nič več ne ukvarja z obvladovanjem razsežnih področij znanja, ampak mu gre za proizvodnjo ljudi, ki v fluidni in spreminjajoči se družbi vedo, kako se učiti, in ki imajo močne samo-identitete.« (Hooper-Greenhill, 2007: str. 13.)

Težava, ki se kaže v sodobni poziciji muzeja in umetnosti, upošteva neoliberalni kontekst, v katerem skupaj z različnimi kritičnimi teorijami govorimo kot o kapitalizmu prevečne produkcije (Deleuze, 1991), kot o kognitivnem kapitalizmu (Moulier-Boutang, 2011; Vercellone, 2007), kot o družbi spektakla (Debord, 1999; Metz, Seeßlen, 2012) in podobno, je prav kolizija z njegovo izvirno funkcijo. Za nazaj lahko govorimo o tem, da so muzeji, glede na deklarirani namen »izboljševanja družbe«, določ-

ni z razsvetljensko paradigmo. V istem pogledu za nazaj in v skladu s kritiki razsvetljenstva pa lahko govorimo o tem, da so prav s prakticiranjem estetiških idej sodelovali v delovanju »ideoloških aparatov države« (Althusser, 1976). Teorija diskurza muzeja je intervenirala ravno v tej točki in soočila muzej z nujo po refleksivnem pristopu, pri čemer pa je skupaj z disciplinami, ki so s to teorijo korelativne, opravila delo »dehistorizacije« in s tem marginalizirala smoter družbene emancipacije. Izhod, ki se nakuže, seveda ne more biti nikakršna vrnitev v neko prejšnje diskurzivno in organizacijsko stanje, ampak je lahko predvsem oblikovanje teoretskega polja, ki bo temeljilo na dialektiki spomina, umetniških praks in kritične pedagogike. Muzeji, umetnost in pedagogika so torej zdaj pred skupnim problemom. Kar Hooper-Greenhillova imenuje »artikulacija novih načinov edukacijske vrednosti muzejev«, bo mogoče oblikovati v interakciji institucij in konceptov. Nekaj ključnih temeljnih konceptov je nedvomno mogoče šteti za prispevek teorije diskurza muzejev.

Literatura

- Althusser, L. (1976) *Idéologie et appareils idéologiques d'État* (Notes pour une recherche). V Althusser, L. *Positions 1964-1975*, str. 67-125. Paris: Les Éditions sociales.
- Assmann, A. (1988) *Die Sprache der Dinge. Der Lange Blick und die wilde Semiose*. V Gumbrecht, P. (ur.). *Materialität der Kommunikation*, str. 237 - 251. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Badiou, A. (2005) *Being and Event* (prev. O. Feltham). London: Continuum.
- Badiou, A. (2009) *Logics of Worlds, Being and Event 2* (prev. A. Toscano). London: Continuum.
- Bal, M. (1996) *Double Exposures, The Subject of Cultural Analysis*. New York: Routledge.
- Bennett, T. (1988) *The Exhibitionary Complex. New Formations* (Spring 1988), 4, str. 73-102.
- Debord, G. (1999) *Družba spektakla* (prev.: M. Štular, T. Lesničar Pučko). Ljubljana: ŠOU, študentska založba.
- Deleuze, G. (1990) *Pourparlers*. Paris: Les Éditions de minuit. (Angleški prevod: Postscript on the Societies of Control, *October* 59, Winter, 1992, str. 3-7.)
- Derrida, J. (1998) *O gramatologiji* (prev. U. Grilc). Ljubljana: Analecta, Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Garoian, Ch. R. (2001) *Performing the Museum. Studies in Art Education* 42 (3), str. 234-248.

- Karttunen, U. (2013) Art as Crime: The Possibility of Critical Art in a Market-based Society. V: Lang Ye (ur.). *Diversities in Aesthetics: Selected Papers of the 18th Congress of International Aesthetics*, str. 180–201. Beijing: Chinese Society for Aesthetics.
- Lacan, J. (2010) *Štirje temeljni koncepti psihoanalize* (prev. R. Močnik, Z. Skušek, S. Žižek). Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Hooper-Greenhill, E. (2007) *Museums and Education, Purpose, Pedagogy, Performance*. London, New York: Routledge.
- Metz, M. von, Sesßlen, G. (2012) *Kapitalismus als Spektakel oder Blödsinn und Econotainment*. Berlin: Suhrkamp.
- Mikuž, J. (2011) *Pogledati – gledati, videti – uvideti*. Ljubljana: Narodna galerija.
- Moulier-Boutang, Y. (2011) *Cognitive Capitalism* (prev. E. Emery). London: Polity Press.
- Murray, T. (2008) *Digital Baroque / New Media Art and Cinematic Folds*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Ogden, Ch. K., Richards, I. A. (1989 [1923]) *The Meaning of Meaning*. Orlando, Fl.: Harcourt and Brace Jovanovich.
- Rancière, J. (2000) *Le Partage du sensible: Esthétique et politique*. Pariz: La Fabrique-Éditions.
- Šuvakovič, M. (2012) *Umetnost i politika*. Beograd: Službeni glasnik.
- Tavčar, L. (2007) Izobraževanje v muzejih in galerijah: diskurz kot sredstvo za razumevanje zbirke in kataloga umetnin. *Šolsko polje: revija za raziskave vzgoje in izobraževanja* 18 (7/8), str. 165–174.
- Vercellone, C. (2007) From Formal Subsumption to General Intellect: Elements for a Marxist Reading of the Thesis of Cognitive Capitalism. *Historical Materialism* 15, str. 13–36.

3 RESEARCH AND PRACTICE
RAZISKAVE IN PRAKSE

Irwinov *Kapital* – zakaj ga ne razumemo

Rajka Bračun Sova in Metoda Kemperl

Uvod: o pomenu študij obiskovalcev umetnostnih muzejev

V monografiji z naslovom *Homo spectator* in podnaslovom *Uvod v muzejsko pedagogiko*, ki smo jo v slovenskem prostoru dobili po zaslugi Pedagoškega inštituta, Tavčarjeva spregovori o »kopernikanskem preobratu v pojmovanju razmerja med muzeji in obiskovalci«, ki naj bi se v nekaterih razvitih zahodnih državah zgodil pred tremi desetletji in povzročil bistveno spremembo v pomenu izobraževanja v muzejih: »Izobraževanje, ki je bilo prej obrobna muzejska dejavnost, je postalo sedaj ena središčnih funkcij muzeja.« (Tavčar, 2009: str. 111.)

Obrat k obiskovalcu je po eni strani privedel do načrtnega in strukturiranega preučevanja obiskovalcev – njihovih izkušenj in s tem povezanih zanimanj, njihovih vzorcev obnašanja v muzejih. T. i. »novi muzeologi« so se osredotočili na vprašanja, kot so: pogostnost obiskovanja muzejev, razlogi za obiskovanje in neobiskovanje muzejev, s tem povezana splošna prepričanja o muzeju in mnenja o razstavah ter dejavniki, ki vplivajo na (ne)obiskovanje muzejev (npr. Merriman, 1989; Wright, 1989). Razmahnilo se so študije obiskovalcev – demografske analize na večjih vzorcih, usmerjene v merjenje muzejskega obiska in analiziranje značilnosti muzejskega občinstva na eni strani ter opazovanje in intervjuvanje obiskovalcev v muzejskih prostorih na drugi strani. Po letu 1991, ko je bila sociološka raziskava Bourdieuja s sodelavci s konca šestdesetih let 20. stoletja *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public*, ki je zajela ok. 25.000 obiskovalcev umetnostnih muzejev v Franciji, pa tudi v Grčiji, Španiji, na Poljskem in na Nizozemskem, prevedena iz francoščine v angleščino, se je zanimanje muzejev za lastno občinstvo še povečalo, predmet intenzivnejšega preučevanja pa so postali tudi umetnost-

ni muzeji kot posebna kategorija muzejev. Prav umetnostni muzeji so se namreč dolgo »upirali«¹ družbenim spremembam, ki jih je zahtevala nova muzeologija od sedemdesetih let naprej, kar je bila najverjetneje posledica zagovora avtonomnosti likovne umetnosti, ki naj bi zaradi svoje narave zahtevala »spontan«² gledalčev odziv.

Po dveh, treh desetletjih ciljno in metodološko različnih raziskav v umetnostnih muzejih so raziskovalci začeli opozarjati, da je treba več študij nameniti poglobljenemu preučevanju stvarnih izkušenj muzejskih obiskovalcev, pri tem pa posebno pozornost nameniti (umetnostno) manj izobraženim obiskovalcem, ki imajo drugačno zmožnost življenja v likovne umetnine kot likovno izobraženi (glej Luke, Adams, 2007). Kako torej v umetnostne muzeje pritegniti tiste, ki predstavljajo največji delež prebivalstva, je postal pomemben premislek v muzejski pedagogiki, ki se ga je treba po mnenju Eileen Hooper-Greenhill (2007) lotevati bolj celostno in poglobljeno.

Danes v umetnostnih muzejih študije obiskovalcev dopolnjujejo študije muzejskih oziroma kuratorskih »didaktičnih«³ interpretativnih praks, preučuje pa se tudi druge, zlasti institucionalne vidike izobraževanja v muzejih. Nakazuje se nov, bolj kritičen odnos do postmodernih muzeoloških konceptov, kakršen je nova muzeologija iz sedemdesetih let 20. stoletja. Tudi ta prispevek temelji na rezultatih širše, celostno zasnovane empirične raziskave, ki je potekala od septembra 2011 do julija 2012 v Moderni galeriji in je poleg obiskovalcev zajela kustose in kulturnopolitični kontekst (za celotno raziskavo glej Bračun Sova, 2014). V prispevku predstavljamo odzive odraslih obiskovalcev – strokovno usposobljenih in neusposobljenih na področju likovne umetnosti – na slikarsko instalacijo *Kapital* umetniške skupine Irwin. S kvalitativno metodologijo, ki temelji na posebni tehniki intervjuvanja, opisujemo naravne procese doživljanja oziroma razumevanja likovnih umetnin in iščemo razlike med obiskovalci.

Prispevek ima pet razdelkov. Uvodnim opredelitvam sledi teoretično izhodišče raziskave, na podlagi katerega so bili pridobljeni in analizirani empirični podatki v galeriji. Sledi predstavitev ciljev raziskave in podrobnejši opis Irwinovega *Kapitala*, enega od muzejskih eksponatov, ki so si ga obiskovalci ogledovali in je bil izbran za predstavitev ubesedenih doživetij v tem prispevku. Nato je predstavljena metodologija empirične raziskave: izbor udeležencev in koncept intervjujev. Sledijo predstavitev in analiza rezultatov ter sklepne ugotovitve.

Izhodišče raziskave: teorija muzejske izkušnje

Znano je, da je izkušnja prvi pogoj učenja (glej Hergenbahn, Olson, 2001). V muzejih, avtentičnih prostorih materialne kulture, učenje temelji na neposrednem stiku z muzejskimi predmeti, zbirkami. Hooper-Greenhillova (2006: str. 242) ga opiše takole:

»Učenje v muzejih nastaja na podlagi njihovih zbirk, pri čemer vsebina naučenega ni omejena na znanstvene discipline, ki jim te zbirke pripadajo. Učenje ni vedno namerno in se lahko zgodi na nepredviden način kot stranski produkt vrste interpretacijskih procesov. Učenje v muzejih je performativno, temelji na izkušnji, je prikrito in ne vedno v polnosti artikulirano. Je močno, saj razvija oziroma oblikuje identitete. V muzejih so telesa in čuti kakor tudi razum uporabljeni za zaposlovanje z novimi stvarmi in za njihovo raziskovanje, za poglobljanje ali izzivanje že znanega ter za uskladiščenje prikritega znanja, ki ga je moč priklicati v prihodnosti.«

Obiskovalčevo učno izkušnjo v muzeju oblikuje več dejavnikov. Falk in Dierking (2013) jih razdelita v osebne, sociokulturne in fizične. Whiteheadu (2012: str. xiii–xiv) se zdijo najbolj vplivni osebni dejavniki, kot so obiskovalčeva izobrazba oziroma kulturni kapital, čas, ki ga ima obiskovalec na voljo, ali je v muzeju sam ali še s kom in podobno. Manj odločilni, ne pa povsem nepomembni, so pri doživljanju oziroma razumevanju razstavljenih predmetov različni dejavniki, ki so odvisni od muzeja in ne od obiskovalca: izbor eksponatov, zasnova razstave z razporeditvijo, namestitvijo in osvetlitvijo eksponatov, podporna (interpretativna) gradiva, ki so umeščena v razstavo, in podobno (ibid.). V tem prispevku izhajamo zgolj iz prvih – osebnih – dejavnikov, in sicer se omejujemo na predznanje o likovni umetnosti in izkušnje z muzeji.

Na idejah konstruktivizma koncipirana dejavna vloga muzejskega obiskovalca je raziskovalce vodila v preučevanje tega, kaj se dejansko dogaja v interakciji obiskovalca z artefaktom. Dve angleški eksperimentalni študiji, ki sta zajeli naključne obiskovalce dveh različnih umetnostnih muzejev oziroma galerij, sta pokazali, da obiskovalci pri »gledanju« v muzeju razstavljenih umetniških del uporabljajo različne pomenotvorne strategije: ugotavljajo neposredno spoznavni motiv in se poglobljajo v vsebino, opazujejo barve, oblike, prostor, kompozicijo in druge sestavine likovne formulacije, razmišljajo o likovni tehniki, iščejo povezave med umetniškim delom in njegovim avtorjem, razmišljajo o umetnikovem življenju in podobno (Hooper-Greenhill, Moussuri 2001; Hooper-Greenhill et al., 2001). Študiji sta pokazali tudi, da si obiskovalci pri razumevanju umetniških del pomagajo s stenskiimi napisi in z drugimi oblikami inter-

pretacije v muzeju. Obiskovalci zlasti potrebujejo pomoč pri razumevanju nefigurativnih, abstraktnih del ter idejnih konceptov moderne in sodobne umetnosti. Študiji sta nakazali tudi, da se ljudje na umetniška dela odzivamo na svoje načine in da v doživetja vnašamo osebne izkušnje ter na teh oblikovana prepričanja (ibid.). Da naša prepričanja niso vedno nekaj dobrega, pozitivnega, saj ne prispevajo samodejno k razumevanju umetniškega dela, temveč lahko, nasprotno, človeka vodijo v odklanjanje umetnosti, so doslej pokazali predvsem tisti eksperimenti, ki so vključevali sodobno umetnost (npr. Van Moer, 2007).

Pomen predznanja, izkušenj, zanimanj in vrednostnih preferenc za doživljanje in razumevanje umetnin se je najbolje pokazal v primerjalnih raziskavah, ki so zajele poznavalce in nepoznavalce likovne umetnosti. Kanadski raziskovalec Lachapelle (1999) je s tehniko videa (udeleženec je verbaliziral svoj odziv na izbrana umetniška dela in snemal samega sebe) in intervjuja (udeleženec je dodatno pojasnil svoje navedbe v videu) primerjal odzive petih strokovno usposobljenih in petih strokovno neusposobljenih na področju likovne umetnosti na izbrana umetniška dela v muzeju. Ugotovil je, da so bili miselni procesi, kot so prepoznavanje, povezovanje, primerjanje, razumevanje, vrednotenje umetnin, pri udeležencih ne glede na njihovo predznanje uporabljeni enako, razlike pa so se pokazale na ravni vsebine teh procesov. Strokovno neusposobljeni so pomen umetniškega dela gradili s pomočjo osebnih in vsakdanjih izkušenj, strokovno usposobljeni pa so uporabljali disciplinarno, z umetnostjo povezano znanje. Kognitivno usmerjena kvalitativna raziskava je pokazala na didaktični pomen pojasnil ob umetninah.

Namen raziskave v Moderni galeriji

V raziskavi izhajamo iz pojmovanja umetnostnega muzeja kot prostora estetskega doživljanja – prostora razumevanja umetnosti. Doživljanje oziroma razumevanje v muzeju razstavljenih umetniških del lahko pospešujejo ali zavirajo različni dejavniki, med katerimi so najvplivnejši osebni. Na primeru izbranega artefakta v Moderni galeriji – Irwinovega *Kapitala* – podrobneje preučujemo povezavo med predznanjem oziroma zmožnostjo uporabe znanja o likovni umetnosti in končnim razumevanjem umetnine. Cilj je preučiti načine ogledovanja umetniškega dela in spoznati ter opisati razlike med obiskovalci. Preden opišemo metodologijo raziskovanja, še kratka predstavitev izbranega artefakta.

Slikarska instalacija z naslovom *Kapital* (1987–2008) je na ogled v prvi sobi zadnje dvorane stalne razstave, ki je posvečena skupini Neue Slowenische Kunst. Hkrati je to soba, ki zaključuje t. i. problemsko pot ogledovanja (ta teče od impresionistov v prvi dvorani, preko avantgarde



Irwin, *Kapital*, 1987–2008. Na razstavi *20. stoletje. Kontinuitete in prelomi*, stalna postavitev, Moderna galerija, Ljubljana, 2011- (foto: Matija Pavlovec, foto z dovoljenjem Moderne galerije, Ljubljana).

dvajsetih let v drugi dvorani, partizanske umetnosti v tretji dvorani in OHO-ja v četrti dvorani do NSK v peti dvorani). Poleg *Kapitala* so v sobi še plakati skupine Novi kolektivizem in glasbene skupine Laibach, ki se je v začetku svojega delovanja prav tako ukvarjala z likovno umetnostjo. *Kapital* je začel nastajati tik pred razpadom Jugoslavije, produkcija pa se je nadaljevala v času velikih političnih sprememb. V umetnosti se je takrat začel porajati postmodernizem.

Na galerijski steni so razvrščene v mešanih tehnikah izvedene slike in objekti, ki se glede na postavitev lahko spreminjajo, saj delo nima stal-

ne oblike. Pogost motiv so suprematistični križi ruskega avantgardnega umetnika Kazimirja Maleviča, nagačene živali in reinterpretacije umetniških del iz slovenske zgodovine umetnosti in literature (pogosto reinterpretirani deli sta Groharjev *Sejalec* in Cankarjeva *Skodelica kave*). Skupina je izbrala retroprincip (retroavantgarda) kot metodologijo svojega ustvarjanja, saj je hotela ob bok zahodnemu modernizmu postaviti razvoj vzhodnega modernizma. Z apropiacijo Malevičevih del so pokazali na začetek vzhodnega modernizma v ruski avantgardi. Nagačene živali, kot so ruševca, orel in jelenova glava, ustvarjajo učinek domačijskega okolja, hkrati pa opozarjajo na vlogo umetnine v kapitalistični družbi. S tem so hoteli pokazati, da je umetniško delo za bogataše ravno tako trofeja, kot je ustreljena žival. Obesijo jo na steno, da sebi zvišujejo vrednost, kažejo svojo lastno veljavo. Skupina s tem ugotavlja, da vrednost in pomen umetniškega dela vedno določa njegov kontekst. Gre za ciničen pogled na kapitalizem, ki razkriva, kaj je ekonomska vrednost umetnine, ko ta postane lovska trofeja. Skupina Irwin se ni želela umestiti v tradicijo zahodnoevropskega modernizma. Zato so iskali slovensko v umetnosti, kar so našli v delih slovenskih impresionistov in realistov, ki so ustvarjali v času slovenskega narodnega prebujenja. Naslov dela *Kapital* se nanaša na istoimensko delo Karla Marxa iz leta 1867, ki je bilo eno izmed teoretičnih izhodišč socialističnega gibanja. Skupina v svoja dela – poleg omenjene motivike iz slovenske tradicije (od narave odvisno kmečko življenje) – pogosto vnaša simbole totalitarističnih režimov kot pomembnega elementa slovenske zgodovine. S tem ko postavijo simbol v drug kontekst, opozarjajo tudi na njegovo novo vrednost, hkrati pa kažejo na močan ideološki pomen, ki ga nekateri simboli še vedno imajo. Prav zaradi uporabe nacistične ikonografije (v tem delu je na primer uporabljena svastika) pa skupina v prvih dvajsetih letih delovanja ni bila priljubljena oziroma ni bila razumljena. Naslov dela namiguje na razpravo o razvoju in pomenu umetnosti vzhodne Evrope, hkrati pa kaže tudi na to, da skupina Irwin razume umetniško ustvarjanje kot ustvarjanje drugačnega kapitala – kulturnega kapitala.

Kapital je v Moderni galeriji prezentiran kot nadaljevanje tradicije avantgard od Černigoja do skupine OHO. Avtorji nastopajo kolektivno, v skupini, saj raziskujejo način delovanja, kakršnega so ljudem vsiljevali veliki totalitaristični režimi 20. stoletja, v katerih se je posameznik moral podrediti skupnosti in njenim interesom. Z vidika zahodnega razumevanja umetnosti, ki temelji na svobodi posameznika, naj bi takšna kolektivnost uničevala umetniško svobodo. Po drugi strani so prav nekatera avantgardna gibanja 20. stoletja splošno delovala kot kolektiv.

Postopki pridobivanja in analiziranja podatkov

Vzorec sestavljajo odrasli, namensko izbrani, strokovno usposobljeni in strokovno neusposobljeni na področju likovne umetnosti, ki jim je skupno to, da so na splošno ljubitelji likovne umetnosti, imajo do nje na splošno pozitiven odnos, obiskujejo muzeje in imajo torej pozitiven odnos tudi do teh kulturnih ustanov.

Strokovno usposobljeni na področju likovne umetnosti so na primer umetnostni zgodovinar, muzejski kustos, likovni pedagog, likovni umetnik (predstavniki t. i. strokovne javnosti, imenovani tudi »poznavalci«), strokovno neusposobljeni na področju likovne umetnosti pa so ostali (predstavniki t. i. širše javnosti, imenovani tudi »nepoznavalci«). Kriterij likovne izobrazbe, ki v tej raziskavi ni uporabljen prvič, je dovolj jasen, da raziskovalcu omogoča relevantne rezultate.

Sodelovalo je 12 strokovno usposobljenih in 11 strokovno neusposobljenih na področju likovne umetnosti (obravnavamo jih anonimno): študent/-ka višjega letnika umetnostne zgodovine, absolvent/-ka umetnostne zgodovine, diplomant/-ka likovne pedagogike v iskanju zaposlitve, diplomant/-ka likovne pedagogike, ki uči v osnovni šoli, raziskovalec/-ka na področju umetnostne zgodovine, diplomant/-ka likovne pedagogike, ki uči v srednji šoli, samozaposlen/-a v kulturi z akademsko slikarsko izobrazbo, dva novinarja/-ki z umetnostnozgodovinsko izobrazbo, trije kustosi/-nje v galerijah (od teh eden/-na kustos/-inja pedagog/-inja), učitelj/-ica matematike, upokojena/-i arhitekta/-ki, raziskovalec/-ka na področju urbanizma, računovodja tik pred upokojitvijo, organizator/-ica v turizmu v fazi prekvalificiranja v družinskega terapevta, upokojen/-a komercialist/-ka, upokojen/-a delavec/-ka v marketingu v farmacevtski industriji, upokojen/-a delavec/-ka v zdravstveni negi, upokojen/-a ekonomist/-ka in upokojen/-a statistik/-čarka na RTV (služba za razvoj programov in občinstva). Najmlajša oseba je bila v času raziskave stara 22 let, najstarejša pa 81 let.

Podatke smo zbirali s posebno tehniko intervjuvanja. Intervju je bil zasnovan v dveh delih in je potekal individualno.

Prvi del je potekal pred obiskom galerije v bližnji kavarni; namen je bil predvsem pridobiti podatke o kulturnem kapitalu. Pogovor smo začeli z vprašanji o starosti, izobrazbi in zaposlitvi oziroma statusu ter ga nadaljevali z vprašanji o izkušnjah z muzeji, o poznavanju likovne umetnosti in zanimanju zanjo ter o odnosu do likovne umetnosti sploh. Ta tehnika nam je omogočila globlje spoznavanje okoliščin oziroma konteksta nadaljnega dogajanja v galeriji. Intervju je bil pretežno strukturiran, saj smo želeli priti do točno določenih podatkov, ki bi nam bili v pomoč pri analizi v galeriji pridobljenih podatkov.

Intervju v galeriji je bil manj strukturiran, bolj odprt, poglobljen, lahko bi rekli tudi pripoveden. Od udeleženca do udeleženca je trajal različno, v povprečju pa je šlo za približno dvourni ogled celotne razstave (v tem prispevku predstavljamo le odzive na Irwinov *Kapital*). Cilj, spoznati udeleženčev »interakcijo« z eksponati, je določal posebno tehniko. Podatke smo zbirali s tehniko govorjenja misli, asociacij in občutkov, ki so se udeležencu porajali med ogledovanjem umetnin. Gre za preverjeno tehniko raziskovanja v (umetnostnih) muzejih, ki jo uporabljajo tako kognitivno kot konstruktivistično usmerjeni raziskovalci (npr. Dufresne-Tassé et al., 1998; Lachapelle, 1999; Hooper-Greenhill, Moussouri, 2001; Van Moer, 2007; Émond, 2010). Ta tehnika omogoča preučevanje načinov ogledovanja umetniških del v muzejih, razlik med obiskovalci, vpliva znanja oziroma zmožnosti uporabe znanja o likovni umetnosti na razumevanje umetnosti, vpliva muzejskega konteksta in podobno.

Intervjuje, posnete z diktafonom, smo prepisali in analizirali z določanjem in primerjanjem kod ter kategorij. Primerjanje, ki je ena ključnih metod kvalitativne vsebinske analize, je temeljilo na:

- primerjanju odzivov različnih obiskovalcev (strokovno usposobljenih in neusposobljenih na področju likovne umetnosti) na isto umetniško delo – Irwinov *Kapital*;
- primerjanju odzivov strokovno usposobljenih na področju likovne umetnosti med sabo in strokovno neusposobljenih na področju likovne umetnosti med sabo;
- primerjanju podatkov iz prvega dela intervjuja (poznavanje likovne umetnosti, izkušnje z muzeji, odnos do umetnosti in muzejev) s podatki iz drugega dela intervjuja (ogled v galeriji).

Pri primerjanju strokovno usposobljenih in strokovno neusposobljenih za likovno umetnost je seveda šlo za ugotavljanje enakosti, podobnosti in različnosti med obema skupinama in predvsem znotraj obeh skupin. Značilnosti razumevanja umetnin smo pri posamezniku ugotavljali najprej v okviru skupine, ki ji pripada.

Rezultati in interpretacija

Raziskava je pokazala, da je imela pri Irwinovem *Kapitalu* glavnina udeležencev težave z razumevanjem koncepta in likovnega izraza (in bi za razumevanje nemara potrebovala interpretacijo oziroma razlago), nekateri pa ga sploh niso želeli razumeti oziroma so to zvrst umetnosti vnaprej »odklonili«. Rezultate predstavljamo in analiziramo v treh sklopih.

(Ne)razumevanje *Kapitala* – opažanje posamičnih sestavin umetnine in njihovo povezovanje v celoto

Nepoznavalci *Kapitala* niso poznali oziroma so ga videli prvič. Ob ogledovanju umetnine so se večinoma odzivali tako, da so opazili določene sestavine umetnine, vendar niso razumeli njihove funkcije oziroma simbolike, predvsem pa niso bili zmožni povezati posamezne sestavine v celoto, da bi dojeli umetnino kot kompleksno celoto. »Izbiranje« sestavin je potekalo na osnovi njihovih osebnih preferenc, zanimanj, pri čemer je bilo mogoče nekatera eksplicitno zaznati med ogledom te razstave (mnoga pa so ostala prikrita). Na primer: obiskovalko je pritegnila topla barva na sliki, kar je asociirala z njej zelo ljubimi impresionisti, ki so razstavljeni v prvem galerijskem prostoru. (V pojasnilo bralcu: okvirjen slikarski objekt prikazuje Triglav; motiv je naslikan v toplih barvah in z majhnimi kvadrati (posnema računalniške piksele), na spodnji stranici masivnega okvirja stoji skodelica z motivom Malevičevega križa.)

Nikdar slišala za to ime. Nikoli. No, vidite, to, kar je v tej sliki notri, te barve, to so tiste barve, ki mene potegnejo. To se pravi, da je tudi barvna kompozicija zelo važna za osebni vtis človeka, mislim, kaj ga dobi, ali te nekaj pritegne ali te ne in tako. Mene, recimo ta, strašno topla, izredno so mi prijetne barve, potem pa karkoli to je. Me razumete? To so take, če bi še malo zelene, bi rekla, da so naši zelenjadarji. Luštno, ampak ne vem, kaj to je. [se približa in pogleda od blizu] To je z barvo narejeno, nisem vedela ali je iz blaga ali kaj, to je barva. Samo ne vem, kaj pomeni ta skodelica spodaj. Ta me pa kar malo moti. Kaj pa ti ptiči zraven pomenijo? No, niso vsi ptiči, dva sta ptiča. (Int. 19, nepoznavalka.)

Asociacija z impresionisti v resnici ni napačna, saj je skupina Irwin v tem slikarskem objektu impresioniste tudi dejansko posnemala. Vendar celoten citat kaže na nezmožnost razumevanja umetnine, kar obiskovalka na koncu tudi eksplicitno pove. Reče, da umetniškega dela ne razume. Po njenem mnenju bi *Kapital* bolj sodil na kakšno lovsko razstavo kot pa v galerijo. Vendar na nek način prizna avtoriteto institucije, ko reče, da samo sebe vidi kot laika na področju umetnosti.

Druga obiskovalka je opazila oziroma »izbrala« motiv Kofetarice na plakatu na sosednji steni. »Recimo to bi me pritegnilo, da bi pogledala plakat, zakaj so uporabili to Kofetarico.« (Int. 7, nepoznavalka.) Sicer pa bi, kot je dejala, šla mimo sobe, v kateri je razstavljen *Kapital*.

Povsem drugače pa se je na *Kapital* odzvala obiskovalka, ki je umetnostna zgodovinarica in ji je skupina Irwin všeč. Gre za primer razumevanja umetnine kot kompleksne celote in uživanja v njej:

Irwini so mi všeč. Oni so zelo povezani z Neue Slowenische Kunst, to se pravi v bistvu gre za cel koncept umetnosti, ki je takrat majčkeno ... pa ne, ne bom rekla, da je izzivala, ker ni, ni bil to toliko namen, ampak, ja, opozorila je v neki diktaturi, da v bistvu reakcija na neko prejšnjo diktaturo pač privede do neke nove diktature, v kateri smo zdaj. V redu. Saj to zgodbo vsi poznamo. Ta ikonskost nekih simbolov – saj v osnovi ni nič narobe z njimi, potem pa če jih pretirano, kam pripelje vse to ... Blazno kritični so mi do družbe, kar se mi zdi prav, pač tisto, kar sva se prej pogovarjali, da morajo biti ... Pač prepoznati nekaj, na kar je treba opozoriti, kar blazno so, v osemdesetih letih je bilo zelo prelomno obdobje, kjer je bilo treba marsikaj opozoriti (in) so (pa ne samo oni, pač vsi, Laibach, ki pridejo zraven, pa to). Obenem so mi pa tudi estetski. Meni je to, ko pač te slike dajo v ta dodaten okvir, všeč mi je. Sicer sem boljše stvari od njih videla, moram tudi reči, verjetno so to najbolj reprezentativne pač za tisto obdobje. Ok, te nagačene živali, jaz nisem glih ljubitelj, ne bom rekla, ampak pač kot celota, pa potem ta kofetarica z Malevičevim križem ... Ogromna zgodba zadaj, ki res, fino, no, mislim postavljena ta pa potem Triglav zadaj ... Krst pod Triglavom. Vse to zelo, zelo ... (Int. 22, poznavalka.)

Na vprašanje, zakaj so ji estetski, odgovori, da ji je simpatično, kako so stvari postavljene. Njeno razumevanje slikarske instalacije kot take temelji na osebnem pojmovanju, da je *Kapital* treba gledati kot celoto. Pojmovanje umetnosti – načinov, kako naj bi gledali umetniška dela – je nova kategorija, ki jo obravnavamo v naslednjem sklopu.

Kako gledati oziroma razumevati *Kapital* – obiskovalčevo pojmovanje umetnosti

(Ne)razumevanje *Kapitala* je odvisno od obiskovalčevega pojmovanja umetnosti, njegovega »teoretiziranja« – vedenja o tem, kaj umetnost je, kako jo gledati oziroma doživljati in kakšen odnos vzpostaviti do nje. Gre za osebne, implicitne teorije, ki jih obiskovalec uporabi, ko pristopa k umetniškemu delu, oziroma določene značilnosti, ki sooblikujejo njegove reakcije, način(e) gledanja. Ta proces lahko ilustriramo z besedami ene od udeleženk: »Veliko ljudi jih ne razume, sploh preprosti ljudje. Marsikdo jih odklanja kot umetnike. Mogoče jih moraš drugače razumeti.« (Int. 9, nepoznavalka.) Gre torej za vprašanje »kako razumevati«.

Raziskava je pokazala, da se pojmovanja oziroma implicitne teorije med poznavalci in nepoznavalci bistveno razlikujejo. Zgoraj citirana poznavalka opiše, kako ona gleda *Kapital*: »Zdi se mi pa, da deluje kot celota. Treba je gledati zelo kot celoto. Če bi imel samo to [pokaže

na sliko Triglava s skodelico], ni nič, je treba gledati vse skupaj.« (Int. 22, poznavalka.) V tem se tudi razlikuje od nepoznavalcev, ki *Kapitala* ne poznajo in ne razumejo, na primer, estetske (formalne in sporočilne) funkcije nagačenih živali: »To bi mi morala skoraj malo povedati, zakaj so te živalce zraven. Mislim, to nima nič zraven, nič z umetnostjo.« (Int. 21, nepoznavalka.) Spet drugi poznavalec, ki mu NSK sicer ni všeč (kar pa ne pomeni, da si ga na ogleda), svoj pristop – imenuje ga »branje« – opiše takole: »Domnevam, da se mora to steno brati kot skupno umetnino.« (Int. 4, poznavalec.)

Raziskava pa je pokazala tudi na razlike znotraj skupine poznavalcev. V skladu s teorijo notranje motivacije (glej Csikszentmihalyi in Hermonson, 1995) bi domnevali, da se bodo vsi strokovno usposobljeni na področju likovne umetnosti na *Kapital* odzvali z zanimanjem (da ne rečemo veseljem), da se bodo vživeli v samo umetniško delo in ga opazovali ter ga doživljali malce bolj poglobljeno. Vendar smo poleg pozitivnih odzivov zaznali tudi negativne v smislu »zavračanja« umetnine.

To mi pa res ni bilo blizu nikoli. O tem težko kaj povem. Sem seznanjen v osnovi z njihovim delom, ampak mi je bilo vedno tako ... kaj jaz vem ... Bi rekel tako: ta površinski videz, prvi vtis ni dovolj pozitiven, privlačen, da bi me sploh zanimalo se še bolj v to poglobiti in se spustiti v pomen tega. (Int. 8, poznavalec.)

Nekateri poznavalci so poročali o neprijetnem počutju: »Ob teh nagačenih trofejah mi je neprijetno.« (Int. 6, poznavalka.) Neprijetno počutje se povezuje z nerazumevanjem umetnine oziroma z določeno implicitno teorijo. Največ primerov v raziskavi je pokazalo na vpliv ideologije visokega modernizma na doživljanje in razumevanje v galeriji razstavljenih umetnin, kar pomeni, da obiskovalec s posebno naklonjenostjo sprejema nerealistično (abstraktno) umetnost in zavrača figuraliko, simboliko in naracijo. Primer:

Tule se sploh ne počutim dobro. Mogoče zaradi tega, ker spet čisto ne razumem tega, mogoče bi morala kaj več prebrati o tem. /.../ (premakne se naprej po prostoru in se ustavi pri naslednjem eksponatu) Mi je ta /Sandi Červek, *Slike 1-5*/ že bolj všeč. Manj je ... nazorna. Spet – to je mogoče moj način dojemanja – pušča več svobode, da lahko v njej najdeš tudi kaj pozitivnega, ne da sili v neko podobno razmišljanje, kot ga ima avtor. Za razliko od tistih prej /s tem misli na Pilonove in Kraljeve slike, Mušičevo sliko *Nismo poslednji*, Irwinov *Kapital*/; da jih razumeš, da bi jih sprejel, si moraš prebrati, kaj predstavljajo, in potem biti približno istega mišljenja. Tukaj pa tega ni. (Int. 5, poznavalka.)

Kako lahko obiskovalca-poznavalca implicitno, subjektivno pojmovanje umetnosti vodi v odklanjanje določene zvrsti umetnosti, kaže tudi naslednji primer. Gre za umetnostno zgodovinarico, ki ima rada starejšo (predvsem srednjeveško) umetnost, moderne in sodobne pa ne. *Kapital* »povezuje negativno«, kot se je izrazila. Ugotovili smo, kaj jo vodi v takšno reakcijo:

Ne pritegne me. Morda premalo poznam. S srednjim vekom sem se največ ukvarjala, to so stvari, ki so mi poznane, jih razumem, zakaj so takšne, kakršne so. /.../ Se mi zdi, da imajo prejšnja obdobja /do začetka 20. stoletja/ neko logiko, da je bila umetnost z nekim namenom. 20. stoletje, predvsem druga polovica, začne pa bolj tisto – umetnik samega sebe izražati. Če si sam tak tip, da sebe iščeš v tistih umetninah, ti to mogoče res bolj leži. Ampak jaz likovne umetnosti skorajda ne povezujem na takšen način. (Int. 17, poznavalka.)

Povezava med osebnimi pojmovanji umetnosti pri poznavalcih in njihovim doživljanjem in razumevanjem umetnin – v našem primeru *Kapitala* – je močna. Čeprav gre v osnovi za precej prikrito, neartikulirano in težko ubesedljivo vednost, smo jo v raziskavi odkrili prav s triangulacijo podatkov iz prvega dela intervjuja, kjer je udeleženec opisoval svoj odnos do muzejev in umetnosti, s tistimi iz drugega dela, ki je potekal v galeriji z ubesedovanjem doživetij ob neposrednem stiku z umetninami. Glede na kriterij likovne izobrazbe, na podlagi katerega smo v tej raziskavi izbirali udeležence, lahko pri poznavalcih, ki imajo formalno izobrazbo na področju likovne umetnosti, tako govorimo tudi o pojavu negativnega kulturnega kapitala.

Želja po razumevanju *Kapitala*, potreba po informacijah

Nekateri obiskovalci – tako poznavalci kot nepoznavalci – so eksplicitno izrazili željo oziroma potrebo po informacijah, s katerimi bi si pomagali pri umevanju *Kapitala*. Konkretno v tem primeru ta potreba izhaja iz prevladujočega nepoznavanja in nerazumevanja tega umetniškega dela med obiskovalci.

Tule bi pa rabil ... To je že programska umetnost, tu je en program notri. Program pa rabiš vedeti. Sam pogled mi ne more programa ... Nimam tu kakšne ... da bi razbral ta program. (Int. 16, nepoznavalec.)

Meni ni prepričljivo. Ni me nikoli zanimalo toliko, da bi se ... Po svoje me odbija celo, no. Če mi poveste kaj, bom z veseljem poslušala. (Int. 10, poznavalka.)

Ker je v galeriji eksponat opremljen le z najosnovnejšimi podatki (avtor, naslov, datacija, tehnika, lastništvo, inventarna številka), v raziskavi nismo mogli preveriti, ali bi obiskovalec dejansko posegel po interpretaciji ali ne. Edino, kar smo ugotovili, je, da se knjižnega vodnika po razstavi ne uporablja (glej Bračun Sova, 2014), vendar bi bilo potrebno razloge za to preučiti v novi raziskavi. Domnevamo lahko, da bi bila večina obiskovalcev pripravljena sprejeti z didaktičnega vidika ustrezno zasnovano interpretacijo. Manjša evalvacijska študija med obiskovalci na razstavi del abstraktnega slikarja Marka Rothka v Tate Modern leta 2008, izvedena s tehnikami vprašalnika pred ogledom, opazovanja obiskovalca v razstavnih prostorih ter intervjuja po končanem ogledu, je namreč med drugim pokazala: tri četrtine (77 odstotkov) obiskovalcev je prebralo uvodno besedilo na steni (med celotno razstavo: če je bil v prostoru kakšen tekst, je velika večina obiskovalcev najprej stopila k tekstu); skoraj vsi (96 odstotkov) so ob vhodu vzeli brezplačno brošuro, uporabila pa jo je samo polovica obiskovalcev (50 odstotkov), in sicer najbolj v tistih prostorih, kjer so bili na voljo stoli; manj kot četrtina (19 odstotkov) jih je uporabila multimedijiški vodnik; 8 odstotkov obiskovalcev si je razstavo ogledalo, ne da bi uporabilo kakršnokoli obliko interpretacije, ki je bila na voljo. Med preučevanimi ljudmi so prevladovali estetsko izkušeni in redni obiskovalci galerije, dosti manj, ocenjujeta avtorici, pa je bilo na tej občasni razstavi novincev (Meijer, Scott, 2009).

Sklepne ugotovitve

Z empirično študijo obiskovalcev v Moderni galeriji smo na podlagi individualnih ubesedenih doživetij Irwinovega *Kapitala* spoznali in opisali različne načine ogledovanja umetniškega dela pri strokovno usposobljenih in neusposobljenih na področju likovne umetnosti. Izhajajoč iz teorije muzejske izkušnje so nas pri tem posebej zanimale razlike med obiskovalci glede na njihovo zmožnost doživljanja oziroma razumevanja umetnin.

Ugotovili smo, da je imela glavnina udeležencev težave z razumevanjem koncepta in likovnega izraza tega postmoderne (postavantgardnega, retroavantgardnega) umetniškega dela. Nepoznavalci umetnosti, predstavniki splošne javnosti, so zaznavali posamične sestavine umetnine, vendar jih niso bili zmožni povezati med sabo in umetnine dojeti kot kompleksne ikonografske in stilne celote. To je potrdila primerjava s primerom poznavalke umetnosti, ki je umetniško delo razumela in v njem tudi uživala. Med poznavalci umetnosti, ki so strokovno usposobljeni za likovno umetnost, so bili tudi takšni, ki so se na *Kapital* odzvali negativno v smislu »zavračanja« umetnine. V ozadju takšnih reakcij so specifična, celo ideološka pojmovanja umetnosti – implicitne, osebne teorije

o tem, kaj umetnost je/ni in kako jo gledati, doživljati. Privzgojen odnos do umetnosti in naučene strategije gledanja, ki obiskovalca vodijo v odklanjanje določenih zvrsti umetnosti, bi po Whiteheadu (2012) – avtor se močno naslanja na Bourdieuja – lahko označili kot negativni kulturni kapital. Zaradi splošnega nepoznavanja in nerazumevanja Irwinovega *Kapitala* pa so nenazadnje zanimivi tudi tisti rezultati raziskave, ki nakazujejo, da bi bilo to stanje moč spremeniti z interpretacijo oziroma razlago eksponata. Obiskovalci bi tako morda ob pomoči informacij spremenili ali dopolnili svoje »ugotovitve« o umetnini, posledično pa bi lahko bila drugačna tudi doživetja.

Ta kvalitativna študija muzejskih obiskovalcev je na eni strani opozorila na vzgojno-izobraževalno vlogo samega umetnostnega muzeja, zlasti na didaktični potencial interpretacije eksponatov. Po drugi strani pa je ponovno spomnila na vlogo šole pri razvijanju zmožnosti razumevanja umetnin: »Če šolski sistem ne zagotavlja metodično in sistematično vsakemu posamezniku stika z umetnostjo in njenimi različnimi interpretacijami, se odpoveduje odgovornosti – ki je samo njegova – da producira kompetentne posameznike, obdarjene s shemami percepcije, mišljenja in izražanja, ki so pogoj za prisvajanje kulturnih dobrin.« (Tavčar, 2003: str. 188.)

Literatura

- Bračun Sova, R. (2014) *Pedagoška vrednost interpretativne sheme umetnostnega muzeja (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Csikszentmihalyi, M., Hermason, K. (1995) Intrinsic Motivation in Museums: Why does One Want to Learn? V Falk, J. H., Dierking, L. D. (ur.). *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*, str. 67–77. Washington: American Association of Museums.
- Dufresne-Tassé, C., Sauve, M., Weltzl-Fairchild, A., Banna, N., Lepage, Y., Dassa, C. (1998) Pour des expositions muséales plus éducatives, accéder à l'expérience du visiteur adulte. Développement d'une approche. *Canadian Journal of Education* 23 (3), str. 302–315.
- Falk, J. H., Dierking, L. D. (2013) *The Museum Experience Revisited*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Émond, A. M. (2010). Positive Responses of Adult Visitors to Art in a Museum Context. V COSTANTINO, T., WHITE, B. (ur.). *Essays on Aesthetic Education for the 21st Century*, str. 43–62. Rotterdam, Boston: Sense Publishers.
- Hergenhahn, B. R., Olson, M. H. (2001) *An Introduction to Theories of Learning*. Eaglewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

- Hooper-Greenhill, E. (2007) Studying Visitors. V MACDONALD, S. (ur.). *A Companion to Museum Studies*, str. 362–376. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Hooper-Greenhill, E. (2006) The Power of Museum Pedagogy. V: GENOWAYS, H. (ur.). *Museum Philosophy for the Twenty-First Century*, str. 235–245. Lanham: AltaMira Press.
- Hooper-Greenhill, E., Moussouri, T., Hawthorne, E., Riley, R. (2001) *Making Meaning in Art Museums 1: Visitors' Interpretive Strategies at Wolverhampton Art Gallery*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), University of Leicester.
- Hooper-Greenhill, E., Moussouri, T. (2001) *Making Meaning in Art Museums 2: Visitors' Interpretive Strategies at Nottingham Castle Museum and Art Gallery*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), University of Leicester.
- Lachapelle, R. (1999) Comparing the Aesthetic Responses of Expert and Non-Expert Viewers. *Canadian Review of Art Education* 26 (1), str. 6–21.
- Luke, J. J., Adams, M. (2007) What Research Says about Learning in Art Museums. V VILLENEUVE, P. (ur.). *From Periphery to Center: Art Museum Education in the 21st Century*, str. 31–40. Reston, VA: National Art Education Association.
- Meijer, R., Scott, M. (2009) Tools to Understand: An Evaluation of the Interpretation Material Used in Tate Modern's *Rothko* Exhibition. *Tate Papers: Tate's online research journal* 11, <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/tatepapers/09spring/meijerscott.shtm> (20. 8. 2015).
- Merriman, N. (1989) Museum Visiting as a Cultural Phenomenon. V VERGO, P. (ur.). *The New Museology*, str. 149–171. London: Reaktion Books.
- Tavčar, L. (2003) *Zgodovinska konstitucija muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije*. Ljubljana: ISH – Fakulteta za podiplomski humanistični študij, Narodna galerija.
- Tavčar, L. (2009) *Homo spectator*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 3, <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=65>.
- Van Moer, E. (2007) Talking about Contemporary Art: The Formation of Preconceptions During a Museum Visit. *The International Journal of the Arts in Society* 1 (3), str. 1–7.
- Whitehead C. (2012) *Interpreting Art in Museums and Galleries*. London, New York: Routledge.

Wright, P. (1989) The Quality of Visitors' Experiences in Art Museums. V VERGO, P. (ur.). *The New Museology*, str. 119-148. London: Reaction Books.

Umetnostni muzej kot prostor avtentičnega učenja

Primer Umetnostne galerije Maribor

Brigita Strnad

Ker se v muzeju (v prispevku se osredotočam na vsebine umetnostnega muzeja) ustvarjajo situacije, ki so lastne samo muzeju kot avtentičnemu prostoru umetnosti, le-ta predstavlja pomembno dopolnitev ter obogatitev vzgojno-izobraževalnih vsebin, ki se jih obravnava v vrtcu ali šoli. Otroci se v muzeju srečajo z umetninami neposredno, torej »v živo«, kar vsebuje neprecenljiv vzgojno-izobraževalni vidik. Z ogledom umetniške razstave se uresničuje osnovno načelo likovne dejavnosti, načelo kakovosti, ki poudarja, »da so za otroka samo najboljši možni vzori primerni in dovolj dobri. Nobenega opravičila ni za vnašanje estetsko spornih likovnih del v otrokovo okolje.« (Zupančič, Duh, 2009: str. 13.) Gre za prostor, kjer se obiskovalci (otroci) seznanjajo z lastno in tujo kulturno dediščino ter ob primernem pristopu, katerega cilj je estetsko doživljanje oz. nova estetska izkušnja, razvijajo različne osebne kompetence, kot so: ustvarjalnost, sposobnost povezovanja različnih disciplin, izražanje lastnih idej, poglobljeno in večplastno opazovanje ter reševanje problemov, sposobnost za razvijanje dialoga, empatijo, samoorganizacijo ... Otto (1992, cit. po Jank, Meyer, 2006: str. 209) navaja, da nas estetsko doživljanje in ravnanje silita v sprejemanje nepredvidljivega, večpomenskega in ambivalentnega, zato imata subverzivni potencial, ki mu uspe postaviti pod vprašaj enoznačnost in samogotovost teoretičnega ter praktičnega razuma – prav zaradi tega je estetska vzgoja nujna sestavina splošnega izobraževanja in mora biti zastopana v kanonu učnih strok. Muzej s svojo vzgojno-izobraževalno vlogo učinkovito podpira cilj sodobne vzgoje in izobraževanja, ki ni več le v pridobivanju znanja, temveč predvsem v razvijanju kreativnih in ustvarjalnih posameznikov, ki bodo znanje odgovorno uporabljali in z njim pozitivno vplivali na razvoj družbe. S svojimi razstavnimi

mi in izobraževalnimi programi ponujajo vsebine, ki predstavljajo možne odgovore na vprašanje, ki ga je postavil Klafki: »S kakšnimi vsebinami in predmeti se morajo ukvarjati mladi ljudje, da bi prišli do samostojnega in razumnega življenja, v medsebojnem priznavanju in pravičnosti, v svobodi, sreči in samoizpolnitvi?« (Klafki, 1986, cit. po Jank, Meyer, 2006: str. 155.) Slednje podpira tudi koncept avtentičnega učenja, ki se fokusira na resnični svet (muzej kot resnični svet umetnosti), na kompleksne probleme in njihovo reševanje (soočanje z umetninami), problemsko zasnovane aktivnosti, iskanje povezav, raziskovanje novih kontekstov ...

V prispevku se bomo osredotočili na vzgojno-izobraževalno delo z mlajšimi otroki na področju sodobne likovne umetnosti v muzejskem kontekstu. Pri tem nas zanimajo elementi, ki podpirajo koncept avtentičnega učenja, kot so: 1) prostor muzeja in neposredni stik z umetniškim delom, ki otrokom omogoča bogato senzorno stimulacijo; 2) vloga muzejskega pedagoga ter drugih odraslih oseb pri spremljanju otrok na in skozi ogled umetniške razstave, pri čemer razvijajo določen odnos; 3) razvijanje dialoga, ki se odvija okoli umetniškega dela in vodi do bogate estetske izkušnje, ter 4) vključevanje igre in likovne dejavnosti kot metode, ki podpira dialog in otroke spodbuja v poglobljeno opazovanje, razumevanje in doživljanje razstavljenih umetnin. Teorijo bomo podprli s praktičnimi primeri vzgojno-izobraževalnega dela s predšolskimi otroki v Umetnostni galeriji Maribor (v nadaljevanju UGM).

Vzgojno-izobraževalni potencial umetnostnega muzeja in sodobne umetnosti

Bračun Sova (2014: str. 226) piše: »Od umetnostnih muzejev kot kulturnih ustanov z vzgojno-izobraževalno vlogo, katerih zbirke so vir znanja, se pričakuje, da umetnin ne postavlja samo na ogled, ampak jih obiskovalcem posamično ter v medsebojnih zgodovinskih, slogovnih in še kakšnih povezavah tudi interpretirajo – razložijo, pojasnijo, raztolmačijo.« Tudi Illeris (2009: str. 16) pravi, da ima koncept učenja pomembno vlogo v oblikovanju obiskovalčeve pozicije v sodobnem muzeju. Pri tem dodaja, da tudi v muzeju ne sme biti učenje samo sprejemanje znanja v smislu, da se učenec uči samo to, kar ga učitelj uči, temveč naj vključuje kognitivne, emocionalne in socialne dimenzije, različne nivoje interakcije in refleksije. S konstruktivističnega vidika naj otroci gradijo svoje znanje »pretežno neodvisno in na osebni nivoju, kar se povezuje z individualnimi učnimi stili kot tudi s širokim obsegom obstoječih socialnih in kulturnih faktorjev«. Takšno učenje spodbuja iskanje različnih poti do znanja, reševanja problemov, pogledov na svet – kar pa podpira tudi sam značaj sodobne umetnosti.

Sodobna umetnost in sprememba

Sodobni čas ponuja umetnikom možnosti iskanja in raziskovanja najrazličnejših izraznih sredstev in tem preučevanja. Vsak umetnik ustvarja svoj posebni individualni zapis, ki je odprt za različne interpretacije v odnosu do tistega, ki opazuje in doživlja. Stallabrass (2007: str. 11) piše, da sodobna umetnost tako umetnikom kot tudi gledalcem daje podobno svobodo naklonjenega opazovanja, brezcilnega poigravanja z zamislimi in oblikami, pri čemer jim ni treba razvozlati, kaj je umetnik želel povedati, temveč dopustijo delu, da v njih prebudi misli in občutke, ki oživijo njihove lastne izkušnje. S pojavom konceptualne umetnosti v šestdesetih letih prejšnjega stoletja pride namreč v veljavo umetnost, ki temelji na ideji, v kateri nas ne zanima, kaj delo predstavlja, temveč, kako nas nagovarja; umetnost postane angažirana, družbeno kritična, ukvarja se s temami, kot so ekologija, politika, potrošništvo, feminizem, vrednote, odnos do drugega, obrača se k družbi in k vsakdanjemu življenju. Takšna umetnost ne potrebuje pasivnega, temveč aktivnega gledalca, ki vstopa v komunikacijo z umetniškim delom. Kot pravi Čuferjeva (2006: str. 294), je gledalec »*atlet očesa*,« kar pomeni, da sodobna umetnost zahteva dejavno udeležbo, v kateri gledalec razvija sposobnost, da si ob pomoči individualnih vrednot, znanj in opažanj sam organizira svoj pogled in estetski užitek ter seveda čustveno in moralno očiščenje.

Sodobna umetnost zaradi svoje nekonvencionalnosti in komunikativnosti onemogoča, da bi bil učinkovit koncept poučevanja »od zgoraj« – v smislu, da bi samo strokovnjaki (učitelji, kustosi, muzejski pedagogi), ki imajo več izkušenj in znanja o umetnosti, posedovali edini pravilni odgovor, ki ga drugi samo sprejemajo. Pri tem je, kot navajata Duh in Zupančič (2013: str. 76), »raziskovanje skrčeno na delovanje posredovanega vedenja, ki se nanaša na umetnino in je omejena kvečjemu na iskanje ujemanja med slišanim in videnim«. Takšen način dela z umetnostjo nima možnosti za prepoznanje in odzivanje na razlike ter možnosti za spremembe. Sprememba, nova estetska izkušnja, pa je cilj opazovanja, razumevanja in doživljanja umetnosti. Gadamer (2001: str. 93–118) piše, da je prava bit umetniškega dela prav v tem, da postane izkustvo, ki spremeni izkušajočega, in ko umetnost primerja z igro, le ta ponuja radost spoznavanja in prepoznanja kake stvari in samega sebe ter dodaja, da prepoznamo več, kot le poznamo. Pri tem nas muzej in umetnost lahko pripravita do tega, da začnemo postavljati pod vprašaj samoumevne stvari, kar pa nam omogoča intelektualno, emocionalno in kreativno rast ter razvoj.

»Izkušnje na področju umetnosti so zaradi celovitega doživljanja in ustvarjanja pomemben dejavnik uravnoteženega otrokovega razvoja in duševnega zdravja,« piše v slovenskem kurikulumu za vrtce (Bahovec

et al., 1999: str. 23). Kurikularni cilji s področja umetnosti spodbujajo otrokovo radovednost in veselje do umetniške dejavnosti ter umetnosti; spodbujajo doživljanje, izražanje in veselje do lepega; doživljanje in spoznavanje umetniških del, umetniških jezikov in njihovih izraznih lastnosti; razvijajo umetniško predstavljalnost in domišljijo z zamišljanjem in ustvarjanjem ... (ibid.: str. 23-24). Likovna umetnost je tako pomembno in bogato učno področje za mlajše otroke, zato je treba že v umetnostni vzgoji predšolskih otrok likovno izražanje (ustvarjanje) uravnotežiti z odzivanjem na likovno umetnost (Bračun Sova in Strnad, 2012: str. 9). Zato Slovenski kurikulum za vrtce priporoča, da naj bo v umetniške dejavnosti vključeno tudi doživljanje in spoznavanje umetniških del. Umetnine lahko otrokom predstavljamo s pomočjo fotografij ali umetniške literature, toda v vsej svoji polnosti jih bodo lahko doživeli le v avtentičnem, torej neposrednem stiku. Pri tem se moramo zavedati, da sam neposreden stik večinoma tudi ne zadostuje, da bi trajno obogatil življenje obiskovalcev. Slednje potrjujeta tudi Savva in Trimis (2005: str. 13), ko pišeta, da je poznavanje umetnosti veščina, ki zahteva čas in trud. Zato priporočata, da naj bo redno obiskovanje muzeja in drugih kulturno-umetnostnih prostorov pomembna komponenta umetnostne vzgoje otroke. Ob tem se otroci ne učijo samo o umetnosti ali umetnikih, temveč s pomočjo umetnosti, ki reflektira samo življenje, spoznavajo sebe, drug drugega in svet, v katerem živijo. Kot piše Kroflič (2010: str. 49-50): »Se posebej v predšolskem obdobju pa se umetniška izkušnja pokaže kot oblika dejavnosti, ki v največji meri podpira procese učenja. V obdobju, ko otrokova besedna in matematično-logična inteligentnost še nista tako močni, namreč umetnost omogoči, da otrok poznanji svojo tiho vednost in preko poslušanja (samega sebe in drugega, ki opazuje njegovo umetniško ustvarjanje in argumentacija) aktivno razvija lastno teorijo uma.«

Muzej za vseživljenjsko učenje

Demokratične tendence konec 19. stoletja in še posebno v 20. stoletju so muzej oblikovale v prostor, dostopen vsem, zato lahko podpira še en pomemben vidik sodobne vzgoje in izobraževanja – vseživljenjsko učenje. V predgovoru evropskega priročnika Vseživljenjsko učenje v muzeju piše: »Evropski strokovnjaki s področja muzeja kažejo vse več zanimanja za vseživljenjsko učenje v muzeju, še posebej sedaj, ko je muzej razširil svojo družbeno vlogo in s tem podpora tudi vseživljenjsko učenje, socialne spremembe, medkulturni dialog ...« (Gibbs, Sani in Thompson, 2007: str. 7.) Če gledamo na vseživljenjsko učenje kot nekaj, kar nujno potrebuje temelje že v zgodnjem otroštvu, je smiselno, da muzeji pri oblikovanju svoje izobraževalne sheme upoštevajo že najmlajše ter jim pomagajo

sistematično razvijati pozitiven odnos do umetnosti skozi vsa nadaljnja človekova obdobja. Pri tem je smiselno, da muzeji vključuje tako medkulturni in medgeneracijski dialog, ki bo odpiral raznolike umetniške interpretacije kot tudi strpnost in empatijo.

Muzejski prostor – avtentični prostor umetnosti

K zunanjemu učnemu prostoru, sicer v širšem pomenu besede, uvrščamo tudi različne druge institucije, kot so muzeji ali galerije. Vanje lahko otroci skupaj učitelji/-cami (vzgojitelji/-cami) zahajajo občasno, pomenijo pa povezovanje šole (vrtca) z različnimi ustanovami, popestritev in obogatitev pouka, obenem pa otroke opozarjajo, da so izvori znanja različni (Blažič et al., 2003: str. 328). Muzeji pripravljajo tudi vrsto aktivnosti, ki so otrokom in družinam dostopne v prostem času. Obisk muzeja in spremljevalnih aktivnosti lahko za družine predstavlja skupno preživljanje časa, ko skupaj nekaj počnejo in se ustvarjalno družijo – takšen način učenja spodbuja pozitivne odnose in interakcije med družinskimi člani. Predvsem pa kot »resnični svet« umetnosti omogoča avtentično učenje – izkustvo z izvorno umetnino, eksperimentiranje s pogledom, vzpostavljanje dialoga z umetnostjo in z drugimi obiskovalci umetniške razstave.

Prostor muzeja kot didaktični element

Prostor muzeja v prvi vrsti podpira estetsko sporočilnost umetnine in ker je tudi del umetniške interpretacije, je pomemben del načrtovanja učne enote tudi soočanje z muzejskim prostorom. Otroci, ki so prvič v muzeju, se morajo najprej soočiti z novim prostorom, izpostavljeni so novim informacijam, ki se običajno precej razlikujejo od informacij otrokovega vsakdanjega prostora. Srečajo tudi neznane osebe (muzejskega pedagoga, čuvaja ...), kar jim lahko vzbuja nelagodne občutke ali pa so enostavno intenzivno zaposleni z raziskovanjem novega. Zato je nujno omogočiti otrokom, da najprej osvojijo prostor, si ga ogledajo, ga primerjajo z že znanimi prostori ... Bračun Sova in Strnad (2012: str. 30) sva zapisali: »Še preden se lotimo spoznavanja določene razstave likovnih umetnin, najprej pomagamo otrokom usvojiti nov prostor galerije in vzpostaviti pozitiven stik z ljudmi, ki jih tukaj srečajo.« Navajava primer dela z mlajšimi otroki v muzeju in vključevanje igre z lutko, ki otrokom pomaga vzpostaviti dobro počutje v novem prostoru in pozitiven odnos z osebo, ki jih bo spremljala skozi ogled razstave.

V muzeju prostor torej sledi ideji drugačne izkušnje, oblikovanju drugačne kreacije čustev in misli, kot v šolskem/vrtčevskem okolju, ki je oblikovano po meri otrok, da bo kot didaktični element maksimalno podpiralo učni proces. V muzeju se lahko znajdemo v zelo zatemnjenem

prostoru ali v »*nepreglednih labirintih*« sodobnih umetniških postavitev, v katerih se lahko počutimo tudi prestrašeno ali utesnjeno – kar je lahko pomemben del estetske izkušnje. Oseba z okvaro vida, ki je obiskala razstavo v UGM, je komentirala svoje doživljanje razstavnega prostora: »Vstopim v temno sobo, svetloba šviga gor, dol, sem in tja, zvok, ki me prestraši. Nekaj obiskovalcev prihaja z nasprotne smeri. Vznemirjena, a hkrati radovedna, kaj se je tam dogajalo, saj smo vendar v UGM. Tuhtam, ali naj vprašam. Potožim Brigiti /muzejska pedagoginja/ o mojem strahu. Prijazno me povabi, da si skupaj še enkrat ogledava. Poslušala in gledala sem, ugotovila, da je zvočno-vizualna instalacija, ki je del razstave.« (Herzog, Strnad, 2014: str. 314.) Na podoben način se na takšen prostor lahko odzovejo tudi mlajši otroci. Ker sta bila zatemnjenost in hrup del umetniškega nagovora, ga za polno estetsko izkušnjo ne moremo zaobiti. Zato je zelo pomembno, da otroke na takšno soočanje na primeren način pripravimo: načrtujemo primerno število otrok, ki bodo hkrati vstopili v zatemnjen prostor; čas, ki ga bodo preživeli v tem prostoru; izbrati moramo primerno odraslo osebo, ki jih bo ob tem spremljala in predvsem z njimi vodila takšen dialog, preko katerega bodo tudi »neprijetno« izkušnjo predelali v pomembno estetsko doživetje.

Ključno je torej, kako bomo otroke vodili skozi prostor muzeja, kako in kaj se bomo z njimi pogovarjali, kaj jim bomo razlagali, katere druge dejavnosti bomo vključevali, da bodo nov prostor udomačili, ponotranjili in se tako pripravili na spoznavanje umetniške razstave, saj »otrok spoznava in izkusi prostor z gibanjem in z aktivnim angažiranjem v dejavnostih, ki se odvijajo v njem« (Tomšič Čerkez, Zupančič, 2011: str. 69).

Primer soočanja otrok z zatemnjenim prostorom v UGM

Sodobne umetniške postavitve pogosto vključujejo medije (video, prostorske postavitve ...), ki »potrebujejo« temo. Ker je strah pred temo med predšolskimi otroki zelo pogost, je nujno, da muzejski pedagog/-inja pred obiskom razstave, ki vključuje tudi zatemnjen prostor, o tem obvesti odrasle spremljevalce/-ke otrok. Vzgojiteljica v enem izmed mariborskih vrtcev je poročala, da je pred obiskom razstave v UGM vključila v svoj program v vrtcu dejavnosti z vsebino teme: z otroki se je pogovarjala o temi, spodbujala jih je, da so delili svoje izkušnje s temo, brala jim je zgodbe in pesmice o temi (*Prikradel se je mrak, Gozd ponoči* ...). Prav tako so vključili igro, pri kateri so zatemnili prostor igralnice in se v njej igrali z žepnimi svetilkami. Vzgojiteljica je muzejski pedagoginji tudi sporočila, da jo skrbi za »novinčka«, ki še vedno veliko joka, zato smo sklenili, da ga na obisk galerije spremlja tudi domača oseba (babica). Otroci so bili na ogled razstave zelo dobro pripravljene. S seboj so prinesli svoje žepne svetilke in

so razstavišče za krajši čas dodatno osvetlili. Vendar smo svetilke lahko kmalu pospravili in se lotili raziskovanja razstave.

Tema jih tokrat ni prestrašila, temveč jih je pozitivno vznemirila in motivirala za ogled. Ob upoštevanju individualnih razlik pa v primeru, da bi kateri od otrok ob stiku s temo ali kakšnim drugim zanj preveč motečim elementom še vedno čutil preveliko stisko, mu moramo omogočiti, da se lahko z razstave tudi umakne (ob spremstvu odrasle osebe).

Muzejski pedagog in pomen drugih odraslih, ki spremljajo otroke v muzej

Če je bila nekoč vloga muzejskega pedagoga, da posreduje umetnikovo ali kustosovo razlago, je danes njegova vloga, da »vsakogar vključi v interpretiranje umetniškega dela /.../ Pedagogi, ki so odgovorni za takšno konverzacijo, imajo centralno mesto v muzeju prihodnosti.« (Burnham, Kai-Kee, 2007: str. 11.) Pedagog se v ta diskurz vključuje kot oseba, ki ima določene dodatne informacije o delu, vendar ne poseduje enega in edinega pravega odgovora na vprašanje, kaj umetnina predstavlja, kako jo naj doživljamo ... Kadar poda svoje mnenje, svoj pogled, ga poda na takšen način, da je jasno, da gre za enega izmed možnih odgovorov. Ustvarja decentralizirano učno situacijo, v katero se enakovredno vključuje ter s tem bogati tudi svoj pogled na umetnost. Na podlagi tega lahko ves čas izpopolnjuje svoje cilje in metode učenja, »odpira oči za nove možnosti učenja«, kot opisuje reflektivno učenje Schmidt (2010: str. 125); brez slednjega ni mogoč poklicni razvoj in razvoj poklicne prakse.

Kar se tiče dela z mlajšimi otroci, se moramo zavedati, da se običajno z muzejskim pedagogom srečujejo redko. Tuja oseba lahko pri otrocih vzbuja nesproščenost, hkrati pa tudi muzejski pedagog ne pozna otrok, njihove skupinske dinamike ali potreb posameznikov v skupini. Kako bosta obe strani prehajali in se povezovali, je zagotovo v veliki meri odvisno od pedagogove humanosti in občutljivosti, zaradi katere se bodo otroci prej počutili sprejete in sproščene. Nujno pa je sodelovanje muzejskega pedagoga s spremljevalci otrok, da od njih pridobi ključne informacije, ki mu bodo pomagale vzpostaviti takšen pozitiven odnos. Spremljevalci imajo tudi pomembno vlogo med samim obiskom umetniške razstave. Pri vzgojno-izobraževalnem delu s skupinami otrok v UGM opažamo, da kadar skupino spremljajo odrasli, ki v muzej vstopijo kot aktivni obiskovalci, so radovedni, poslušajo in podajajo svoja mnenja, so otroci veliko bolj motivirani in pripravljeni na sodelovanje. Slovenski kurikulum za vrtce (Bahovec, 1999: str. 17) svetuje vzgojiteljem, da »pri izvajanju različnih dejavnosti otrok spodbujajo, opogumljajo, usmerjajo, preusmerjajo, popravljajo, jim svetujejo, pomagajo, demonstrirajo, z njimi sodelu-

jejo, se igrajo in tudi učijo«. Vzgojitelji in učitelji se morajo zavedati, da med takšne dejavnosti sodi tudi aktivnost v muzeju, čeprav jo izvaja nekdo drug. Končno z lastno aktivno udeležbo tudi preverjajo vsebine, ki jih otroci pridobivajo v muzeju, hkrati pa jih bodo lahko smiselno nadgradili in dopolnili s svojimi vsebinami v vrtcu oz. šoli.

Muzeji pripravljajo tudi vrsto aktivnosti za družine oz. aktivnosti za otroke, na katere jih spremljajo starši oz. skrbniki. O pozitivnem vzoru staršev v muzeju pišejo Gibbs, Sani in Thompson (2007: str. 62), in sicer, kadar se odrasli počutijo v galeriji domače ter kažejo zanimanje za razstavo, obstaja večja verjetnost, da bodo takšne občutke prenesli tudi na otroke, kot rezultat pa bo družina razvila bolj poglobljene nivoje učenja.

Avtentično srečanje z umetnino

Duh in Zupančič (2013: str. 73–74) pišeta o metodi estetskega transferja, pri kateri opazovanje umetniškega dela pripelje do interakcije med opazovalcem (otrokom) in umetniškim delom, pri čemer se čutni dražljaji navežejo neposredno na spomin, izkušnje. Pri tem priporočata, da je ta umetniška izkušnja čim bolj kakovostna. Muzej to načelo kakovosti uresničuje tako v predstavljanju kakovostnih umetniških del kot tudi pri načinu predstavljanja, ki je v njem neposreden, torej »v živo«. Zato omogoča bolj poglobljeno, čustveno in bogato estetsko izkušnjo v primerjavi s predstavljanjem umetnosti preko knjig ali fotografij. Veliko elementov, kot so velikost umetnine, tridimenzionalnost, barve, gibanje idr., je namreč osiromašenih ali celo odsotnih, kadar jih spoznavamo posredno.

V UGM izvajamo vzgojno-izobraževalni proces za predšolske otroke skozi štiri etape, ki se izvajajo neposredno v razstavnem prostoru: 1) samostojni ogled razstave in ozaveščanje prvih vtisov; 2) vodeni ogled razstave; 3) reševanje likovne naloge in 4) vrednotenje. Etape se med seboj smiselno povezujejo, oblikujejo paleto aktivnega udejstvovanja otrok na umetniški razstavi, ki omogoča, da informacije obdelujejo preko jezika, akcije in likovnega izražanja.

Prvi stik z umetniško razstavo

Najprej otrokom omogočimo, da si razstavo ogledujejo sami, še preden jih seznanimo z dodatnimi informacijami o delih. Preden se otroci po svoje razkropijo po razstavišču, se pogovorimo o primernem obnašanju v muzeju. Z njimi sklenemo tri dogovore: 1) po muzeju hodimo počasi, 2) govorimo tiše in 3) umetnine si ogledamo s primerne razdalje. V primeru »kršenja« dogovorov, prekinemo ogled razstave in ponovimo dogovore.

V prvi etapi so otroci »prepuščeni« svojim prvim vtisom, iznajdljivosti, domišljiji in drug drugemu. Njihovi odzivi ob prvem stiku z razsta-

vo so lahko pomembna izhodišča za nadaljnji vzgojno-izobraževalni proces. Zato muzejski pedagog opazuje, kako se otroci gibljejo skozi razstavo, kaj jih bolj ali manj pritegne, in prisluhne njihovim pogovorom. Nekateri otroci se raje posvetijo posameznemu delu, ki jih pritegne »na prvi pogled«, drugi se raje sprehodijo skozi celotno razstavo na hitro. Nekateri si ogledujejo sami, drugi se ob umetninah raje družijo. Pri skupinah otrok, ki UGM obiskujejo redno, smo opazili, da so se formirale manjše skupine ali pari, ki si pogosto razstavo ogledujejo skupaj. Opazili smo tudi, da se otroci, ki prihajajo v muzej pogosteje, v tej etapi bolj samoorganizirajo kot tisti, ki so prvič na umetniški razstavi. Njihova lastna iniciativna tudi prej upade na razstavah dvodimenzionalnih del, veliko dlje pa traja na sodobnih tridimenzionalnih in multimedijskih postavitvah. Tudi Savva in Trimis (2005: str. 7) opažata večje zanimanje otrok za tridimenzionalna dela, kar pojasnjujeta: »/M/očna preferenca otrok do tridimenzionalnih umetniških del je morda rezultat njihovih izkušenj s prostorom in umetniškim objektom samim, ki jim daje možnost, da gledajo in dejansko občutijo prostor, velikost in formo umetniškega objekta.« Zagotovo so razstave otrokom veliko bolj privlačne, kadar vključujejo tudi gibanje, svetlobne efekte ali zvok.

Trajanje te etape je odvisno od njihovih odzivov. Kadar vidimo, da so otroci še zainteresirani, jim omogočimo daljše ogledovanje, kadar pa »ne vedo, kaj bi«, prej prestopimo v drugo etapo. Pomembno pa je tudi, da otroke pred začetkom te etape opozorimo na primerno vedenje v muzeju. V UGM z njimi pred začetkom aktivnosti sklenemo tri dogovore, in sicer, da bomo: 1) med umetninami hodili počasi; 2) se pogovarjali tiše in 3) si umetnine ogledovali, se o njih pogovarjali, pri tem pa se jih ne bomo dotikali (razen, ko je to zaželeno – v primeru interaktivne umetnosti).

Primer samostojnega ogleda intermedijske razstave v UGM Studiu

Ob razstavi slovenskega umetnika Marka Batiste maja 2015 so se otroci soočili z multimedijsko postavitvijo. Razstava je vključevala objekte s svetlobnimi in gibljivimi elementi ter zvok, na stenah so se predvajale računalniške animacije, na ekranih pa smo si lahko ogledovali tudi video posnetke avdio-vizualnih dogodkov umetnika.

Tokrat je bila prva etapa precej daljša, glede na to, da je razstava ponujala veliko senzornih dražljajev. Tridimenzionalni objekti, gibanje, neštetu lučk, projekcije in svetlobni kontrasti so otroke zelo pritegnili. Skozi razstavni prostor se niso gibali linearno (od enega dela k naslednjemu), temveč so se gibali glede na zvok, ki so ga zaslišali v nekem delu razstave, ali so se odzivali na premikanje objektov. K posameznemu delu so se vrnili tudi po večkrat (na primer k objektu, ki se je glasno »oglašal« v inter-

valih). Zelo so jih privlačili svetlobni elementi; roke so nastavljali v svetlobne snope, poskušali so se dotakniti predvajane podobe na steno (Slika 1). Otroci so se med seboj veliko pogovarjali in navdušeno drug drugemu predstavljali svoje ugotovitve (npr. ko je otrok odkril, da zvok prihaja iz cevi, je poklical druge otroke, da jim to pokaže). Opazili smo tudi, da so se odzivali s svojimi glasovi, npr. s smehom ali vriskanjem, ko jih je v objektih kaj nenadoma presenetilo.



Slika 1: Sodobne multimedijske postavitve umetniških razstav so mlajšim otrokom »pisane na kožo«. (Foto: arhiv UGM.)

Skozi samostojni ogled razstave so bili otroci zelo čutno in čustveno vzburljeni. Bili so dovolj motivirani za samoraziskovanje in pri tem so izredno uživali. K takšnemu vzdušju je zagotovo pripomogla sama razstava, ki je zahtevala dejavnega in celostnega obiskovalca. Pravzaprav se zdi, da je takšen tip razstave otrokom pisan na kožo. Vendar to ne pomeni, da so razstavljena dela tudi razumeli ali jih estetsko doživeli. V naslednjih etapah smo jih vodili v bolj poglobljeno opazovanje, povezovanje in ra-

zumevanje lastnih doživetij, ki so se jim porajala skozi ogled. Pri tem se je treba zavedati, da je v ozadju umetnosti koncept odrasle osebe, ki ga je oblikovala na podlagi poglobljenega znanja in življenjskih izkušenj, ter da je nemogoče, da bi ga otroci v takšni obliki dojali. Namen vzgojno-izobraževalnega dela z mlajšimi je bil oblikovati pozitivno izkušnjo z umetnostjo, vzpostaviti kvaliteten proces opazovanja in razumevanja, ki ga bodo razvijali in izpopolnjevali skozi kasnejša obdobja, ko bodo dovolj zreli za kompleksno dojetje umetniških sporočil. Vsa umetniška dela (npr. dela z vsebinami eksplicitnih oblik nasilja in spolnosti) pa tudi niso primerna, da jih sploh predstavljamo mlajšim osebam. Zato menim, da so muzeji dolžni in odgovorni za to, da se na umetniških razstavah opozori na primernost umetnin za otroke oziroma da si izbrana dela lahko ogledujejo samo v spremstvu odraslih.

Umetniški dialog

Sam neposredni stik z umetniško razstavo, tudi če je otrokom zelo atraktivna, pa ne more zadovoljiti njihovih potreb po raziskovanju in učenju. Še posebej pri sodobni umetnosti takšen stik ne zadostuje, saj je lahko površen ter vodi k napačnemu razumevanju ali tudi odklanjanju umetnosti. »Domet metode, ki temelji zgolj na direktnem stiku z umetnino, je pri mlajših otrocih v (zlo)rabi umetniške slike kot psihološkega testa (Rorschachov test ali test tematske aprecepacije),« piše Tavčar (2009: str. 60). Poleg tega je interpretacija umetniškega dela, kot opozarja Bračun Sova (2014), večšina, ki se je lahko naučimo, in je torej stvar didaktike. Zato so oblike in metode izobraževalnega dela pomemben dejavnik, ki v muzeju ob umetniški izkušnji ustvarjajo primerne okoliščine za učenje. Le-te oblikujejo pogoje za komunikacijo, vzpostavljanje dialoga med obiskovalci, umetnino in muzejem (muzejskim pedagogom), katerega posledica je estetsko doživljanje.

Beseda dialog označuje pogovor, navadno med dvema osebam. Gadamer (2001: str. 314) je pogovor označil kot »proces sporazumevanja. K vsakemu pristnemu pogovoru tako sodi, da se sogovorniku posvetimo, mu zares puščamo uveljaviti njegova gledišča ...« Zato v pogovoru znanje ni fiksno, saj z njim poskušamo razumeti horizont drugega, s tem pa preizkušamo in spreminjamo svojega. Burnham in Kai-Kee (2007: str. 11) opažata, da galerije v svoji primarni vlogi niso več prenašalke samo umetnostno-zgodovinskih informacij. Namesto tega so se oblikovale v prostore, v katerih se ves čas okoli umetniških del odvija konverzacija in interpretacija. Zato je prav razvijanje dialoga smiselna pot, po kateri naj tudi otroci odkrivajo svet umetnosti.



Slika 2: Vodeni ogled po razstavi za otroke, mame in babice v UGM: raznoliko občinstvo omogoča izmenjavo različnih pogledov in idej o umetnosti, s tem pa se pri vseh bogati razumevanje in doživljanje umetnosti. (Foto: arhiv UGM.)

Izkušnje otrok s sodobno umetnostjo so lahko zelo raznolike; v stiku z umetnino lahko uživajo, so zadovoljni, lahko pa jih je tudi strah ali se jim vzbudi žalost. Njihov odziv pa nikakor ne smemo obravnavati kot napačen, saj je v vsakem primeru posledica njihovih življenjskih izkušenj, spomina, trenutnega razpoloženja, okusa ... Zavračanje tega kot napačnega bi pomenilo zavračanje otrokovih občutkov in izvirnih idej, ki so odraz njegove edinstvene osebnosti. Dialog, v katerem se delijo različna mnenja, sicer lahko vključuje tudi neprijetne občutke, vendar tudi to sodi v učni proces, ki spodbuja ustvarjalno in kritično odzivanje. Pri tem imajo pomembno mesto muzejski pedagogi, ki spodbujajo konverzacijo med vsemi udeleženci ter skrbijo, da se lahko vsak vanjo enakovredno vključuje. Durant (1996: str. 20) piše: »/K/o se vse otroke spodbuja, da se izražajo s svojim avtentičnim glasom, ko izražajo svoja občutja in ideje ter jih delijo z drugimi v skupini, raste razumevanje vseh. Kadar prihajajo iz različnih okoliščin, sta bogastvo in raznolikost zaznav in idej toliko večja.«

V takšnem dialogu, kjer vsak glas šteje, se otroci počutijo slišanje, pomembne in sprejete. Svoja začetne občutke in ideje sicer lahko tekom odkrivanja širšega konteksta neke umetnine tudi spremenijo ali pa tudi ostanejo pri istih, le da so tokrat bolj ozaveščeni/-e. To pomeni, da je vsak

odziv pravilen in na njem gradimo nadaljnje razumevanje, ko začnemo z raziskovanjem, kaj je tisto v umetnini, da nam vzbuja prav takšno misel ali občutek, kot kažeta naslednja primera.

Primer dialoga ob sliki Andreja Brumna Čopa Igra, 1999, zbirka UGM (Slika 2)

Slika Andreja Brumna Čopa *Igra* (1999) na razstavi del iz zbirke UGM je otroke zelo pritegnila zaradi živahnih barv in močnih barvnih kontrastov, zato so se tudi samoiniciativno postavili pred njo ter zanjo pokazali zanimanje. Najprej so jo doživljali kot pozitivno (mi je všeč, je najlepša, ker so tako lepe barve ...), ko pa smo sliko začeli opisovati, so se v njih prebudili tudi drugi občutki.

Muzejska pedagoginja: »Zakaj si ob tej sliki postala žalostna?«

Deklica: »Ker se otrok joka.«

MP: »Zakaj misliš, da otrok joka?«

Deklica: »Ker ima zlomljena očala.«

MP: »Meniš, da je žalosten in joka, ker ima zlomljena očala. Kaj se je po tvojem zgodilo?«

Deklica: »Tisti otroci so mu nagajali!« (Pokaže na ostale otroke s slike.)

Deček: »Eden ima leseno pištolo. On mu je zlomil očala! Oni drugi pa ima meč ...«

Opazili smo, da so dečki sliko doživljali na bolj igriv način kot deklice, ki so se večinoma vživljale v osrednjega otroka z očali, medtem ko so se dečki bolj poistovetili z ostalimi, ki imajo v rokah »igračke« in se po njihovem mnenju igrajo. V dialog so otroci vključevali tudi svoje izkušnje z nasiljem (»tudi meni so nagajali ... uničil mi je igračko ... doma imam pištolo igračko ...«). Razne občutke in zamisli, ki so se jim porajale ob Čopovi sliki, so otroci drug drugemu predstavljali, med starejšimi otroki (med dečki in deklicami) je postal dialog celo bolj »oster«, vendar so s tem le oblikovali širši pogled na umetnino. Ena izmed vzgojiteljic, ki je spremljala otroke na ogledu razstave, je komentirala, da se je, ko je sliko zagledala, prestrašila, da je »preveč grozna«, in bi jo bilo pri ogledu razstave bolje izpustiti. Dialog med otroci in muzejsko pedagoginjo pa jo je prepričal v nasprotno, saj je videla, da so otroci skozi dialog postali kritični do naslikanega dogodka, ob tem pa so tudi sami podoživljali in ubesedili svoje izkušnje z »igro«. Pravzaprav je tudi sama šla skozi podoben proces – prvega odziva in nadgradnje le-tega.

Primer dialoga ob umetniškem objektu Connyja Bloma Grenivka (po Yoko Ono), 2014, na razstavi v UGM Studiu

V skupini otrok v starosti 6–7 let se je pet dečkov postavilo okoli podstavka z grenivko (Conny Blom, *Grenivka* (po Yoko Oni), 2014), zple-

salo nekakšen obredni ples in se proti sadežu priklanjalo. Grenivka je bila postavljena na bel klasični podstavek, na kakršnem so običajno razstavljena klasična kiparska dela. Tudi ostala dela na razstavi so bila postavljena v slogu »bele kocke«, dvodimenzionalna dela na belih stenah, objekti pa na podstavkih.

Na vprašanje, zakaj so plesali, je deček (ki je podal pobudo za ples) pojasnil:

»Ker je pomaranča /grenivka, deček je misli, da je pomaranča/ na posebnem mestu in jo zato moramo častiti!«

MP: »Kako bi opisal to posebno mesto!«

Deček: »No, tukaj, na tem belem!« Pokazal je na podstavek.

MP: »To je podstavek. Ker je grenivka na tem podstavku, jo torej moramo častiti?«

Deček: »No, pa ker je v galeriji.«

MP: »Če tale grenivka ne bi bila tukaj ... recimo, da bi bila na mizi v kuhinji pri vas doma, ali bi jo tudi častili ali plesali okoli nje?«

»Doma bi jo pojedli! ... Naredili bi sok! ... Nič, ker je kisl!« so odgovarjali otroci na vprašanje, kaj bi z grenivko počeli doma.

S tem igrivim in spontanim odzivom ter pogovorom, ki je temeljil prav na tem odzivu na umetniško delo, so otroci izrazili in ozavestili drugačen odnos do nekega predmeta v umetniškem kontekstu.

Kdo je umetnik?

Vodeni ogled umetniške razstave, ki je prilagojen mlajšim otrokom, vključuje torej pogovor, s pomočjo katerega otroci umetnino opisujejo in ozaveščajo misli ter občutke, ki jim jih delo vzbuja. Hkrati pa tudi mlajše otroke seznanjamo z osnovnimi informacijami o umetnini kot tudi o umetniku. Te jim ne predstavljamo zato, da bi si jih zapomnili, temveč se otroci, kot pišeta Zupančič in Duh (2009, str. 105), »na osnovi fotografije /.../ približajo človeku iz krvi in mesa, ki stoji izza umetniškega dela ...«

Skozi vodeni ogled razstave lahko občasno uporabimo eno ali dve »težki« besedi s področja umetnosti – prav tako ne zato, da bi si jih otroci že takoj zapomnili, temveč zato, da s pojmom pridejo v stik, saj ga bodo zagotovo še srečali in si ga zapomnili sčasoma. Ponoviti na primer besedo »umetniška inštalacija« ali »abstraktno« pa otrokom pravzaprav predstavlja velik in zabaven izziv, s katerim se z veseljem spopadejo.

Pogovor o naslovu razstave je prav tako lahko dober uvod v razstavo. Pogovor o herojih oz. junakih, ki jih otroci že poznajo, je bil dober uvod v ogled razstave *Naši heroji* (2015). Kadar pa je naslov preveč kompleksen (na primer ob razstavi Marka Batiste *Začasni objekti in hibridni prostori*), ga sploh ne vključujemo v učni proces.

To je umetnik Jotaro Niva

Muzejska pedagoginja je pokazala otrokom fotografijo umetnika, katerega dela so si ogledali v UGM Studiu (september 2015). Tokrat je imela predstavitev umetnika še en pomen, na podlagi katerega smo otrokom predstavili proces nastajanja umetniške postavitve.

»Kaj menite, od kod je ta umetnik?« je pedagoginja vprašala otroke.

Večina otrok je hitro prepoznala, da je umetnik iz Japonske. »Ime mu je Jotaro Niva. Jotaro je bil dva tedna v Mariboru. Ko je prišel v mesto, s seboj ni imel prav nobene umetnine. Kljub temu je postavil tole razstavo.« Otroke smo povabili, da se razgledajo po razstavišču in preverijo, kaj je razstavljeno. Prepoznali so objekte, ki so bili sestavljeni iz stolov, igrač, ogledal, suhe robe, rastlin ... »Kje bi lahko umetnik dobil vse te predmete?« Otroci so pravilno sklepali, da je predmete našel v Mariboru. Med bivanjem v Mariboru je res raziskoval različne kraje (boljši sejem, knjižnice, razna skladišča ...) ter zbiral predmete, iz katerih je sestavil umetniško postavitve v galeriji.

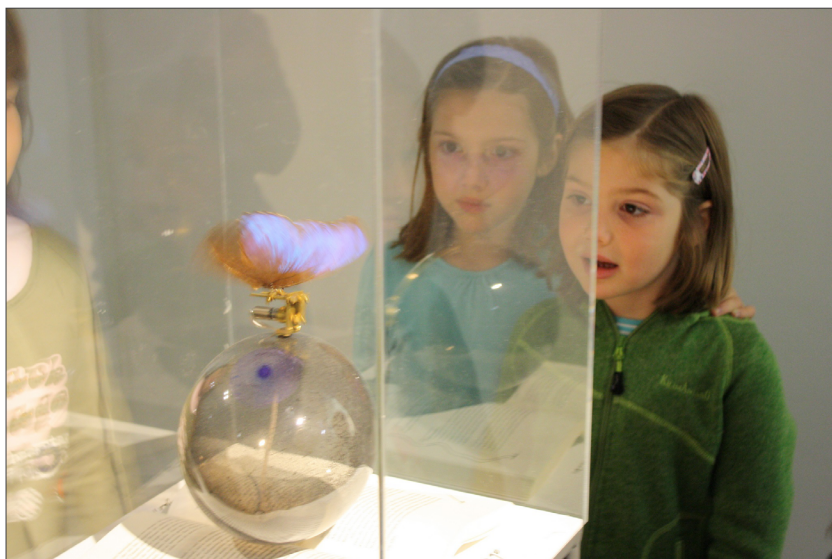
Otroci so si portret umetnika pozorno ogledovali, nekateri so celo komentirali, da so ga srečali, ko je bil v Mariboru. S tem so otroci dojeli, da umetnik ni vzvišena oseba, zaprta v svoj delovni prostor, temveč nekdo, ki ga lahko srečajo na ulici.

Tudi skozi ogled razstave še večkrat omenjamo umetnikovo ime: »Iz česa je Jotaro sestavil ta del? ... Zakaj mislite, da je Jotaro to sploh naredil? ...« Ime tudi tukaj še vedno določa, da stoji za umetniškim delom resnična oseba.

Igra in likovno ustvarjanje

Ker sta igra in likovni jezik najbolj naravna in običajna načina otroškega izražanja, ju je smiselno uporabljati tudi v kontekstu vzgoje in izobraževanja v muzeju. O igri pišeta Marjanovič Umek in Zupančič (2006: str. 8): »Pri igri prihaja do oblikovanja neke drugačne stvarnosti, kot jo doživljamo v običajnem življenju. Temeljna sestavina igre je »namišljeni« kontekst, v kateri se izvaja neka dejavnost. Ob tem se igralec zaveda, da tokrat »ne gre za res«. V igralnem namišljenem, alternativnem kontekstu posameznik izvaja dejavnost, ki izvira iz prvotne, običajne, »prave« stvarnosti.« Če v tem citatu zamenjamo besedo igra z umetnostjo, bi sestavek povsem zajel tudi njen pomen. Umetnost je torej že sama po sebi dejavnost, ki lahko zadovolji otrokove potrebe po igralnih aktivnostih. Igra pa je lahko vključena tudi v muzejske aktivnosti kot metoda, ki spodbuja in razvija pozitivno izkušnjo z umetnostjo. Preko igralnih aktivnosti, ki ustvarjajo zabavno, napeto in sproščeno vzdušje, otroci razvijajo moti-

vacijo za ustvarjalno spoznavanje umetnosti, nove izkušnje pa tudi bolj intenzivno ponotranjijo.



Slika 3: Umetnost, kakor igra, ponuja možnost vživljanja v drugačen, namišljen svet, pri katerem se zavedamo, da »ni zares«, vendar pa izhaja iz prvotnega, resničnega sveta in se v njega kot človekova nova izkušnja zopet vrača. (Foto: arhiv UGM.)

Gibanje kot igra

V mnogih primerih sodobne umetnosti je fizična interakcija z umetnino pomemben del njene interpretacije. Občutenje celotnega telesa in gibanje sta pogosto ključna za celostno estetsko izkušnjo (Slika 4). Veliko sodobnih avtorjev se izraža s prostorom, z umeščanjem elementov v določen prostor oblikujejo tako imenovane prostorske postavitve. Te omogočajo, da ne stojimo več pred umetnino (sliko ali kipom), temveč smo v umetnini in se gibljemo v njej. Deček (9 let) je ob soočanju s prostorsko postavitvijo v UGM izjavil, da je »to tako, kot da bi hodil po notranjosti slike«. Kakorkoli, razstave sodobne umetnosti ponujajo veliko priložnosti za gibanje. Kadar pa teh ni, npr. v primeru klasičnih postavitvev, pa je dobro, da pri načrtovanju programa za najmlajše vključujemo tudi igre z gibanjem. Otroci imajo namreč naravno težnjo po gibanju in če jim le-tega dalj časa ne omogočimo, bodo postali nemirni in bodo iskali svoje možnosti za gibanje. Kadar pa gibanje smiselno vključimo v ogled razstave, le-to lahko podpira njihovo estetsko izkušnjo. Pri tem se otroci doživljajo celostno, saj sta aktivni obe področji njihove osebnosti – telesno in duševno. Zadovolji

se njihovi potrebi po gibanju, hkrati pa se jih spodbuja v poglobljeno opazovanje ter v bolj čustveno vživljanje v svet, ki ga je ustvaril umetnik (motorična dejavnost je namreč povezana z močnimi čustvi). Ogledi razstav v UGM zato pogosto vključujejo takšne igre, ko npr. otroci s telesom prikažejo dejanje, predmet ali osebo, ki jo opazujejo in spoznavajo v umetnini (Slika 5). Takšna aktivnost se nujno prepleta z metodo pogovora, da otroci opažanja in doživetja tudi ubesedijo in ozavestijo, podkrepijo pa jih lahko tudi z likovnim poustvarjanjem.



Slika 4: Na prehajanje skozi umetnino se je deček odzval s celim telesom: sklonil se je, roke je stisnil k telesu, pospešil je korak ter se previdno oziral, da ne bi obdrgnil ob lesene špice, pri tem je bil zelo pripoveden tudi njegov izraz na obrazu. (Foto: arhiv UGM.)



Slika 5: S svojimi telesi otroci izražajo, kar si ogledujejo: umetnina je visoka, na vrhu je špičasta, spominja na drevo, palčka ali goro. (Foto: arhiv UGM.)

Kadar sta v ospredju metodi pogovora in razlage, načrtujemo tudi »negibanje« oz. sedenje v (pol)krogu. Pri tem si otroci ne prekrivajo pogleda na umetnino, vsi vidijo drug drugemu v obraz, omogočen jim je očesni kontakt, kar spodbuja enakovredno vključevanje vseh v pogovor.

Besedne igre in poslušanje

Integralni del estetske izkušnje je interpretacija umetnosti z metodami, kot so: pogovor, opisovanje, razlaga ... Opazovanje, imitiranje in »branje« likovnih umetnin vključuje tudi izražanje z besedami. Otroke spodbujamo, da opisujejo umetnino, imenujejo njene posamezne elemente (barvo, obliko, motiv ...), ji izberejo svoj naslov ... Pedagog jim lahko pomaga s vprašanji: »Ali je kip velik ali majhen?« ... »Kaj prepoznate na sliki?« ... »Iz česa je sestavljena umetnina?« Obstajajo vprašanja, ki imajo samo en pravi odgovor: »Na sliki so rdeča, rumena, zelena ...« ... »Naslíkana je deklica s pomarančo.« Takšna vprašanja se navezujejo na tehnično, objektivno plast umetniškega dela. Kadar pa sprašujemo po doživetjih, vprašanje nikoli nima samo enega pravih odgovorov: »Na kaj vas spominja umetnina?« ... »Zakaj mislite, da je umetnik naredil to umetnino?« Z umetnino se ukvarjamo kot s prisposodbo, ki ima znotraj svojih objektivnih lastnosti neomejeno število možnih odgovorov. Pri tem ima tudi pomembno vlogo poslušanje. Otroci poslušajo drug drugega in

se poskušajo vživeti v izkušnjo svojega prijatelja, vzgojiteljice ali muzejskega pedagoga. Spodbujamo jih lahko s vprašanji: »Zakaj Ano kip spominja na miš?« S poslušanjem in vživljanjem lahko na novo ovrednotimo svoje opazanje, ga dopolnimo ali celo ovržemo. »Zato je tudi z epistemološkega vidika zelo pomembno, da svoje teorije delimo z drugimi osebami in da smo odprti za druge izkušnje, ki lahko ovržejo predhodne razlage.« (Kroflič, 2010: str. 48.)

Likovno izražanje

Likovno izražanje otrok v muzeju sledi njegovemu osrednjemu cilju, to je seznanjanje obiskovalcev (otrok) z likovno umetnostjo. »V ospredju ni »umetniški rezultat« ampak rezultat delovnega procesa, v katerem otroci rešujejo novo nastale probleme.« (Tavčar, 1992: str. 3.) Končni izdelek torej ni cilj dejavnosti, temveč je cilj slednje otrokov razvoj v samem procesu, ki je usmerjen v izgradnjo estetskega čuta – osnove za vrednotenje likovnih umetnin. Ko otroci likovno ustvarjajo med umetninami, opazujejo, pripovedujejo, odbirajo, razmišljajo, povezujejo – interpretirajo. »Ko otroka pustimo samega pred umetnino, se ji bo najverjetneje posvečal kratek čas. Če se bomo ob umetnini z njim pogovarjali in ga spodbujali v pozorno opazovanje in pojasnjevanje, se bo čas podaljšal. Kadar pa otrok umetnino likovno poustvarja, jo bo bolj intenzivno in poglobljeno opazoval še dlje.« (Bračun Sova in Strnad, 2012: str. 35.) Otrokov likovni izdelek je namreč predelava vidnega doživetja in je pomemben del spoznavnega razvoja, ki mu pomaga prodreti v zakonitosti umetniškega dela. Skozi proces reševanja likovne naloge otrok interpretira umetniško delo: 1) ko med vsemi razstavljenimi deli išče tisto delo, ki ga bo likovno imitiral: med iskanjem otrok primerja različna dela, jih vrednoti in končno izbere tisto, ki ga najbolj nagovori, in 2) ko prenaša informacije z umetnine v svoj izdelek. Dela odraslih umetnikov so sicer preveč kompleksna, da bi jih otrok lahko enostavno »kopiral«, kot je tudi nesprejemljivo, da bi jih »učili«, kako jih čimbolje posnemati. Namesto tega jih spodbujamo k izražanju, ki bo predstavljalo otrokovo lastno predstavo doživetega (kar so otroci pri starosti 5 let že sposobni). Predšolski otrok, ki je imitiral *Deklico z oranžo* (Ivan Kos, 1923), je namesto ene naslikal kar tri pomaranče in s tem sporočil, kateri del motiva ga je najbolj pritegnil. Otrok, ki je sicer zelo realistično preslikal *Močvirnika* Marka Jakšeta (1999), je nato celo sliko preslikal s črno barvo, kar je pojasnil: »Ker ima grozne oči in se jih bojim.«

Skozi likovno izražanje neposredno pred umetniškimi deli otrok razvija tudi lastno likovno kreativnost, pri čemer so mu ves čas dostopni kot vzor kvalitetni primeri del odraslih umetnikov. Tavčarjeva ugotavlja, da

»odstranjevanje »ovir« (umetniških del) ni pripeljalo otrok do osebnega stila in kreativnosti, ampak, prav nasprotno, do »stereotipov« do tega, da so posnemali drug drugega in risali enake hiše, drevesa, sonca, itd.« (1992: str. 7). Kar pomeni, da potrebujejo vzore, in kadar se otroci z njimi srečujejo dovolj pogosto in redno, se postopoma elementi strukturirajo in stapljajo z drugimi življenjskimi izkušnjami, kar obogati otrokov individualni izraz. Ta je drugačen od izraza nekoga drugega, kar vpliva na izpostavljanje in sprejemanje različnosti kot tudi na otrokovo samozavedanje kot enkratnega bitja. Zato lahko rečemo, da umetniška dela pomembno podpirajo razvoj otrokovega osebnega stila.



Slika 6: Skozi likovno izražanje v galeriji otroci razvijajo bolj poglobljeno opazovanje in interpretacijo razstavljenih umetnin, hkrati pa bogatijo svoj osebni likovni izraz. (Foto: arhiv UGM.)

Vrednotenje

»Likovno vrednotenje kot zaključna faza ustvarjalnega procesa izhaja iz dejstva, da potrebuje vsako zaključeno delo proces verifikacije, ki mora potekati s primernimi komunikacijskimi procesi in s primernimi didaktičnimi postopki.« (Duh, 2004: str. 12.) V našem primeru vrednotenje otroških likovnih izdelkov poteka med umetniškimi deli, ki so jim bila pri delu vzor, zato se k njim še vedno »vračamo«. Otroke vodimo k vrednotenju lastnih izdelkov na način, kot smo to počeli ob razstavljenih de-

lih. Uporabljamo vprašanja, kot so: Kateri material ste uporabljali? Kaj predstavlja? Kakšen naslov ste izbrali? Prav tako vabimo otroke, da komentirajo izdelke svojih prijateljev, si zanje zamišljajo svoje naslove ... Osnova povratne informacije je tudi pohvala, npr.: »Zelo dobro opazuješ!« ali »Dobro si to povedal/izrazil.« Muzejski pedagog mora, tako kot tudi sicer v prejšnjih etapah, poskrbeti za sproščeno vzdušje ter spodbuja, da otroci čimbolj svobodno izrazijo svoje misli in opažanja, kar otroke spodbuja k nadaljnjemu samostojnemu raziskovanju in razmišljanju.

Likovne izdelke otroci odnesejo s seboj v vrtec ali šolo, kjer jih razstavijo, da si jih lahko ogledajo tudi drugi, in nadaljujejo pogovor o problematiki, ki so jo načeli v muzeju.

Zaključek

Ob zaključku se mi poraja vprašanje, kakšno mesto ima muzej v sodobnem svetu nešteti ponudb izdelkov in storitev. Pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti za otroke se vsi zelo dobro zavedajo/zavedamo, da je treba začeti pri najmlajših, ki bodo potrebo po določenem predmetu ali dejavnosti ukoreninili in gojili željo po njej skozi vse življenje. Zato se starše in vzgojitelje dandanes obsipava z raznovrstnimi ponudbami za otroke, le-ti pa potem hitijo z ene dejavnosti na drugo, saj se tako ena kot druga pogosto prezentira kot ključna za otrokov razvoj. Žal pa mnoge izmed teh ponudb sledijo zgolj ideji trošenja, zaslužka, njihov vzgojni moment je zgolj površinski, kratkoročni, in ne omogočajo poglobljenega pridobivanja znanja ter premisleka o sebi, svetu in drugih. Starši, vzgojitelji in z njimi otroci pa so ob vsem tem lahko predvsem zbegani. Kako je tukaj z muzejem? Tudi srečanje z umetnino se predstavlja kot izkušnja, ki predstavlja pomemben vzgojni element za otroke, ki bogati njihov razvoj in osebnost; ta je toliko bolj intenziven in poglobljen, kadar se zgodi v neposrednem stiku z umetnino. Ampak, ali to pomeni, da je muzej res za vsakogar? Otroci, katerih identiteta se šele razvija, se v avtentičnem prostoru umetnosti (muzeju) srečajo s primeri lastne in druge kulturne dediščine, soočajo se s kvalitetnimi primeri umetniških del, ki ne vnašajo novih vsebin le na področju likovnega, temveč odpirajo tudi pomembna družbeno kritična vprašanja, o katerih si otroci in mladi delijo svoje poglede, razvijajo kritičnost, sočutje, empatijo ... Prav je, da to omogočimo vsem otrokom – na njim prilagojen način, s programom za skupine iz šol in vrtcev, kot tudi s programom, ki se ga otroci in družine lahko udeležijo v prostem času. Zagotovo pomemben del vzgojno-izobraževalnega dela v muzeju je tudi delo z odraslimi, ki otroke spremljajo, torej z vzgojitelji, učitelji in starši – in sicer tudi na ta način, da bodo znali odbirati kvalitetne programe za otroke in predvsem izbrati tisti program, ki ga posamezni otrok

res potrebuje. Kakor pri samem izvajanju programa izhajamo iz posebnosti določene ciljne skupine in kolikor je mogoče iz posebnosti posameznika, tako se je tudi treba zavedati, da se morda ne bo vsak »našel« v muzeju, da ga bo morda bolj nagovorila glasba, gledališče, literatura ali morda kaj povsem drugega. V kolikor pa si muzej za vsako ceno prizadeva pridobiti čimveč obiskovalcev, izgubi na področju upoštevanja različnosti in svobodne izbire, in dogaja se, da lahko zaide na področje všečnosti in površinskega. Menim, da mora muzej še posebej danes izredno tenkočutno prisluhniti svojim obiskovalcem, vsem ponuditi možnost, da ga spoznajo kot enega izmed kvalitetnih prostorov učenja, druženja in osebne rasti, ter vzpostaviti vseživljenjski dialog s tistimi, ki se v njem »najdejo«. Slednje podpira tudi načelo izbire in drugačnosti: »kurikulum oz. vzgojitelji morajo zagotoviti aktivnosti z vseh področij dejavnosti in spodbujati vse vidike otrokovega razvoja, hkrati pa spodbujati in odpirati široko polje pravice do izbire in drugačnosti ter možnosti za poglobljen razvoj določenega vidika oz. področja« (Bahovec et al., 1999: str. 7).

Literatura

- Bahovec, D., et al. (1999) *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik F. (2003) *Didaktika*. Novo mesto: Viskošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bračun Sova, R. (2014) *Pedagoška vrednost interpretativne sheme umetnostnega muzeja* (doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bračun Sova, R., Strnad, B. (2012) *Z igro v kiparski svet Dragice Čadež*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Burnham, R., Kai-Kee, E. (2007) Museum Education and the Project of Interpretation in the Twenty-First Century. *Journal of Aesthetic Education* 41 (2), str. 11–13.
- Čufer, E. (2006) Atletika očesa: Krst pod Triglavom – vprašanje zapisovanja in branja sodobnih scenskih praks. V KUNST, B., POGOREVC, P. (ur.). *Sodobne scenske umetnosti*. Ljubljana: Maska.
- Duh, M. (2004) *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Duh, M., Zupančič, T. (2013) Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja. *Revija za elementarno izobraževanje* 6 (4), str. 71–86.
- Durant, S. R. (1996) Reflections on Museum Education at Dulwich Picture Gallery. *Art Education* 49 (1), str. 15–24.
- Gadamer, H. G. (2001) *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

- Gibbs, K., Sani, M., Thompson, J. (2007) *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*. Ferrara (Italy): Edisai.
- Herzog, J., Strnad, B. (2014) Analiza dela v delovni skupini Aktiv III – metode dela s slepimi in slabovidnimi na področju likovne umetnosti. V MAJERHOLD, K. (gl. ur.). *Zbornik za spodbujanje demokratične-ga emancipirane dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci*. Ljubljana: Društvo Škuc.
- Illeris, H. (2006) Museums and Galleries as Performative Sites for Lifelong Learning. *Museum and Society* 4 (1), str. 15–26.
- Jank, W., Meyer, H. (2006) *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2010) Etična in politična dimenzija Reggio Emilia. V DEVJAK, T., BATISTIČ ZOREC, M., VOGRINEC, J., SKUBIC, D., BERČNIK, S. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrte: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, T. (2006) *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske Fakultete.
- Savva, A., Trimis, E. (2005) Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibitions: The Role of Artistic Experiences. *International Journal of Education and the Arts* 6 (13). <http://www.ijea.org/v6n13/v6n13.pdf> (8. 7. 2015).
- Schmidt, J. S. (2010) Self-Organization and Learning Culture. *Constructivist Foundations* 5 (3), str. 121–129.
- Stallabrass, J. (2007) *Sodobna umetnost. Zelo kratek uvod*. Ljubljana: Kratina.
- Tavčar, L. (1992) *Metamorfoze*. Ljubljana: Narodna galerija.
- Tavčar, L. (2009) *Homo spectator*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 3, <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=65>.
- Tomšič Čerkez, B., Zupančič, D. (2011) *Prostor igre*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Fakulteta za arhitekturo.
- Zupančič T., Duh, M. (2009) *Likovni odgoj i umjetnost Pabla Picassa: likovno-pedagoški odgoj u Dječjem vrtiću Opatija*. Opatija: Dječji vrtič Opatija.

Delivering Messages to Foreign Visitors – Interpretative Labels in the National Gallery of Slovenia

Željka Miklošević

Introduction – Museums as Informal Contexts of Learning

Contemporary socio-economic circumstances and a great mobility across different domains of life have resulted in a continuous need for the transformation of peoples' identities, skills and competences. In order to empower citizens to make a successful transition from one job setting to another or from one country to another, the EU considers necessary to support learning in different contexts, through different media and in different stages of one's life, or in other words, lifelong learning. It is officially defined as "learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective" (Commission of the European Communities, 2001).

Museums have assumed an important position in today's society as places of informal learning – "learning that occurs in daily life (...) through interests and activities of individuals (...)" (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2012). Museum and museology researchers who early on recognized the importance of informal learning, especially approaches grounded in constructivism (Falk, Dierking, 1992, 2006; Hein, 1998).

In the context of museum's educational role, art museums have witnessed different, often conflicting views on what sort of experience they should provide. Throughout their history, the ontology and epistemology of art has had a great impact on the definition of the museums' social and educational role (McClellan, 2003). More than any other museum, art museums have been concerned with aesthetic aspects of the visit and, in many cases mu-

seum staff consider interpretation an imposition on its visitors' impressions and aesthetic experience. Any sort of interpretational aid is still considered by many art curators to be out of place because of the view that visitors' encounters with art should be unmediated. Countering views, on the other hand, favour interpretation because "a work of art has meaning and interest only for someone who possesses the cultural competence, that is, the code, into which it is encoded (...). A beholder who lacks the specific code feels lost in a chaos of sounds and rhythms, colours and lines, without rhyme or reason (...)" (Bourdieu 1998, pp. 323-324). Unmediated communication between museum objects and visitors is not only the "surest way possible for a museum to retain an 'exclusive' status" (Hooper-Greenhill, 1994, p. 20), but also a major reason why people are reluctant to visit art museums.

In recent years, however, art museums have opened their exhibitions spaces to interpretive media, mostly in the form of labels (Whitehead, 2012) to allow visitors to learn and understand museum topics. "Providing interpretation was the single most important thing museums could do to engage visitors with their collections" (Roberts, 2004, p. 214).

The focus of this paper are two interpretive texts in the National Gallery of Slovenia in Ljubljana that provide interpretation of individual artworks to its visitors. It is an exploratory research whose findings have implications for interpretation and informal learning in art museums in terms of contribution of text-based information to aesthetic experience and use of English as a lingua franca in museums. The theoretical framework is informed by constructivist theory, a theory of aesthetic experience and visual literacy, and social-semiotic perspective of language which is used as a tool for museum text analysis and theoretical basis for content analysis of empirical data.

Text-based Interpretation in Art Museums

Labels most commonly stand for texts in museums or galleries where they serve as tools for helping visitors "interpret and relate to exhibit content, have an emotive impact, or motivate attention and effort" (Screven, 1992, p. 183). They have a broad range of functions that include focusing attention to objects, instructing visitors to do or look for something, eliciting curiosity, connecting unfamiliar objects and topics with familiar ones, providing various types of information and the like. In addition to written texts, they can take forms in other modes and media, such as audio or graphics.

Serrell (1996) differentiates between interpretive and noninterpretive labels. The latter include identification labels, donor information,

credit panels and different types of signs that instruct visitors or help them orientate. Unlike them, interpretative labels are all those that serve to “explain, guide, question, inform or provoke in a way that invites participation by the reader” (Ibid, p. 10) and they are divided into four categories: title labels, introductory or orientation labels, section or group labels and captions.

Labels are one of the most important ways in which visitors can gain information and with which learning can be facilitated in the self-guiding environment of a museum. Those who do not feel confident or happy enough by merely observing art works, or who cannot read visual cues provided by them, are helped with words which “give a new, deeper dimension to our visual experience” (Ekarv, 1994, p. 201). In fact, they have been almost a canonical medium for providing information about museums’ material collections. A reason for not exploiting a full potential of multisensory, multimedia and multimodal opportunities that displaying objects and the use of ICT offer us, might be the cultural preferences for textual (or verbal) modes of learning. This could also explain why even hypermedia environment digital content is defined in terms of text-and-image relationship and often following a standard practice of label writing (Parry et al, 2007). It is, therefore, not surprising that the topic of museum exhibition texts encompasses a rather large body of literature that ranges from theoretical and critical to advisory to strictly practical.

Psychologically grounded research into the relationship between the museum environment and museum visitors (Bitgood 2003, 2006; Gutwill, 2006; Screven 1992) produced findings which show that “visitors do read labels if they perceive that labels will meaningfully help relate exhibit content to them, or will provide feedback and follow-up of exhibit experiences. It can also be a general conclusion that visitors have a need for communication (Perry, 2012, p. 74) and they will use interpretation to find out what they want to know. Empirically derived data often serve as groundwork for different types of advice on ways in which to create successful labels (Ekarv, 1994, Gilmore and Sabine, 1994). Some authors consider labels as having an overall importance for exhibitions (Dean, 1994; Serrell, 1996) and they emphasise the need to develop different types of texts, positioned in specific places within the exhibition that represent different levels of the exhibition concept.

The most common informational format in art museums are section labels, which interpret a subgrouping of artworks, and identification labels with minimal information such as the name of the work, maker, date, material and the like. Captions, which are specific to an object or small group of objects and provide more information and inter-

pretation, have become more present at exhibitions though their use as a meaning-making resource could be even more widespread. Captions are “the ‘frontline’ form of interpretative labels” (Serrell, 1996, p. 24) because they allow visitors to make their own pathways in the exhibition space who can find out more about the objects that draw their attention rather than follow the exhibition route defined by curators. In addition, they are usually the only texts that visitors read because they are short and are placed close to objects. That is why texts of captions need to make sense independently of other texts in the exhibition. This sort of interpretation strategy supports to the highest degree the notion of free-choice learning in museums.

Interpretative Labels in National Gallery of Slovenia in Ljubljana

The National Gallery of Slovenia in Ljubljana launched an interesting and praiseworthy interpretation project which took into consideration opinions of its visitors. A survey was conducted asking visitors which of the paintings on display at the permanent exhibition Art in Slovenia they would like to be interpreted¹. The paintings which received the biggest number of votes were given interpretive labels, or more precisely, captions. This type of collaboration between a state gallery and visitors can safely be called unconventional, especially for this part of Europe.

Since the works of art chosen for interpretation were put on show earlier, as part of a curatorial concept, they have been left hanging in their places. The gallery chose to deliver text-based interpretation in the least intrusive way by placing QR (quick response) codes on the wall next to the chosen artworks. By scanning the code with their smartphones, visitors get interpretation for individual paintings. The first thing that appears on the phones after scanning the code is a digital photograph and an option to choose either the Slovenian or the English language. After choosing English visitors get two types of texts – identification label containing basic information and approximately a page long caption (Fig. 1 & 2²). Those who wish to choose Slovenian have the option of reading a piece of text or listening to an audio file. In spite of this multimedia approach, the research presented in the paper does not take into consideration the technological aspect and focuses only on the linguistic aspects of the two interpretative texts.

1 This information is available on the gallery's official website <http://www.ng-slo.si/en/visit-us> (12.09.2015).

2 The texts have been copy-pasted from the gallery's website and they are presented in exactly the same format as they appear on the site (bolded phases, paragraphs)



Jožef Tominc (Gorizia, 1790 – Gradišče nad Prvačino, 1866)

Family of Dr Frušič

oil on canvas, 130 x 170 cm

NG S 463, National Gallery of Slovenia

Jožef Tominc had a reputation for being a prestigious portraitist with an excellent oil painting technique that included the ability of realistically depicting facial physiognomy, a convincing display of material and presentation of a variety of materials, a quick way of working, as well as high prices. He made individual or group portraits of the aristocratic and bourgeois society of various nationalities. He gained his academic education in Italy, worked in Gorizia, a short time also in Ljubljana, but mostly in Trieste, which was experiencing fast economic growth.

The Frušič family portrait also showed Tominc as a clever observer. He thoughtfully gathered the members of the bourgeois family around a table in their home salon, in front of an animated tripartite background. He placed the parents comfortably on each side of the settee, with the children ranging between them, from the youngest behind the mother to the oldest in front of the father. In contrast to the ostentatious props of the Moscon family, Frušič holds a book of texts by Hippocrates in his hands, which alludes to his medical profession.

The home furnishings, clothing and jewellery indicate stability, yet modesty. By reducing additional objects and by using calm hues in his colour palette, Tominc shifted the attention to the expressions of those portrayed. With their fixed gazes and resolute postures, the members of the family express self-confidence and the moral virtues of the bourgeois – intellectual class.

Fig. 1. Object label for the painting Family of Dr. Frušič, by Jožef Tominc, National Gallery of Slovenia, Ljubljana, photo and text retrieved from: <http://www.ng-slo.si/si/qt/NGS0463> (23.02.2015.)



Matej Sternen (Verd, 1870 – Ljubljana, 1949)

The Red Parasol

oil on canvas, 125,5 x 85 cm

NG S 2013, National Gallery of Slovenia

Sternen's oeuvre is characterised by the female figure. Due to the facts that he sojourned in Munich for a long time becoming well-acquainted with the bourgeois culture and that he perfected his feel for drawing and colour in the private school of his compatriot Anton Ažbe, it is not surprising that he focused on portrait and the nude already early on.

Among Sternen's more traditional portraits of Impressionist muses or melancholically dreamy girls, The Red Parasol is given a special status. Exceptionally, the female figure appears outdoors. The fashionably dressed lady is most likely Sternen's partner Roza Klein, also a painter, who was frequently depicted. Sternen exhibited Roza Klein in an armchair, her most representative portrait, in 1904 at Miethke's in Vienna. The lukewarm response from the critics probably encouraged him to thoughtfully take on the Impressionist issues in the same year at his home in Verd. He chose an established motif within European Impressionism – a woman with a parasol – and instead of dealing with a realist depiction of physiognomy, he focused on the Impressionist technique of applying paint and finding suitable lighting. He maintained the spatial relations between the figure and the background mostly by using warm-cool colour contrasts.

Fig. 2. Object label for the painting The Red Parasol, by Matej Sternen, National Gallery of Slovenia, Ljubljana, photo and text retrieved from: <http://www.ng-slo.si/si/qr/NGS2013> (23.02.2015.)

Methodology

The theoretical framework of the research combines three approaches - constructivist learning (Falk, Dierking, 1992, 2006), aesthetic experience (Csikszentmihalyi, Robinson, 1991; Housen, 1987) and visual literacy (Rice, 1988, 1989), and social semiotic analysis of museum texts (Ravelli, 2006). Although stemming from different schools of thought, they are relevant for learning in museums because they emphasize the active role of visitors in creating their own meanings. Aesthetic experience can be seen as an active process supported by prior knowledge which builds on *outside* information, which in art museums, is provided most frequently by curatorial or education staff.

Research based on aesthetic approach to learning about art in galleries and museums has shown that museum visitors with low knowledge of art and museum rely heavily on the museum's help in their encounters with art (Stainton, 2002) and that their understanding and enjoyment of art increases when artworks are interpreted through texts (Cupchik, Shereck and Spiegel, 1994; Temme, 1992). In addition, people's aesthetic experience and their responses to art have been proved multidimensional. Csikszentmihalyi and Robinson's (1991) study on art museum professionals' responses resulted in four categories according to the following aspects of their experience: perceptual (elements of art), emotional (reactions to the emotional content and personal associations), intellectual (art historical and theoretical issues) and communicative (relating artist and painting to their culture and time). Each of the four dimensions can be more or less relevant for an individual's aesthetic experience and they can overlap in different ways when encountering art. What the authors consider the prerequisite for meaningful interactions with works of art is confidence.

Confidence in terms of launching into communication with art works depending on one's own facilities mostly characterizes visually literate people, that is, those who have the ability to understand and use the fine arts (Rice, 1988). Understanding here refers to skills of analysing objects visually or making sense of art, while using is related to "being able to apply to daily life the learning and experiences derived from original objects in the museum setting" (Rice, 1988, p. 13). "A visually literate person (...) is someone who can make sense of art objects, both by knowing how they fit into a historical context and by having the skills to analyze objects visually" (Rice, 1989, p.97). This is where art museums and galleries can play an important cultural and social role. They can engender confidence and help develop visual literacy that resonate with visitors' own understandings and experience.

One of very frequently cited and applied theory that is grounded in a visitor-based approach to learning in museums were developed by Falk and Dierking's (1992, 2006) who propose a contextual model of learning that defines learning as a highly situated process on two levels. On the macro level, museums and their visitors are shaped by general socio-cultural circumstances of the area in which they function, which, in turn, determine learning. On the micro level, specific individual characteristics of visitors (motivation, education interests and the like), people with whom they visit or who they meet and speak with in the museum (family, friends, museum docents) and physical characteristics of the museum (crowding, lighting, design, quantity and quality of information etc.). Spatial characteristic of museums allow visitors to move in whatever direction and choose whatever elements (museum objects, interpretative media) they want, for as long as they want it. It is important to stress that the personal context of visitors determines the course and intensity of learning since, for example, momentary interests in or appeal to certain elements of the physical environment will guide visitors to create their meanings or to explore content more deeply. On the other hand, dissatisfaction with the physical and/or social contexts, for whatever reasons, may motivate visitors to leave the museum as soon as possible.

Properly shaped elements of museums' physical context, including labels, are an important condition for a meaningful museum experience.

Informed by said theory and aesthetic experience research this study aims to broaden the scope of the discourse related to interpretive labels by analysing texts and users' responses to these texts. The linguistic approach chosen for this task is based on Halliday's notion of language as a set of meaning making resources used by the speaker (in this case the National Gallery of Slovenia) in a particular social context (Halliday, 1993). Its use is always dependent upon a (cultural and communicational) context, and motivations and interests of speakers to communicate with their interlocutors and achieve specific results. On the other hand, the interlocutors' interpretation also depends on their interests, knowledge of the language, cultural characteristics and so on. If these characteristics of all parties align, communication will result in understanding. However, communication in museums is not straightforward because exhibition texts communicate simultaneously with a great number of people whose linguistic, educational, cultural and other levels differ to various degrees.

Drawing on Halliday's social semiotic theory of language and his categories of language functions, Ravelli (2006) analyses museum texts in terms of the following functions: representation of experiences (representational framework), meaningful organization of representations

(organizational framework) and enactment of social relationships (interactional framework).

The same three frameworks have been used in an analysis presented in this paper of two English translations of the Slovenian interpretive labels accompanying two paintings on display in Ljubljana's National Gallery of Slovenia. The labels are English translations of the texts originally written in Slovenian, also available for use at the gallery. A survey was conducted with Croatian students who gave their opinions about the texts. This research was undertaken with the goal of answering the questions:

1. What linguistic aspects of labels contribute to and/or hinder understanding of texts and, consequently, painting?
2. What conclusions can be made about the interpretive approach or strategy of the gallery?

In the first part of the research the text of the two labels have been examined in relations to three frameworks. The second part of the research comprises a survey of students, i.e. readers of the texts. Their written responses have been analysed by using qualitative content analysis which takes Ravelli's theoretical approach as a foundation of the study. In other words, the communication frameworks serve as a scheme within which categories are developed on the empirical material with the aim of identifying themes pertaining to the three frameworks.³ Although the majority of captions share similar linguistic characteristics, the main focus has been on two specific texts which interpret the paintings entitled *Family of Dr Frušić* by Jožef Tominc (Fig. 1) and *The Red Parasol* by Matej Sternen (Fig. 2). The choice of these two texts depended on the pictorial characteristics of the paintings (human figures depicted in different artistic styles) and properties of the captions (similar type of information and slightly different language style).

Analysis of Two Gallery Texts Within Three Communication Frameworks

Ravelli's three frameworks for understanding museum texts show that meanings produced through language are complex and that they reflect

3 It is important to emphasize the limited scope of this study since both the author of the paper and survey participants are not native English speakers, but speakers of the so called International English. Consequently, the analysis of linguistic aspects of texts and responses of the survey participants related to linguistic aspects is therefore less detailed than it could be if the texts were read and analysed by native speakers. However, any research where analysis is performed on a lingua franca cannot avoid constraints posed by limited knowledge and "feeling" of the language.

different ways people engage with one another and with the world. The two gallery texts will here be analysed according to the three frameworks.

Representational framework relates to what can simply be explained as what the text is about. If representation is seen as an active construction of reality, and not simply as its passive transmission into words, the meanings arising within this framework reflect the worldviews of the speakers. Terminology the structure of sentences reveal how reality is constructed through language. Relations between the subjects and verbs in clauses – who is affected by what action and the role the subject plays are only some of grammatical and lexical markers indicating a dominant framework of understanding.

The main discourse of the gallery's interpretive texts focuses on the painter – his life, work and artistic choices and procedures. In addition to the short identification label where the name of the painter is the first information and emphasized in bold letters, the first lines of the (majority of) interpretive texts are related to the painter or his oeuvre.

The entire body of texts shows a connection to the painter in one way or another. The first paragraph is usually reserved for biographical information, then several clauses about how the painting was created by the painter and lastly, a part in which certain characteristics of his painterly technique is shortly explained. The author of the texts consistently places Tominc and Sternen as the main agent of all that can be said about the paintings.

The art historical discourse is also evident in the technical terminology that is generally used for art historical description of paintings – *facial physiognomy, animated tripartite background, calm hues, resolute postures...* By using phrases such as “Among Sternen's more traditional portraits of Impressionist muses...” and “at Miethke's in Vienna” the author presupposes that visitors already have considerable knowledge about Sternen's works, what Impressionist muses looked like, and that Miethke's was one of most progressive galleries in Vienna in the early 20th century.

An interesting example of dissonance between the author's and the visitor's familiarity with the displayed art is illustrated by the sentence: *In contrast to the ostentatious props of the Moscon family, Frušić holds a book of texts by Hippocrates in his hands, which alludes to his medical profession.* The text asks the visitor to notice contrasting elements between the Family of Dr. Frušić and another family which is not in any way shown, explained or indicated in the text. The Moscon family is, in fact, Tominc's other painting, that hangs to the left of the Frušić's, but there can be no guarantee that visitors have already seen the Moscons or that they would realize they are shown in the painting next to the one in front of them.

Organisational framework relates to meanings that stem from the organisation, shape and connections between clauses. In order for a text to be comprehensible, it is not only necessary to be about something (representational meaning) but its elements should be connected in such a way as to make sense and to information to flow undisturbed. The organisation related issues can affect the structure of a whole text (macro level), sections of a text or groups of texts and their mutual relations (mid-level) and at the level of sentence (micro level).

One of the main organizing devices on the macro level is genre and it changes depending on overall purpose, and structure which supports that purpose there. Ravelli defines several genres of museums texts that include Procedure (instruction), Narratives (story in a particular time or place), Report (describing things as they are), Explanation (explain how things happen), Expositions (put forward a point of view), Directives (attempt to influence people's behaviour), Discussions (present multiple sides of an argument). Each genre tends to have its own grammatical features, such as, for example, present tense, verbs of being and having, and no temporal sequences in Reports. The gallery texts show a mixture of genres, which adds to the dynamics of meaning creation. The first paragraph is mostly *narrative* since it brings biographical information on the education and career of the artists. *Reporting* occurs when the texts switch to general statements about artists work, his status, or the status of the interpreted painting, statement of the period the painting belongs to etc.

The mid-level organisation relates to sections of texts in which pointers to different meanings can come in the form of linguistic or visual elements. Headings which summarize and topic sentences which point to relevant parts in the text guide the visitors through different levels of meanings. Visual pointers are aspects of layout and design within the texts (bold, italic, different colour or size of letter and parts of texts)

Organizational meanings in the two selected texts (Fig 1, 2) reside in the visual pointers: the bolded name of the painters which emphasizes the importance of the paintings' creators and support the representational meanings, and the division of texts into paragraphs which is also closely related to the representational framework because different type of content is distributed in the paragraphs.

The micro-level concerns the structure and ordering of sentences which influences the flow of information. The ordering principle is set as a relationship between Theme and New. The theme of a clause is a departure point for the message, while the new continues onto the theme moving readers on from the starting point. As the very name say, the new of the clause is new information, while the theme is the familiar informa-

tion or a reference to it. In terms of micro-level organisational meanings, almost each clause in the two texts in Fig. 1 and 2, as well as the majority of other texts, has a different point of departure which makes reading more difficult. The biggest breakdown of information flow is the relationship between the information in the painting and the texts. The painting is (or at least should be) a starting point for visitors from which they move to texts. Instead of leaning on to the painting with the theme which will then develop into new information, the texts opens with a statement about the painters.

Interactional framework is linked to meanings whose aim is to establish relationship between exhibits and museum visitors. Interactional meanings which are often produced in the museum contexts take different shape, from the most basic level of physical interactivity through three-dimensional models that can be explored by touching, to sophisticated digital exhibits developed with touchscreen technology that invite and encourage interaction, both physical and intellectual, with their content. Museum staff such as docents and curators also establish interpersonal interaction with visitors. In fact, every act of communication, by its interactive nature and regardless of the media, belongs to the interactional framework and conveys interactional meanings to different degrees. Even though text is least considered to be least communication because there can be no reciprocity in written forms of communication, it can still enable interactional meanings. Ravelli sees written texts as sources of interactional meaning because language in general conveys social roles and it can show power difference and social distance between interactants in communication acts. Language, and therefore, texts can either enable or prevent interaction through different linguistic means. Tone and voice of text (formal/informal, personal/impersonal) can equally indicate power relations as speech roles which either give or demand information. Statements and offers provide information and place museum visitors' reactions in the position of receivers. In contrast, questions and commands enable greater reciprocity by inviting visitors to respond. The reason why questions and commands are favourable ways of engagement through texts is "because they invite more explicit or more physical responses, and represent a more explicit degree of interaction" (Ravelli, 2006, p. 75). Naturally, commands in imperative should be avoided because they sound abrupt and can evoke negative responses. More preferable are oblique forms of demands, such as questions or statements.

The two gallery texts are comprised solely of statements and are shaped as strongly informative resources which establish one-way communication.

Judging by the expert art historical vocabulary, long and complex sentences, impersonal voice, statements and the language style, the texts could be characterised as formal, although they would not be placed at the extreme end of the formality – informality continuum. What softens the formality are the adjectives that describe artists' procedure such as "he thoughtfully gathered", or descriptions of the depicted people, as in "fashionably dressed lady" and that reveal the attitude of the author and of the texts.

Analysis of Informants Responses

The second part of the research was a survey on opinions about the texts which was conducted in laboratory circumstances. Twenty-six students between the age of 18 and 27 were recruited from several courses of the study programme in Information and Communication Sciences at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb during the summer semester of 2015. Their knowledge and skills related to art and their use of English were not measured prior to the study and therefore have not been taken as variables.

Materials for the research included printed-out photographs of the two paintings and their respective labels (Figs 1,2): Family of Dr Frušić (text length 262 words) and The Red Parasol (text length 223 words).

The informants were asked to read the texts and answer the following questions on the same pieces of paper.

1. What do you find positive and/or negative about the text?
2. Why was that positive or negative?
3. What would you change or add.
4. Why would you change/add it?
5. Were there any words in the texts which you cannot understand or were not sure about the meaning? If yes, underline or encircle them.

The written responses of the informants were first coded according to the three frameworks with individual themes within them arising from the material. The themes were subsequently categorized as Satisfactory, Unsatisfactory and Should Be Included on the basis of informants' explicit and implicit comments (Table 1).

Table 1. Themes of linguistic aspects of texts based on the data provided by survey participants

THEMES	REPRESENTATIONAL FRAMEWORK	ORGANIZATIONAL FRAMEWORK	INTERACTIONAL FRAMEWORK
Satisfactory	Description of Paintings Meaning of Details Information on Artists (life, education, career) Artists' Intentions	(none of the responses relate to this category)	(none of the responses relate to this category)
Should be included	More about Portrayed People More about Artistic Context More about Historical Context More Focus on Paintings Importance of Painting (reasons for creating it, cultural value)	Another Paragraph (Red Parasol)	(none of the responses relate to this category)
Unsatisfactory	References to the Unfamiliar Expert Terminology* Redundant information (about what is visible)	Unclear Statements Too Long Sentences Complicated Phrases / Sentences	Difficult Vocabulary* Complicated Language (style) (Overly) Subjective Interpretation

*The words informants underlined as difficult to understand include both expert terminology (*oeuvre*, *physiognomy*, *hues*) and the higher register vocabulary than the one with which they feel familiar and comfortable (*ostentatious*, *sojourned*, *tripartite*, *lukewarm*, *bourgeois*, *depicting*).

Research Findings and Discussion

It is not surprising that the biggest number of themes came out of comments related to the *representational framework* because the first question that probably comes to everybody's mind when viewing a painting is *What does it show and what does it mean?* which calls for some kind of description. The theme *Description of Paintings* and *Meaning of Details* represent positive features of the texts which provide descriptions of the imagery and explanation of the content (iconology and symbolism) such as the book Dr Frušić holds in his hand that functions as attribute of his profession, or the furnishings and clothing that “indicate stability yet modesty” (Fig 1). Works of art generally present a wealth of symbols from many different times and cultures and explanation of these meanings, even

with a simple phrase, establishes connection between art and a broader socio-cultural context. Particular socio-cultural context also frames the people in the painting as well as the artists, their life, education and career. By merely suggesting a story about on these things which takes place in a specific historical period can help visitors make meanings through association to the ways in which they themselves organize their own experiences – through contexts (Roberts, 1997). That is why the informants were satisfied with the information about the artists and wished they could get more information about the artists, portrayed people and the historical context (represented by the themes *Information on Artists, Artists Intentions, More about Portrayed People, More about Historical Context*).

Information on artistic context, which was found lacking (*More about Artistic Context*), stand at the intersection of what Csikszentmihalyi and Robinson (1991) call the intellectual and communicative modes of aesthetic experience which they consider to be more important than perception and emotional responses. Housen's (1987) study of aesthetic development of non-expert art viewers places the same type of information on the third out of five stages. Style and painting technique is deemed important for all subsequent development stages on which this type of information merges with all other, contributing thereby to the skill of making sense of art. The same stage comprises the notion of the importance of a specific artwork that does not relate to personal attitudes and value but values ascribed to it by the museum. *Importance of Painting* is the theme which reflects these issues. This is something that people unexperienced in art viewing often rely on – some external justification for why the artefact in front of them is art, why is it in the museums, why is it important for a national gallery and a nation. This issue is more related to cultural meaning of art and social meaning of museum which contribute to the cultural aspect of visual literacy (Rice 1988).

An interesting, though unfortunately, unsatisfactory aspect of the texts is the lack of focus on the paintings which can be linked to the artist-based discourse of the texts (theme *More Focus on Paintings*). If the gallery had tried to achieve object-centred interpretation, which the choice of captions instead of group labels seems to suggest, the captions should have provided interpretation that directed people to observing the painting. Texts should have acted as mediators rather than supplements to the visual elements because “readers turn to labels to discover what it is they are looking at and then to find out information about it” (Ravelli, 2006, p.37). On the other hand, there are comments by the respondents that the texts contain redundancies in that they describe elements in the painting that are clearly observable but that do not give additional informational

value. This can be illustrated by the phrase in the text about Dr Frušić's family: "He placed the parents comfortably on each side of the settee". Comments such as this one echoes previous research (Cupchik, Shereck and Spiegel, 1994) in which description of figurative paintings decreased both affective and cognitive effect of the artworks. This suggests that visitors can immediately decode clearly visible qualities of artworks.

References to the Unfamiliar, a theme which both gallery texts have in common, have been noticed by the informants and judged as a negative aspect of interpretation (Miethke's in Vienna and the Moscon family have already been mentioned in the analysis of the representational frameworks of the texts). Although the decision to mention these types of information can be justified as the author's wish to broaden the context of the artists' work, they are directed at people knowledgeable about art, or in the case of the Moscon family, other works by the same painter. As such, they are irrelevant to all those who do not have that knowledge. When trying to broaden the scope of messages that relate to concrete, visual material it would be wise to present this particular material. Otherwise, it will only intrigue the visitors and call them to compare the works in front of them with something they cannot see. Another issue arising from the same theme concerns culturally specific information which Croatian visitors, even if they were highly skilful in reading visual images, would most likely fail to understand, for example, where Verd or who Anton Ažbe is. Information about Ažbe exists in the interpretation of his paintings, but that does not mean visitors will choose to find out more about them. That is why captions need to provide interpretation independent of other texts.

Interactional framework is illustrated with Expert Terminology, which, in addition to difficult art historical vocabulary as part of representational framework, makes for a highly salient theme. It is linked with *Complicated Language*, which points to the formality of both the texts and the institution. The formal register of English can be interpreted as the institutional choice to keep a social distance from its visitors, which is remarked on by an informant who thinks that "the excessive use of 'sophisticated' English, most likely in attempt to show expert knowledge, seems more pompous than refined".

The theme of *Subjective Interpretation* shows that respondents identified the institutional voice as being subjective and they judged it as rather a negative characteristic although the information in the third paragraph of the text about Dr Frušić's family provides a social interpretation by talking about values and convictions of the original cultural context of the artwork. And this is exactly a type of information that supports cultural literacy development. However, the subjective voice seems to have

annulled a potentially positive effect that this type of information could have if the mode of the text was different. Instead of firm statements that were probably the main contributor to the negative effect of the last paragraph, the author could have used a linguistic resource called modality – modal verbs such as *might*, *may*, *could* or expressions such as *it seems*. Modality introduces “the negotiability of facts” (Ravelli, 2006, p.89) and softens the objective stance of the speaker. An alternative might be a question at the end of the sentence (for example, *Would you agree or disagree?*) which could invite debate and open to multiple interpretations of what is being said, lowering thereby the authoritative voice of the institution. This can be both a tool that can bring the institution closer to its visitors in terms of communication, and an opportunity to engage visitors in a relevant meaning-making process. Thinking in advance of possible effects of certain linguistic choices might be useful for shaping texts into resources that support and facilitate free-choice learning.

Organisational framework contains several unsatisfactory elements, which makes a large impact on meaning-making process of the informants. Long sentences, complicated phrases and unclear statements are largely the reason informants judged certain words and expressions irrelevant. They include the underlined words in the expressions “he thoughtfully gathered...”, the fashionably dressed lady (Fig 2), and the entire phrase “*a convincing display of material and presentation of a variety of materials*” (Fig 1) where confusion most likely stems from seemingly two identical meanings in two slightly different expressions (display of material & representation of materials). The theme *Unclear Statements*, represented by respondents’ comments such as “I don’t understand the connection with Rosa Klein and his decision to switch to Impressionism” (Fig 2), or “Why is the artist a ‘clever observer’” (Fig 1) also owes part of its unsatisfactory status to the organisation of the text.

If the statement of Tominc as “a clever observer” was placed at the end of the paragraph and brought into a causal relationship with the previous sentences, it might be clearer that the author of the text wants to say that the artist deliberately made arrangements of the characters in such a way so to convey a specific message to the observer. Shorter sentences and a more logical order of familiar and new information in them could result in a more effective flow of information and improve legibility of the texts.

Conclusion

The analyses of the texts and informants’ opinions about them based on Ravelli’s frameworks provides nuanced answers to the research questions. The empirical data show on the one hand, how informants established a

relationship with the interpretative texts as, say, regular visitors. They focused on the parts of the texts that were related to the elements of the paintings that interested them the most. Their responses can therefore be interpreted without any reference to them being foreign visitors. What they found positive about interpretation is: description and explanation of pictorial details whose meaning does not arise from mere observation of the paintings, i.e. explanations of certain pictorial elements, and information about artist. These types of information contribute to the comprehension of the paintings and enjoyment in them.

On the other hand, the language they used for getting information about the paintings was not their mother tongue and they are not familiar with the Slovenian cultural context which influenced their understanding of the texts or the lack thereof. The language is too complex for their level of the use of English and it contains information which are related to Slovenian art and geography. This points to the need to pay attention to culturally-specific information in the process of translating texts from the source language as well as to the need to adapt the language to a wide range of speakers of English as a *lingua franca*, many of whom might be less than proficient in it. .

The results also indicate an interpretation approach that is not strictly discipline-based and includes interesting information about a cultural context. Nevertheless, the delivery of these information is not done sufficiently well in terms of either quantity and quality of information and the language style. The latter, represented by complicated phrases, long sentences, unclear statements, and expert terminology might be even more problematic than the former because it can easily discourage visitors from reading the texts in the first place and prevent them from accessing even the interesting information.

What analyses as this one might bring out in relation to museum texts is that the scope of meanings – representational, organisational and interactional - should not foreground institutional priorities but should take into consideration visitors' (and non-visitors') expectations and knowledge levels. This is why formative evaluation needs to address these issues so that the meanings pertaining to all three frameworks could be relevant to the audiences.

Nevertheless, this project is doubtlessly an interesting example of the museum practice, and it deserves to be singled out because of the efforts of the staff to establish a closer relationship with museum visitors through both interpretation and cooperative decision-making concerning the interpretation project they conducted.

Acknowledgement

This work has been fully supported by Croatian Science Foundation under the project 4153 Croatia and Central Europe: Art and Politics in the Late Modern Period (1780-1945)

References

- Bitgood, S. (2003) The Role of Attention in Designing Effective Interpretive labels. *Journal of Interpretation Research*. 5 (2), pp. 31–45.
- Bitgood, S., Dukes, S., Abbey, L. (2006) Interest and Effort as Predictors of Reading: A Test of the General Value Principle. *Current Trends in Audience Research*. 9, pp. 2–6.
- Bourdieu, P. (1989) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Robinson, R. E. (1991) *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.
- Commission of the European Communities. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. (2001). [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF\(21.11.2011.\)](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF(21.11.2011.))
- Cupchik, G. C., Shereck, L., Spiegel, S. (1994) The Effects of Textual Information on Artistic Communication. *Visual Arts Research*. 20 (1), pp. 62–78.
- Dean, D. (1994) *Museum Exhibition – Theory and Practice*. London: New York: Routledge.
- Ekarv, M. (1994) Combating redundancy: writing texts for exhibitions. In: Hooper-Greenhill E. (ed.). *The Educational Role of the Museum*. London: New York: Routledge.
- Falk J. H., Dierking, L. D. (1992) *The Museum Experience*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Falk, J. H., Dierking, L. D., Adams M. (2006) Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning: MacDonald S. (ed.) *Companion to museum studies*. Malden: Blackwell.
- Gilmore, E., Sabine, J. (1994) Writing readable texts: evaluation of the Ekarv method. In: Hooper-Greenhill E. (ed.). *The Educational Role of the Museum*. London: New York: Routledge.
- Gutwill, J. P. (2006) Labels for Open-ended Exhibits: Using Questions and Suggestions to Motivate Physical Activity. *Visitors Studies*. 9 (1), pp. 9.
- Halliday, M. A. K. (1993) Towards a Language-based Theory of learning. *Linguistics and education*. 5, pp. 93–116.

- Hein, G. (1998) *Learning in the Museum*. London: New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994) *Museums and their visitors*. London: New York: Routledge.
- Housen, A. (1987) Three methods for understanding museum audiences. *Museum Studies Journal* 2 (4), pp. 41–49.
- McClellan, A. (2003) A Brief History of the Art Museum Public. In: McClellan A. (ed.). *Art and its Publics. Museum Studies at the Millennium*. Malden: Blackwell Publishing.
- Parry, R., et al. (2007) How Shall We Label Our Exhibit Today? Applying the Principles of On-Line Publishing to an On-Site Exhibition, In: Trant J., Bearman D. (eds.). *Museums and the Web 2007: Proceedings*. Toronto: Archives & Museum Informatics. <http://www.archimuse.com/mw2007/papers/parry/parry.html> (12.11.2014).
- Perry, D. L. (2012) *What Makes Learning Fun? Principles for the Design of Intrinsically Motivating Museum Exhibits*. Plymouth: AltaMira Press.
- Ravelli, L. (2006) *Museum texts – Communication Frameworks*. London: New York: Routledge.
- Rice, D. (1988) Vision and Culture: The Role of Museums in Visual Literacy. *The Journal of Museum Education*. 13 (3), pp. 13–17.
- Rice, D. (1989) Museums and Visual Literacy. *The Journal of Aesthetic Education*. 23 (4), pp. 95–99.
- Roberts, L. (1997) *From Knowledge to Narrative*. Washington: London: Smithsonian Institution Press.
- Roberts, L. (2004) Changing Practices of Interpretation, In Anderson, G. (ed.). *Reinventing the museum: Historical and contemporary perspectives on the paradigm shift*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Serrell, B. (1996) *Exhibit Labels. An Interpretive Approach*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Screven, C.G. (1992) Motivating Visitors to Read Labels. *ILVS Review*. 2 (2), pp. 183–221.
- Stainton, C. (2002) Voices and images: Making connections between identity and art. In: Leinhardt, G., Crowley, K. and Knutson, K. (eds.). *Learning Conversation in Museums*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Temme, J. E. V. (1992) Amount and Kind of Information in Museums: Its Effects on Visitors Satisfaction and Appreciation of Art. *Visual Arts Research*. 18 (2), pp. 28–36.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2012) UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf> (17.2.2014).

Whitehead, C. (2012) *Interpreting Art in Museums and Galleries*. London:
New York: Routledge.

Interactive Spaces in Art Museums: A Landscape of Exhibition Strategies

Saliha Nesli Gül and Kadriye Tezcan Akmehmet

Introduction

The number of museums, which transform audience experience from passive to active, are on the rise (Schubert, 2004, p. 65). The audience and the quality of their experiences in museums have become important. Audience research studies shows that museums need interactive arrangements that help audience to get experience and learn actively in exhibitions, instead of just being an observer from a distance. Arrangements that allow active participation of audience to be a part of museum experience with opportunities provided by technological development gives the audience the opportunity to participate in the museum environment (Greenhill, 1992; Schubert, 2004, p. 65).

Museum spaces provide a setting for formal and informal learning. As Maximea states (2012, p. 110) “in addition to the spaces that house and interpret museum collections, museums increasingly invest in specialized spaces for education”. Interactive spaces are one of the most important environments that could transform the experiences of visitors. “The physical context” is one of the important elements of museum experience with “the personal context” and “the sociocultural context”. Falk and Dierking conceptualized the museum visit as involving three contexts. The physical context includes the architecture and feel of the building, as well as the objects and artifacts contained within. These physical context factors strongly influence how visitors move through the museum, what they observe, and what they remember. (Falk, Dierking, 2013, pp. 26-28)

Interaction, in common sense, is believed to be to the access of information by just the touch of a button and this gives people the freedom to

pick what they want by pushing a button. The term, “interaction” is controversial and varies on the field of use. In its simplest form, interaction is a notion of communication. Michael Jackel (1995) defines the interaction as an exchange and mutual effect. According to Jackel, depending on the field being focused, interaction has differing and various definitions (Jensen, 1998, p. 188). Early examples of interactive spaces started with science museums. In the 1920s, European science museums devoted primarily to science developed exhibits that visitors could interact with. Museums, which focus more on interactive exhibits, demand more physical interaction from the visitors. After the idea spread to United States, in 1933, interactivity had been accepted as a vital element for science museums (Bedno, 1999, p. 4). Later on, other types of museums also focused on research about interactive spaces. In 2002, the Smithsonian Institute published a guideline as to how to develop interactive exhibitions. The guideline explained the process and pitfalls of interactive exhibition development in terms of concept, design and evaluation. The United Kingdom was the first to develop hands-on exhibits, which consisted of interactive tools.

The application of interactive spaces in art museums began in the 2000s. J. Paul Getty Museum organized a symposium called “Family-Oriented Interactive Spaces in Art and History Museums” in 2005. Family audiences and their needs, learning styles, experiences and the role of object, were the subject of the discussion at the symposium. In 2005, High Art Museum’s “Understanding Visitor: Interactive Family Gallery” and in 2013, Cleveland Art Museum’s “Transforming the Art Museum Experience” were works based in High art museum’s and Cleveland art museum’s own interactive galleries.

Today, there is a growing interest for interactive spaces in museums. Especially art museums have been establishing interactive spaces in many countries. The aim of this study¹ is to gather data about the exhibition design strategies of art museums’ interactive areas regarding the installation, display and interpretation of art objects for target audiences related to the physical context. Basically this study sought answers for the three questions to reach its aim:

1. How many art museums have interactive spaces?
2. What do these interactive spaces look like? What are their aims, objectives, exhibition strategies and methods?

1 This paper presents findings from a master research study that was conducted by Nesli Gul at the Yildiz Technical University Museum Studies Program, under the supervision of Kadriye Tezcan Akmechmet.

3. How are the art objects installed, displayed and interpreted for the target audience in interactive spaces?

In this study, interactivity is defined on the interrelationship of human and surroundings such as objects, surfaces and medium (Shettel, 1991). Interactive exhibits studied in this research are limited to physical interaction through an instrument or a tool; it is not interested in the cognitive aspect (Bitgood, 1991, p. 4). Interactive space refers to exhibitions or galleries that which have interactive tools or setups in museum, within this study. Exhibition instruments or tools in interactive spaces, which affect the physical context of the targeted audience, are the subjects of this study. Therefore, virtual applications like virtual museums and interactive art are out of the scope of this study.

Methodology

This study presents the findings of the survey that was conducted at art museums in United States of America and Europe.

Questionnaire Design Process

The questionnaire was designed to be completed by the museum director or an individual who is managing or involved with educational and curatorial works of the museum. It uses a combination of 'open-ended' and 'closed-ended' questions. The survey has four sections:

1. General Information about the Museums
2. Interactive Spaces
3. Art Object and Interactive Spaces
4. Contact Information

All sections consisted of 35 questions. The result of the survey was analyzed by SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 program. Descriptive statistical methods were used for the evaluation of data. Standard and closed-ended questions were analyzed via figures and tables. Item analysis was used to organize the open-ended questions.

Sample Selection

The study sample consisted of American and European Art Museums. One of the reasons for this limitation was the leading position of these art museums on interactive spaces. The other reason was the majority of interactive spaces in these countries. The 250 museums from America and 200 museums from Europe art museums were randomly select.

Data Collection

E-mails with a link to the web-based questionnaire were distributed to the 250 museum from America and 200 museums from Europe. They were generally sent to the e-mail address of the museum director or the museum staff member who is involved with educational and curatorial works of the museum. Each museum received only one questionnaire. A total of 50 art museums participated in the study. 33 museums responded from USA and 17 museums responded from Europe. Data collection occurred from 6 January 2014 to 28 March 2014. The majority of participants were the education directors or curators of the museum followed by museum administrators.

Description of Sample

In the first part of the questionnaire, study participants were asked about general information of participating museums. The data shows that the majority of participants worked in a private museum (64%) followed by municipality museums (16%). When we looked at the size of the museums, we observed that the majority of them are medium-sized and large museums. This data suggests that small museums may not have interactive spaces. Further research is required to understand this trend. The funding of interactive spaces of museums usually comes from the museum budget (33%) and private companies (26%) followed by non-governmental organizations (18%).

Results

This study investigated three research questions:

1. How many art museums have interactive spaces?
2. What do these interactive spaces look like? What are their aims, objectives, exhibition strategies and methods?
3. How are the art objects installed, displayed and interpreted for the target audience in interactive spaces?

The questions in the survey relating to the second and the third research questions were asked only to art museums that indicated they had interactive space(s). We asked participants to think of a permanent interactive space in their museum and answer a set of questions related to the research questions. In the second part of the survey, we asked questions to get data about the nature of interactive spaces and exhibition design strategies of art museums' interactive areas. In the third part, we asked questions regarding the installation, display and the interpretation of art objects for the target audiences related to the physical context.

According to the given answers, most of the education departments were responsible for interpretation, display and installation of the art objects in interactive spaces followed by museum curator and less likely, museum administration.

How Many Art Museums Have Interactive Spaces?

When we looked at how many art museums have interactive spaces, it was observed that 58% of museums have interactive space. As seen in Table 1, the data shows that art museums have an interest in interactive spaces. 37,9% (n: 11) of these museums have one interactive space, at least. It has been noticed that some museums (27,6%) have more than three interactive spaces.

Table 1: The number of the Interactive Spaces of Art Museums

Number	Frequency(n)	Percentage (%)
One	11	37,9
Two	5	17,2
Three	5	17,2
More than three	8	27,6
Total	29	100,0

Participants that have interactive spaces were asked: “When did this interactive spaces start functioning?” Table 2 shows the range of responses to this question and indicates that most of them (70,6%) had interactive spaces after 2000 and 11,8% of museums had between 1990 and 1999.

Table 2: Time Period of Interactive Spaces Start Functioning

Groups	Frequency(n)	Percentage (%)
Before 1960	1	5,9
1970-1979	1	5,9
1980-1989	1	5,9
1990-1999	2	11,8
After 2000	12	70,6
Total	17	100,0

The participant museums, which do not have interactive spaces, were asked: “If your museum does not have any interactive spaces, what are the reasons for this”. Participants chose mostly the “other” option (27,5%) in the survey (Table 3) as their responses could not be organized under the categories. They provided general answers such as the following: the museum design is not appropriate to establish an interactive space; museums usually establish interactive spaces temporarily and integrate them with their exhibitions/they don’t organize a separate area. The data suggests

that a lack of funds was the dominant reason of not having interactive spaces followed by a lack of space and a lack of staff.

Table 3: The Reasons for Not Having Any Interactive Space

Table (Reasons)	Frequency(n)	Percentage (%)
Lack of time	5	12,5
Lack of funds / budget	7	17,5
Lack of Space	6	15
Lack of Staff	6	15
Lack of Equipment	5	12,5
Other	11	27,5
Total	40	100

What do these interactive spaces look like? What are their aims, objectives, exhibition design strategies and methods?

The participants from museums, which have interactive spaces were asked about the basics of their interactive spaces.

In an open-ended question, participants were requested to describe the aims of the interactive space. Eighteen (36%) of the participants responded. We organized the seventeen (34%) of the participants' responses under the categories (using item analysis) as follows: to provide opportunities those families and children could experience art (n: 8, 44%); (experience art object by hands-on replicas (n: 4, 22%); comprehensive knowledge about collections and art history (n: 3, 16,7%); achieve tactile experience (n: 2, 11,1%); according to educational objectives, achieve satisfaction, success and sense of power via experiencing (n: 1, 5,6%). The aims of interactive spaces tend to be designed for the purpose of providing opportunities for families and children to experience art (44%). The data showed that art museums have various aims to develop interactive spaces.

Participants were asked to describe the objectives of the interactive space. 14 participants responded this question. The majority of the museums (72%) described their objectives as to offer various opportunities so that audiences could get more information about the exhibition.

The other museums gave several responses as follows: related to the museums' ability to discover; analyze and create; to make the audience talk about the art object; discover art; be able to create art objects by using art materials and to support school courses.

Study participants were asked: "Which groups of audiences does the interactive space target?" As illustrated in Table 4, the majority of them target families (28,81%) and children (27,12%). This finding is confirmed by our observation that many of the interactive spaces of art museums

in both United States and Europe are developed for families and usually named as “interactive family gallery (cite). Some of them are; The Speed Art Museum “Art Sparks” Interactive Family Gallery, Birmingham Museum of Art Nat’s Art’Venture Interactive Family Gallery and The Walters Art Museum Family Art Center.

Table 4: Target Audience of Interactive Spaces

Tables (Audiences)	Frequency(n)	Percentage (%)
Family	17	28,81
Children	16	27,12
Adults	13	22,03
School Groups	9	15,26
Researchers	2	3,39
Others	2	3,39
Total	59	100

Study participants were asked to describe “What the interactive space focuses on?” Participants responded in different ways to this open-ended question. The data shows that half of the spaces (n:8) focused on museum collections and art history. Participants mentioned a variety of focus as follows: rules and elements of art, artists and their works, objects of art, special exhibitions and crafts and design. Interestingly one of the participant responded that they did not have a specific focus.

Participants were asked to describe the design elements of the interactive space. 8 of the 11 museums (72%) mentioned elements that were organized for the target audience like texts, chairs, tables, instructions for games, audio-visual equipment and iPads, video screens. Analysis of these qualitative responses suggested that many interactive spaces designed their areas according to their target audience. The others gave several responses as follows: Some of them mentioned the materials they used or devices of exhibition concept and exhibition techniques and elements like luminous colours or pastel colours.

Participants were asked: “Which interaction technologies do you use in interactive spaces?” As seen in Table 5, the majority of them referred to the ‘Surface Technologies / Multi-touch / Terminals. ‘Mobile Technologies’ were also preferred. Interestingly participants do not use wearable technologies, so none of the museums answered the question “Which wearable technologies do museum interactive space have?”

Table 5: Usage of Interactive Technologies

Tables (Technologies)	Frequency (n)	Percentage (%)
Wearable Technologies	0	0,0
Mobile Technologies	4	17,4
Surface Technologies / Multi-touch / Terminals	10	43,47
Ambient Technologies	2	8,7
Others	7	30,43
Total	23	100

Study participants were asked “Which mobile technologies do museum interactive space have?” According to the responses of the six participants, we observed that smartphones were used by 66% of museums (n: 4) and iPads were/are used by half of the museums.

When we looked at the preferred surface technologies museum interactive space have, we observed that the majority of them (n: 7; 53%) have touch screens. The other results are as follows:

multi-touch screens (n: 2, 28%); microtile /vocal video presenter system (n: 2, 28%) video panels (n: 2, 28%), digital table (n: 1, 14%), video and computer screenings (n: 1, 7%).

17 of the participants (34%) responded to the question “Which surface technologies does your museum have in the interactive space?” We observed that they prefer audio installations and video projections.

Study participants were asked “Which analogue interactive devices do museum interactive space have?” The data shows that the majority of them (n: 5, 62,5%) use activity materials such as painting, lithography, drawing and screening areas.

Participants were asked to describe the hands-on activities the interactive space have. 14 participant gave several responses as follows: Re-enactment by replica costumes (n: 4, 28%); providing drawing stations (n: 2, 14%); modifiable magnetic paintings museums (n: 2, 14%). The data showed that each of the museums offer hands-on activities to improve skills of the target audience such as decoration of ceramics, painting, mask making, puppet play, making art objects by art materials, multiply games, climbing activities, chair making, architectural drawing, learning activities about photography and animation techniques.

Study participants were asked “Are the interactive spaces based on any education theory?” 17 participants responded the question: 29,5% responded positively and 70,5% negatively. The analysis of these qualitative responses suggested that while many said their program was informed by theory, few articulated the theory in detailed ways. More often, they

provided general answers such as the following: tactile and participatory learning (n: 2, 12%); they adopt an education approach in order to develop creativity and make the art more understandable (n: 2, 12%); they pursue especially a constructivist learning model alongside various learning models (n: 1, 6%).

When participants were asked “Has your museum been doing any kind of evaluation study throughout the developments process of this interactive spaces?” 41% of the museums responded positively. Table 6 shows the types of evaluations conducted. As seen in the table, the majority of the study participants referred to “Front-end” evaluation followed by summative evaluation. For effective interactive spaces there is a need to conduct various evaluation types.

Table 6: Types of Evaluation

Evaluation Type	Frequency (n)	Percentage (%)
Front-end	6	33,3
Formative	3	16,7
Remedial	3	16,7
Summative	4	22,2
Other	2	1,1
Total	18	100

How are the art objects installed, displayed and interpreted for the target audience in interactive spaces?

Study participants were asked about the use of art objects in the interactive spaces. According to the responses received from 20 respondents, it is observed that they mostly (35%) use original art objects. 30% of museums use replicas as well as original art objects.

Table 7: The Use of Art Object

Table	Frequency(n)	Percentage (%)
Only Replicas	5	25,0
Both Replicas and Original Art objects	6	30,0
Just Original Art Object	7	35,0
The Others	2	10,0

The question of “briefly explain what the art objects are placed on” was answered by the 17 of the participants. 4 (23,5%) of the participants stated that shelves, walls and platforms are benefitted in the establishment of the art objects. Other museums gave different answers to this question. A museum has indicated that while statues took part in showcases, paint-

ings and printing works are framed and hanged on the wall. A museum specified that installation was realized with the interactive tools by making thematically grouping. This museum stated that they have a point of storytelling and they allow audience to explore the Art with the method of zoom in and out as visual of art object's images. One of the museums stated that the installations, which allow audiences to use their emotions, were prepared by the artists and they transformed the space for audience learning.

When the participants were asked to describe how to display the art objects, 17 of the participants responded this question. The responses show that representations of interactive spaces art objects are mostly carried out taking into consideration the children. Low height of the displays and suitable shelves for children's physical properties were preferred. A museum also stated that a regulation for people in wheelchairs has been made. Walls and bases are the most preferred methods of display of the objects. One of the museums stated that the installations occupy the entire space and also indicated that they included the item hanging from the ceiling.

17 (34%) of the participants answered the question of "Please briefly explain how the art object is interpreted". Two of the museums stated that they use interpretive panels. One of the museums has stated that they took into consideration of the audiences' interests and needs for work and used as this to draw attention to the nature of the art objects. Art objects are supported with texts, more often a minimal comment. According to the constructivist approach, it is expected that the audience interpret something on their own. One of the museums stated that the cards containing information about art objects were prepared.

Study participants were asked "In which way the art objects interact with the audience in interactive space". As seen in Table 7, in the process of creating interaction between art object and audience, mostly images (38%) and then words (32%) were used (Table 7). 7 participants responded as senses (20,6%) and 3 of them responded as the others (8,8%).

Table 8: In Which Way the Art Objects Interact with the Audience in Interactive Space

Tables	Frequency(n)	Percentage (%)
Words	11	32,35
Senses	7	20,6
Images	13	38,23
The Others	3	8,82
Total	34	100

Discussion and Conclusion

The aim of this study is to gather data about the exhibition design strategies of art museums' interactive areas regarding the installation, display and interpretation of art objects for target audiences related to the physical context. Basically this study sought answers for the three questions to reach its aim:

1. How many art museums have interactive spaces?
2. What do these interactive spaces look like? What are their goals, aims, exhibition design strategies and methods?
3. How are the art objects installed, displayed and interpreted for the target audience in interactive spaces?

According to the answers given by participants, mostly the education department is responsible for the installation, display and interpretation of art objects in interactive spaces and the person/s who is responsible for education is the curator of education or coordinator.

How many of the art museums have interactive spaces?

Our data suggest that more than half (58%) of the museums have interactive spaces. Museums usually have (37,9%) one interactive space, however museums, which have more than three interactive spaces, have a significant ratio (27,6%). According to the data, interactive spaces were developed predominantly after 2000 by art museums. However, the data shows that museums had interactive spaces before 1960. 11,8% of the museums facilitated interactive spaces between 1990 and 1999. This data matches up with the literature about interactive spaces. The number of interactive spaces has increased due to it becoming a common practice to design experiences that meet the expectations and interests of audience in 1990s and especially after 2000s (Adams, Moussouri, 2002, p. 6; Adams et al., 2004, p. 158).

We found that reasons of not having interactive spaces were largely due to the problems relating to space. Museums tend to integrate their interactive exhibition elements with their temporary or permanent exhibitions. A lack of funds, lack of space and lack of staff were dominant reasons for not having interactive spaces.

What do These Interactive Spaces Look Like? What are Their Aims, Objectives, Exhibition Strategies and Methods?

When we looked at the aims of the interactive spaces, we saw that they frequently focused on providing opportunities for families and children to experience art and art object by hands-on learning and achieve satisfaction, success and a sense of power. Participants also pointed out (16%) an-

other aim of providing information about art history relating to art objects and making this knowledge comprehensive.

Most of the interactive spaces described their objectives using an audience-based approach. The majority of them offer various opportunities that audiences could get more information about the exhibition. They have also objectives focused on art object or art history in order to give more information, motivation to discover, examine and create, to talk about art object and discover art.

Most of the interactive spaces described in our study target families and children. Studies on interactive spaces show that they tend to be more targeted families and children, so this is not surprising (Adams, Moussouri, 2002, p. 6). School groups are also another group targeted but not too much. As a result of the increase in family visitor figures of museums in last twenty years and parallel to the studies on family audience researches; it's been understood that the need for experience in these areas, specifically designed for families, had increased drastically (Adams and Moussouri, 2010, p. 5).

Mostly, museum education department, education or museum curator are responsible for the interpretation, display or installation of art objects in interactive art spaces. This data shows that interactive galleries are established by museum staff in charge of education. This finding is different from the general trend of the formation of galleries of art museums.

When we looked at the focus of interactive spaces, we saw that the spaces frequently focus on museum collections and art objects. In these spaces, artists and their works could be featured as replica or original. The theme of the interactive space and museum collection are crucial in the exhibition development process (Vom Lehn et al., 2005, p. 5).

We found that the target audience is the most important factor that affects the process designing elements of the exhibition. Texts, chairs, tables, instructions for games, audio visual equipment, iPads, video screens were design the interest and needs of the target audiences. Colour usage is also prioritized; museums prefer luminous colours as well as white and pastel colours. The most remarkable factor in the process of design of interactive space is the audience. Interactive tools are used in this order and vary. Thus, it helps museum and exhibitions to be understood easier.

Considering which interactive technologies are used in art museums, most of museums mainly use surface technology such as multi-touch screens, digital panels, digital tables, microtiles, video display, and computer-based display in interactive spaces. At the same time, mobile technologies like iPads and phones are common in these spaces. Apart from iPads and phones, tablets are also used for interactive spaces. However,

virtual reality (related with mobile and surface technology) and green screen technology are rarely seen in art museums.

It is determined that microtile, display panels, digital table, video and computer screenings are used by art museums. Audio installations and video projectors are media technologies used by museums. Analogue interactive instruments are used in interactive spaces as well as in hands-on exhibitions being used as activity material. Painting, lithography, drawing are noted as analogue interactive instruments.

Analysis of hands-on activities of museums show that replicas and stories told usings re-enactments with costumes are common. Drawing stations and modifiable magnetic paintings are preferred. Hands-on exhibition activities to improve manual skill varies. Some of those mentioned activities are as follow; decoration of ceramics, painting, mask making, puppet play, making art objects by art materials, multiply games, climbing activities, chair making, architectural drawing, learning activities about photography and animation techniques. An activity to improve social life adaptation is offered by just one museum.

The education model of interactive space is important for development process of exhibition (Vom Lehn et al., 2005, p. 5). Although many museums report that their programs were based on a theory, the data suggests that museum practitioners may not be familiar with theory related to context of learning. Tactile learning and participatory learning are emphasized by museums. Museums have an educational approach to reveal the creativity and to make art understandable. Also interactive spaces in art museums are based on the constructivist learning model but there are lots of studies that show diversity. As a result, it is seen that interactive spaces in art museums are established with the educational aims (Tsitoura, 2010, p. 89).

It has been obtained that museums usually do not evaluate the development process of interactive spaces. Concept, development, functionality and evaluation phases are rarely evaluated. The ones, which evaluate the processes, mostly use front-end and summative methods. However, few art museums prefer the formative and remedial methods, which involve audiences in order to obtain better exhibitions. It is s a necessity to improve these evaluation methods in art museums.

How are the Art Objects Installed, Displayed and Interpreted for the Target Audience in Interactive Spaces?

When the art objects in museum interactive space are studied, it is obtained that mostly original art objects are used besides replicas. Some museums prepare and establish the installations for the use of the senses. Par-

ticipants gave a limited number of answers about installation, display and the interpretation of art objects in art museums. It is therefore necessary to do more detailed research on this subject.

Based on the analysis of tools to install art objects in art museums, usually walls, bases and shelves are preferred. Paintings and prints are framed and hanged, sculptures are in display cases as stated. This includes museums, which have theme oriented installation. Some museums prepare and establish the installations for the use of the senses. Installations are created and constructed by artists. Children and people who use wheelchair, are taken into consideration in the display of art objects. Yet again, walls, bases and shelves are preferred to display. It is stated that art museum prefer the interpretation of the art object with texts of minimal expression. However, it has been expected from the audience to experience this interpretation using existing interactive instruments. The information panels use the interpretation and consist of the information cards.

Images and words are mostly used to provide the interaction with the audience of art objects in interactive spaces. Sense based interaction is fewer than image and word based. In the result of this study, it is been concluded that it is a necessity to do further researches about interactive space in terms of exhibiting and audience experience. It is expected that this study will contribute to provide more information on exhibition design strategies about target audiences in interactive spaces of art museums.

This research indicated that the target audience is the basic element of the installation, display and interpretation of the art objects in interactive spaces. We believe that audience research is crucial from the planning to the final stage of the design of interactive spaces. Research on the effects of the interactive spaces on the audience might help the design of these spaces related to personal context and social context.

References

- Adams, M., Luke, J., Moussouri, T. (2004) Interactivity: Moving Beyond Terminology. *Curator: The Museum Journal* 47 (2), pp. 155-170.
- Adams, M., Moussouri, T. (2002) The Interactive Experience: Linking Research and Practice. Web publication of keynote address at the *Interactive Learning in Museums of Art & Design: An International Conference*. London: Victoria and Albert Museum, UK, p. 122.
- Alexander, J., Barton, J., Goesser, C. (2013) Transforming the Art Museum Experience: Gallery One. In Proctor, N., Cherry, R. (eds.). *Museums and the Web 2013*. Silver Spring, MD: Museums and the Web. <http://>

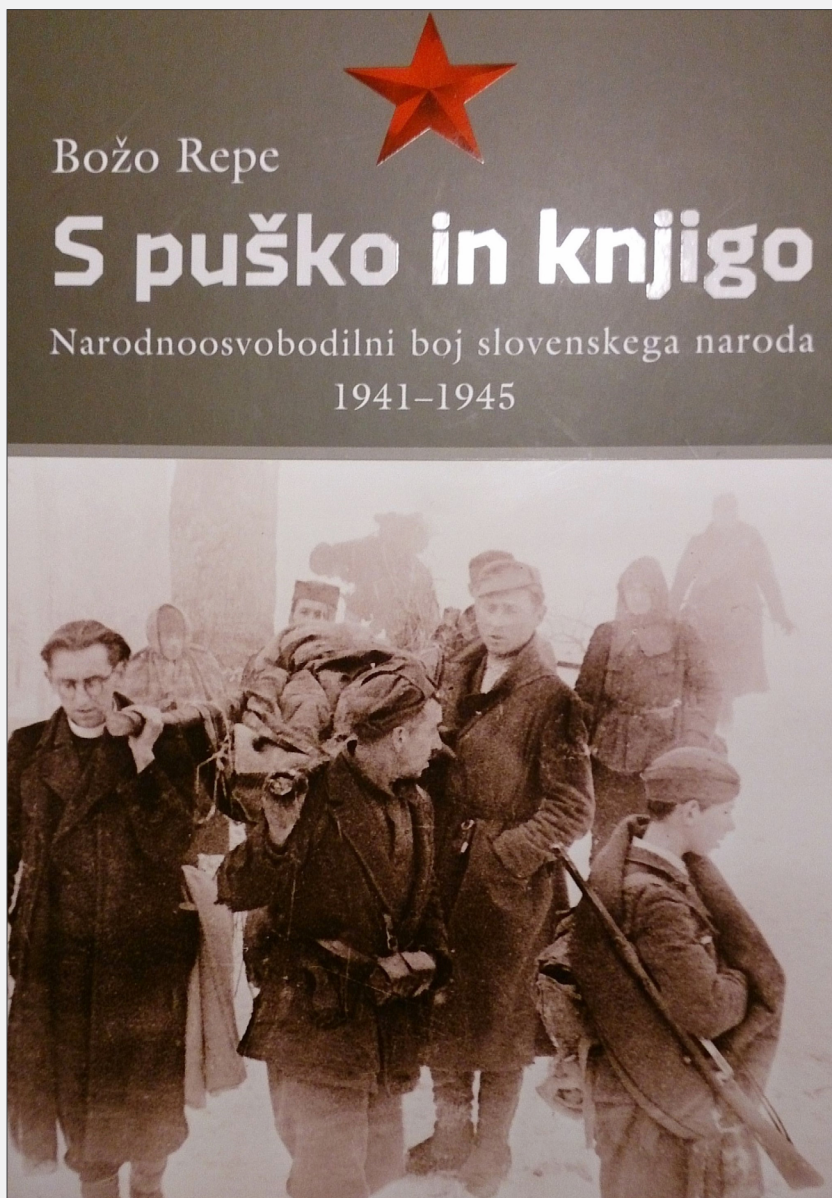
- mw2013.museumsandtheweb.com/paper/transforming-the-art-museum-experience-gallery-one-2/ (8. 1. 2012).
- Bedno, J., Bedno, E. (1999) *Museum Exhibitions: Past Imperfect, Future Tense*. Washington: The American Association of Museums.
- Bitgood, S. (1991) Suggested Guidelines for Designing Interactive Exhibits. *Visitor Behavior* 6 (4), pp. 4–11.
- Developing Interactive Exhibitions at the Smithsonian* (2002) Washington: Smithsonian Institution.
- Forbes, J., Hill, K., Adams, M. (2005) *Understanding Audiences: The Creation of the High Museum of Art Family Learning Gallery*. Paper Presented at the J. Paul Getty Museum Symposium “From Content to Play: Family-Oriented Interactive Spaces in Art and History Museums”, June 4-5, 2005. <https://www.getty.edu/education/symposium/Forbes.pdf> (8. 1. 2012).
- Hooper-Greenhill, E. (1992) *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge.
- Jäckel, M. (1995) Interaktion. Soziologische Anmerkungen zu einem Begriff. *Rundfunk und Fernsehen* 43 (4), pp. 436–476.
- Jensen, J. F. (1998) ‘Interactivity’ Tracking a New Concept in Media and Communication Studies. *Nordicom Review* 19 (1), pp. 185–202.
- Maximea, H. (2012) Planning Space for Learning. In Lord, B., Lord, G. D., Martin, L. (eds.). *The Manual of Museum Planning*. Maryland: Altamira Press, p. 110.
- Schubert, K. (2000) *Curator’s Egg*. London: One-Off Press.
- Shettel, H. (1991) Personal Communication with Steve Bitgood.
- Tsitoura, A. (2010) Socio-Cultural Visions of Interactivity within Museums. *Sociomuseology IV. Cadernos de Sociomuseologia* 38, pp. 98–102.
- The J. Paul Getty Museum* (2005) *From Content to Play: Family-Oriented Interactive Spaces in Art and History Museum Symposium*, 4–5 June 2005. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum. http://www.getty.edu/education/museum_educators/content_play.html (8. 1. 2012).
- Vom Lehn, D., Heath, C, Hindmarsh, J. (2005) *Rethinking Interactivity: Design for Participation in Museums and Galleries*. Paper presented at the Workshop “Re-thinking Technology in Museums: Toward a New Understanding of People’s Experience in Museums”. Dublin: University of Limerick.

4 REVIEWS/RECENZIJI

Reviews/Recenziji

Repe, Božo (2015) *S puško in knjigo. Narodnoosvobodilni boj slovenskega naroda 1941–1945*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Knjiga, o kateri tu pišem, ni učbenik, vendar pa bi morala biti nepogrešljiva za vsako šolsko knjižnico. Vzgoja in izobraževanje ter zgodovina – zgodovina kot stroka, zgodovina kot generalizirano »ime« preteklosti, zgodovina kot skladišče identitet, zgodovina kot pozunanjeni spomin – imata poseben odnos. Zgodovina je res postala nekaj več kot samo popis dogajanj v preteklosti za učenjake in elito šele po tem, ko je sčasoma postajala del šolskega kurikulumuma. Seveda je zgodovina nastajala tako rekoč sprti vse od časov, ko je sploh obstajal tak medij, kot je zapisani jezik, o čemer priča kar dolg seznam starih zgodovinarjev, ki vsebuje imena antičnih piscev Herodota, Ksenofona, Tukidida, Polibija, Tacita itd., preko srednjeveških Šen Jueja, Anne Comnena, Kalhane, Christine de Pizan, Capgraveja itd. do renesančnih in novoveških Vica, Gibbona, Guizota, Micheleta, tudi našega Linharta, Rankeja itd. V vseh teh časih je zgodovina v mnogih primerih dobivala svoja nadaljevanja, ki so jih dejavno uveljavljali tisti bralci, ki so z njo legitimirali svoja vladarska, osvajalska in tudi kulturna dejanja. Ko se je v meščanskem obdobju formirala institucija šole, ki je postala sčasoma tudi obvezna, pa se je zgodovina vpisala v množične predstave o preteklosti. Pouk zgodovine v šolah je gotovo v času, ko je vse bolj zajemal vse širše sloje populacije, bistveno prispeval k učinku zgodovine, ki bi ga lahko poimenovali »kolektivni spomin«. Zahvaljujoč posebej Rankejevemu konceptu pa je zgodovina kot veda in kot del splošne izobrazbe postala ključna za »proizvodnjo« narodne (etnične) identitete in političnih entitet, kot so države, spopadi in zveze med njimi. Ko pa je dosegla to stopnjo, se je zgodovina znašla v igri, v kateri se – ne nazad-



nje tako kot tudi vrsta drugih humanističnih in družbenih ved – vedno znova mora legitimirati kot veda, saj je nenehno »zlorabljana« za dokazovanja vsakršnih ideologij in politik, med katerimi posebno nacionalizmi radi uveljavljajo svoja branja (interpretacije) zgodovine. Četudi se sem in tja zazdi, da je relativizacija zgodovine popolna, pa je gotovo, da kljub

vsem raznolikim interpretacijam, ki se jih neredko udeležujejo tudi sami zgodovinarji, kljub zamegljevanju dejstev, enostranskim razlagam ipd. znanost zgodovine obstaja in jamči za dejstva, ki jih navaja.

Če torej lahko ugibam, bi rekel, da se je sodobni slovenski zgodovinar Božo Repe lotil pisanja (nove) zgodovine slovenskega narodnoosvobodilnega boja v drugi svetovni vojni tudi z razlogom, da bi pokazal na dejstva, ki jih je težko spreveriti s še tako demagoško retorično konstrukcijo. Kot se vsi skupaj dobro zavedamo, zgodovina druge svetovne vojne zajema travmatična dogajanja in ni malo dejstev, ki so z mnogimi zgodovinskimi viri povsem ugotovljena kot taka, a so predmet zanikanja, interpretiranja in opravičevanja neredko tudi v polemikah med samimi zgodovinarji. Nikjer v Evropi tako tudi najbolj dokazana zgodovinska dejstva še niso povsem sprejeta. Spomnimo samo na vztrajne poskuse tako imenovanega zanikanja holokavsta, ki so v nekaterih deželah (Francija, Nemčija ...) sprožili celo zakonsko in s sankcijami podprto prepoved takega početja. Kar zadeva zgodovino Slovencev v času druge svetovne vojne, je bilo v času socialističnega sistema napisano veliko povsem korektnih zgodovin, seveda pa je bilo veliko dejstev bolj ali manj zamolčanih, če ne govorimo o vrsti pisanj, ki so idealizirala partizanski boj. Božo Repe je, kot se resnemu zgodovinarju edino spodobi, veliko te literature upošteval, a ne zapade v obsežnejše primerjanje, soočanje in ugotavljanje »pravilnosti« posameznih ugotovitev. Vseskozi pravzaprav pripoveduje zgodovino, opisuje dogajanja in sledi njihovemu zaporedju, njihovi logiki in bolj ali manj v podtonih, v ključnih vprašanjih pa tudi odločno eksplisitno, lahko razberemo zavrnitve novejših potvorb zgodovine, ki jih motivirajo posodobljene stare ideologije – razumljivo, zlasti tiste, ki koreninijo v tragični kolaboraciji. Že sam naslov knjige, ki ga je avtor povzel iz besed poročila vodje ameriške misije Alum Georga Wuchinicha, pa opozarja na poudarek, ki ga avtor daje razumevanju tega dela zgodovine. Partizanska kultura in tudi šolstvo sta bila pomemben dejavnik celotnega procesa narodnoosvobodilnega boja in Repe je tej razsežnosti posvetil posebno poglavje. Knjiga se nedvomno odlikuje z objektivnostjo, kakršna je pač mogoča. Vzemimo eno od najbolj kontroverznih vprašanj v času delovanja Osvobodilne fronte, ki zadeva vlogo katoliške cerkve v kolaboraciji z okupatorji. Repe, v nasprotju s površnimi prepričanji o povsem negativni vlogi cerkve pri »pristaših partizanov« in o njeni pozitivni vlogi v boju proti komunizmu pri »pristaših domobrancev«, pokaže na vrsto notranjih razlik v cerkvenih hierarhiji (recimo nasprotovanje mariborskega škofa Tomažiča škofu Rožmanu), opozori na številne žrtve zlasti nacističnega dela okupacije med duhovniki in na aktivno udeležbo primorske duhovščine v osvobodilnem boju. V knjigi ne manjka navedb statističnih

podatkov in številnih slikovnih ilustracij, faksimilov dokumentov in fotografij. Če se ne spuščam v nadaljnja opisovanja posameznih poglavij te kar zajetne knjige, naj opozorim, da imamo pred seboj delo, ki ni samo »nova pripoved« o enem od najbolj ključnih delov zgodovine naroda in njegove kulture, ni samo nova montaža že znanih dejstev, ampak je nova zgodovinska naracija, ki, podobno kot v primeru tudi pri nas prevedene knjige Keitha Lowa *Podivjana celina*, približa sodobnemu bralcu kaotično dogajanje v času vojne in kmalu po njej. Brutalnost v obračunih s celimi narodi in družbenimi skupinami se je skozi trajanje vojne stopnjevala in se s formalnim koncem vojne ni kar zaustavila. Družbo pa je bilo treba organizirati, ponovno »civilizirati«, pravzaprav si jo je bilo treba zamisliti na novo.

Ni dvoma, da učitelji zgodovine, učitelji državljanske vzgoje in drugih predmetov, ki se transkurikularno povezujejo z zgodovino, v obdobju vse bolj vnetih polemik o pomenu narodnoosvobodilnega boja in nasprotujočih si političnih interpretacij ter zaradi vsega tega ob razmeroma pomanjkljivih »instrukcijah« v učnih načrtih in ob ne preveč zgovornih učbenikih nimajo preveč udobnega položaja. Če pa jim gre za to, da vednost o zgodovini v tem najbolj »spornem« segmentu posredujejo učencem čim bolj v soglasju z zgodovino kot stroko in kolikor je mogoče v soglasju z zgodovinskimi dejstvi, jim Repetova knjiga lahko dobro služi; pa naj gre za to, da sami učitelji izbistrijo svoje lastne poglede in znanje o tej tematici ali pa zato, da uporabijo knjigo kot pripomoček v seminarskem delu z učenci pri pouku ali morda tudi zunaj striktno kurikularnega okvira. Prav take rabe te knjige morda lahko pripomorejo tudi k temu, da učence in dijake zdramimo iz njihovega domnevnega nezanimanja za zgodovino.

Darko Štrajn

Justin, Janez (2014) *Izbrani spisi : filozofija, semiotika, pragmatika*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Prof. dr. Janez Justin (1951–2013) je bil član uredniškega odbora založbe Studia humanitatis. Ta je posthumno v njegov spomin objavila predstavljeni zbornik izbranih besedil. Iz zelo razvejane in raznolike Justinove raziskovalne dejavnosti je uredniški odbor izbral besedila, ki izpričujejo avtorjevo znanstveno izvirnost, razgledanost, teoretsko temeljitost in širino.

Najbolj značilne za Justinov raziskovalni opus so znanstvene teme s področja lingvistike govora, teorije socialne komunikacije, pragmatike, semiotike ter filozofije in uporabne epistemologije. Zbornik je razdeljen na dva teoretska sklopa. Prvi nosi naslov *Nasprotja v epistemološki zasnovi prag-*

matike, drugi pa *Antična filozofija in pragmatika*. V prvem delu so predstavljeni teksti, ki natančno analizirajo različna konceptualna orodja in teorije, njihove izvore in vplive, tako denimo povezavo filozofije in pragmatike, filozofije in semiotike, sodobnih aplikacij koncepta izjavljanja in govornih dejanj, (strukturalno) jezikoslovje in semiotiko, kakor tudi pogosto zanemarjeno vlogo prenosa informacij. V drugem delu razkrivajo teksti poglobljeno analizo nekaterih antičnih filozofov, zlasti Platona/Sokrata, in povezavo s sodobnimi teoretskimi tokovi (npr. pragmatična razsežnost govora, izvori védenja v sanjski teoriji), ki so opredeljujoče povezani s področji učenja, védenja in izobraževanja.

Antropološko je človek kot kreator in uporabnik jezika govoreče bitje. Zato se sprašuje, ali ve, o čem govori (v odnosu med besedo in stvarmi, znakom in označenim), kakšen je odnos med različnimi vrstami znakov (celo človek je lahko znak) in kakšen je njihov pomen. Sprašuje se tudi, kakšen je smisel jezika oz. govora. To ni pomembno samo za medsebojne odnose, ampak tudi za poučevanje/učenje po šolskem kurikulumu in za funkcioniranje družbe kot celote. Odgovori na ta vprašanja niso enostavni, ker so različni avtorji in jezikovne šole (npr. evropska vis-à-vis ameriški, francoska, nemška, češka) v zgodovini vede o jeziku dajali različne odgovore. Izbor tekstov nam pokaže, kateri avtorji so kaj trdili, znotraj katerih šol ali smeri in kakšno je stanje jezikoslovnih znanosti do danes. Jasno je tudi, da so se tudi te vede podobno kot druge naravoslovne in družboslovne skušale emancipirati od filozofije, vendar pa jim to ni v celoti uspelo, kar Justin prepozna in pokaže na antičnih sledeh.

Zveza med pragmatičnimi analizami in filozofijo se ohranja predvsem prek transcendentnega izhodišča pragmatike. To izhodišče seveda ni aplikacija ontološke postavke o transcendentalni zavesti na področje govornice, temveč je temelj za konceptualizacijo pogojev in strukture znanstvene vednosti o govornici. Problem apriornih pogojev delovanja govornice je v pragmatiki razviden iz vprašanja o znanstvenem spoznavanju apriornih pogojev.

Govorno dejanje je tisto, ki ima govorčev namen in učinek na sprejemnika kot poslušalca. Poseben sintaktično-semantični kod naj bi omogočil, da se intenca izrazi v besedilu izjave. Monadično je intenca določena s psihičnim aktom. Diadično pa nastane z vzajemnim odnosom med govorcem in poslušalcem, gre za vzajemno strukturo realizacije. Poslušalec prepozna govorčeva namero in v skladu z njo proizvede učinek. Ker pa so učinki divergentni, to pomeni, da se vloga govorečega subjekta ne sklada z idealnimi epistemološkimi predpostavkami dvomestnega modela.

V poglavju *Kakšna je pot od znaka do operacije?* Justin razkriva antične, srednjeveške in novoveške izvore sodobnih semiotičnih teorij pri stoikih,

Platonu, Aristotelu, Tomažu Akvinskem, Boetiusu, Ockhamu, Locku, Leibnizu, Lambertu, Humboldt, Bolzanu, Husserlu. Peirca se da razumeti po tej razvojni liniji.

Prav tako razvoj pragmatike ohranja povezavo s filozofijo. Na to temeljno filozofsko raven pragmatičnih teorij ne morejo vplivati tesnejše zveze z jezikoslovjem ali s posebnimi vedami o govoricah, ki se kažejo v dvočlenih sestavljanjih, kakršne so »pragmalingvistika« (Leech), »sociopragmatika« in »psihopragmatika« (Dittmar, Wildgen). Bistveno pa vpliva nanjo zveza s semiotiko, ki jo je v svoji pragmatični semiotiki zasnoval Peirce. Danes pa rezultira v nekakšni »pragmasemiotiki«. Justin ugotavlja, da v tej točki »pragmatična ideja« izgubi svojo transcendentalistično sestavino, ker se podredi semiotičnim epistemološkim postulatam.

Fenomenološki razvoj semiotike izhaja iz dveh smeri filozofskega razpravljanja o govoricah, kot sta racionalistična in empiristična. V prvi je znak sintaktična prvina deduktivnega »kalkula« (Leibnizov »calculus«), v drugi je sestavina in /manjka drugi del besedne zveze/ deduktivnih procesov, v katerih nastajajo »pomeni« (Locke). Vloga semiotične problematike se je povečala v času nastajanja fenomenologije. Poljski filozof J.-M. Hoene Wronski, ki je preučeval »zmožnost označevanja« (facultas signatrix), in B. Bolzano, ki je prevzel Lockov in Lambertov koncept semiotike, sta utrla pot Husserlovi zgodnji »logiki znakov«. Njegove logične raziskave so po mnenju mnogih avtorjev vplivale na nastanek strukturalnega jezikoslovja, ki je neposredni uvod v sodobno semiotiko, ki se razvejuje v dveh glavnih smereh. Prva je »anglofonska« ali »ameriška«. Druga smer pa je »evropska strukturalna semiotika«, ki jo je zasnoval Saussure.

Znotraj ameriške nam Justin izčrpno in koncizno predstavlja glavne značilnosti Peircove semiotike. V njej so znaki naravne govorice opisani kot »repertoar« in ne kot »sistem«. Večina interpretov prezre Avguščina iz obdobja patristike kot očeta sodobne semiotike.

Sodobna ameriška semiotika je prevzela od svojih predhodnikov (Locka, Peirca, Morrisa) zamisel dinamične triade »znak – misel – objekt«. Ne ukvarja se le z »znaki«, se pravi, s semiotičnimi »entitetami« v ožjem pomenu besede, temveč tudi s psihološkimi (največkrat behaviorističnimi) in z »objektalnimi« (največkrat ontološkimi) vrednostmi. Semiotični »sektor« avtorji le redno konceptualizirajo kot »sistem znakov«, kar je bilo nekaj desetletij značilno za evropsko strukturalno semiotiko; izvora »pomenov« ne iščejo v imanentnih semiotičnih relacijah, temveč v razmerjih med znaki, psihičnimi akti in objekti.

V polemiki med realistično in protirealistično teorijo znanja se Justin opredeli za spontani realizem v šoli. O opredelitvah za prvo, drugo ali tretjo teorijo odloča status objekta. Če je v nas, se ga le spominjamo ali o

njem sanjamo, če je med nami, o njem razpravljamo, in če je izven nas, ga le nevtravno opazujemo. Predpostavke, ki pogojujejo razumljivost in sprejemljivost sporočila komuniciranja govorca – komunikatorja za recipienta – komunikanta – učenca, je Justin najbolj natančno preučil v Platonovih dialogih.

Spoznavna obdelava indeksikalov, ki se kažejo v »to«, »tisto«, »takšno«, poslušalca sili k temu, da se predstavno naseli na istem gledišču kot govorec, to pomeni, da se tudi suženj, skupaj s Sokratom, premešča v istem sistemu. To »glediščno epistemologijo« utemeljujemo s spontanim realizmom spoznavalcev; tako da upoštevamo spontano vero spoznavalcev v realnost objektov. Sedaj razumemo, zakaj so-govorci »neprostoovoljno« prevzemajo gledišča, ki so vgrajena v »sporočila«. V *Menonu* nam preplet dveh realizmov, Platonovega filozofskega realizma in spontanega realizma dveh nastopajočih oseb, omogoča videti ta pogoj za »glediščno« analizo znanja nasploh in še posebej šolskega znanja. Če bi učitelj v šoli vodil sokratski dialog in bi učenec sledil njegovi intenci, bi učenec skupaj z učiteljem s sprejemanjem indeksikalnih identifikacij prihajal do istih spoznanj kot govorec.

Na koncu knjige Justin raziskuje, kaj nam o neposrednem spoznavnem dostopu do objekta pove Platonov spis *Teajtet*. Platon v *Menonu*, *Kratilu*, *Timaju* in *Sofistu* pogosto poudarja pojem indeksikalnosti, kar je večina razlagalcev prezrla.

Posthumna izdaja Justinovih lingvističnih spisov predstavlja kratek, dokaj izčrpen in izviren pregled tematizacij jezika in govora. Zato je dobrodošel pripomoček za vse, ki jih ta tematika zanima.

Bogomir Novak

5 ABSTRACTS/POVZETKI

Abstracts/Povzetki

Lidija Tavčar

Boj na treh toriščih

Prispevek podaja zgodovinski prerez porajanja muzejske pedagogike v Sloveniji in kritično predstavi ovire pri uspešnem razvoju »nove discipline«. Čeprav se je pričela muzejska pedagogika razvijati v slovenskem prostoru pred petdesetimi leti, jo imajo žal tradicionalne stroke (arheologija, zgodovina, umetnostna zgodovina, etnologija) in njihovi predstavniki neupravičeno še vedno za nekakšno pastorko. Članek je osredotočen na tri kritične segmente, s katerimi se soočajo muzejski pedagogi pri svojem delu. To so: 1) odnos predstavnikov tradicionalnih strok v galerijah/muzejih do muzejskih pedagogov; 2) (ne)sodelovanje med učitelji in kustosi pedagogi; 3) povsem nova problematika – ničelni odziv muzejskih pedagogov na podiplomski študij Muzejska pedagogika, ki je bil oblikovan in potrjen leta 2013. Hkrati članek opozarja na pereče področje v izobraževanju na sploh, kako premostiti manko v znanju pri učencih iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij in kaj lahko muzejska pedagogika pomaga storiti pri zmanjševanju tega kulturnega primanjkljaja. V ta namen avtorica predlaga nastavke za raziskovalni projekt. Z uvajanjem novosti, ki jih predvideva raziskovalni projekt, bi bilo mogoče doseči to, kar je že pred časom formuliral Pierre Bourdieu: Muzeji/galerije naj ne bodo le za »privilegirane« obiskovalce, torej za tiste, ki imajo »kulturni kapital«, ampak za vsakogar.

Ključne besede: muzeji, galerije, kustosi pedagogi, učitelji, družbeno okolje, muzejska pedagogika

Fight in Three Domains

The paper gives a historical outline of the genesis of museum education in Slovenia and critically presents the obstacles to a successful development of the “new discipline.” Although museum education began to take form in Slovenia fifty years ago, traditional branches (archaeology, history, art history, ethnology) and their representatives unjustly keep looking down upon it as a kind of stepchild. The paper is focused on three critical segments faced by museum educators in their work: first, the attitude of the representatives of traditional disciplines in galleries/museums towards museum pedagogues; secondly, the (lack of) cooperation between school teachers and curators-pedagogues; and thirdly, a completely new issue: the null response of museum educators to post-graduate study of museum education, the programme of which was formed and approved in 2013. The paper also calls attention to the urgent field in education in general, namely, how to overcome the insufficient knowledge of the pupils who come from socially and culturally underprivileged milieu, and what museum education can do to help reduce this cultural deficit. To this end the author proposes some preliminaries for a research project. The introduction of innovations envisaged by the research project would render possible what has already been formulated by Pierre Bourdieu, saying that museums/galleries should not be for “privileged” visitors only, hence for those who possess “cultural capital,” but for everybody.

Key words: museums, galleries, custodians, educators, teachers, social environment, museum pedagogy

Miško Šuvaković

Likovna vzgoja: kritično oblikovanje postopkov in platforme sodobne likovne vzgoje

V tem prispevku se bom ukvarjal z analizami. Skušal bom – korak za korakom – konstruirati modele in morfologije odnosov, kjer je zaslon, namreč stimulacija, prenos, subverzija, izmenjava, kontra-transfer, afektacije, ugodje, apropiacija, zavrnitev, identifikacija, kljubovanje in, vsekakor, odtujenost *od volje do znanja* »v« in »o« umetnosti preprosto udejanjen. Znanje (episteme) omenjam kot konceptualno ali diskurzivno odgovornost v dojetju tega, kar nekdo (učitelj/študent/umetnik) počne, izdeluje, naredi (pozunanji), razstre ali prikaže v dejanskem okviru svojega formalnega študija. Epistemologija umetnosti je torej teoretični okvir znanja o umetnosti in o tem, kako sta znanje »o« umetnosti in znanje »v« umetnosti proizvedena v specifičnih materialnih pogojih in okoliščinah *sveta umetnosti* (Danto, 1987: str. 154–167): dejansko [v institucijah]

od umetniških šol, prek javnih komunikacijskih kanalov in prostorov, namenjenih prikazovanju/razstavljanju umetnosti (galerije, muzeji, festivali, kulturni centri), do institucij arhiviranja in zbiranja umetnosti kot take (muzeji, javne ali zasebne zbirke). V tem eseju bom približal materialne prakse, to je odprte in dinamične platforme, protokole in procedure, kjer *volja do znanja* postane »dogodek« v posebni in precej arbitrarni sferi možnosti: v umetniških svetovih, ki se hkrati postavljajo kot konteksti za »poklic«, za »ustvarjalno drugačnost od družbenih, tudi strokovnih« in »intelektualnih kritičnih praks sredi družbenih bojev in *skupnega intelekta*«. *Voljo do znanja* predstavljam skozi odnose do teoretičnega in primerjalnega raziskovanja »učenja umetnosti, učenja v umetnosti in učenja skozi umetnost«, hkrati pa demonstriram teoretske implikacije realnih ali fikcijskih modelov odpora, ki se nanašajo na singularne ali univerzalne namere in smotre nasproti zgodovinskim ter geografskim institucionalnim negotovostim.

Ključne besede: umetnost, znanje, izobraževanje, poetika, aktivizem, raziskave, samoizobraževanje

Art Education /Critical Design for Procedures and Platforms of Contemporary Art Education

In this essay, I will engage with analyses, attempting – step by step – to construct models and morphologies of relations wherein display i.e. stimulation, transmission, subversion, exchange, counter transfer, affectations, pleasure, appropriation, rejection, identification, defiance and, certainly, alienation from *the will to knowledge* ‘in’ and ‘about’ art are plainly enacted. Knowledge (episteme) is referred to as the conceptual or discursive accountability in apprehension of what one (teacher/student/artist) does, works on, makes (brings out), displays or performs in the actual context of his formal studies. Epistemology of art is, therefore, the theoretical framework of knowledge on art and how the knowledge ‘on’ art and knowledge ‘in’ art are produced in specific material conditions and circumstances of *the Artworld* (Danto, 1987, pp. 154 – 167); actually, from the art school, through the public communication channels and spaces allocated to performing/displaying art (galleries, museums, festivals, cultural centers), to institutions of archiving and collecting art as such (museums, public or private collections). In this essay, I shall approach material practices i.e. open and dynamic platforms, protocols and procedures wherein *the will to knowledge* becomes ‘event’ in a specific and quite arbitrary realm of possibilities: in artworlds which simultaneously render themselves as contexts for ‘profession’, for ‘creative otherness from the social, even professional’, and ‘intellectual critical practices in the midst of social struggles and the

common intellect'. *The will to knowledge* will be outlined through relations to theoretical and comparative research into 'learning art, learning in art and learning through art', while demonstrating theoretical implications of the real or fictional models of resistance pertaining to singular or universal intentions and aims, against historical and geographic institutional contingencies.

Key words: art, knowledge, education, poetics, activism, research, self-education

Darko Štrajn

Diskurz muzeja, podvojitve v perceptivnem polju

Ko govorimo o muzejih, galerijah in drugih podobnih prostorih razstavljanja umetnosti, v različnih stopnjah in formah pa tudi o razstavljanju česarkoli, ni lahko na hitro na splošno definirati in spraviti na skupni imenovalce vsega, kar se prikazuje v prostorih omenjenih ustanov. Polje vednosti, ki ga je opredeljevala umetnostna zgodovina v svoji tradiciji, se je najbolj odločilno preoblikovalo v šestdesetih letih 20. stoletja, nato pa je sledilo nezaustavljivo dogajanje, ki mu z dobrimi razlogi ne bi rekel »razvoj«. To dogajanje je brez dvoma temeljilo na vzajemno podpirajočih se revolucijah v družbi in umetnosti, se je pa kot tako tesno prepletalo s transformacijami v omenjenem polju vednosti. Umetniški muzeji so v sploh ne tako kratki tradiciji funkcionirali na podlagi taksonomij umetnosti (zvrsti, šole, trendi, posamezna »velika imena« ...) ali konstrukcij zgodovinskih evolucij. V obdobju, ki ga opredeljujeta Foucaulteva teoretska intervencija in hkratni velikanski razcvet muzejev, so prevladali koncepti diskontinuitete, preloma in dekonstruktivnega dialoga z zgodovino. Glede na to je mogoče reči, da je morda šele pravkar nastajajoča novejša muzejska pedagogika produkt aktivnosti muzejev in akterjev v izobraževalnih institucijah. Iz razprav Hooper-Greenhillove sicer lahko povzamemo, da pedagogika v »post-muzeju« še zdaleč ni že dokončana in da jo bolj določajo odprta vprašanja kot že utrjene prakse in metode. Diskurzivno delovanje muzeja Mieke Bal povezuje s posebno gesto *izpostavitve*. Mieke Bal nadalje na splošni ravni svojo teorijo muzejskega diskurza specificira glede na udeležbe v komunikaciji, v središču katere je dihotomija subjekt/objekt. *Izpostavitev* je, kot poudarja avtorica, *konstativ*. Četudi je jasno, da vsako teoretsko ukvarjanje z umetnostjo črpa iz umetnostne zgodovine, pa je ta predmet ne samo novih interpretacij, ampak vrste dekonstruktivnih pristopov, aktualizacij in vsakršnih prevrednotenj. Izhod, ki se nakazuje, seveda ne more biti nikakršna vrnitev v neko prejšnje diskurzivno in organizacijsko stanje, ampak je lahko predvsem oblikovanje teo-

retskega polja, ki bo temeljilo na dialektiki spomina, umetniških praks in kritične pedagogike.

Cljučne besede: muzej, diskurz, umetnost, pedagogika, kontekst

The Discourse of Museum, Doubling the Perceptual Field

When we talk about the museums, galleries and other similar spaces of exhibiting art and in various stages and forms as well as exhibiting anything, it is not easy to quickly define and generally reduce to a common denominator everything that is displayed on the premises of the mentioned institutions. The field of knowledge, defined by the history of art in its tradition, was most decisively transformed in the sixties of the 20th century. Then followed an unrelenting happening, which I, with good reason, would not call a "development." These occurrences were undoubtedly based on mutually supportive revolutions in society and in art and as such it was closely intertwined with transformations in the field of knowledge. Art museums in their not at all short tradition functioned on the basis of taxonomies of art (genres, schools, trends, individual "big names" and so on) and based on constructs of historical evolution. During the period, defined by Foucault's theoretical intervention and simultaneous gigantic boom of museums, the concepts of discontinuity, break and of deconstructive dialogue with history, prevailed. Therefore, it is possible to say that perhaps only just in an emerging circumstance, museum pedagogy became a product of the mutual activities of museums and educational institutions involved. The treatises of Hooper-Greenhill suggest that pedagogy in the "post-museum" is far from being already completed, and that it is more determined by open questions than by already entrenched practices and methods. Mieke Bal associated the discursive functioning of a museum with a particular gesture of *exposure*. Further, on a general level, Mieke Bal specifies her theory of museum discourse with respect to participation in communication, which focuses on the dichotomy subject/object. Exposure is, as the author points out, a *constative*. Although it is clear that any theoretical engagement with art draws from the history of art, the latter is a subject not only to new interpretations, but also to deconstructive types of approaches, updating and reevaluation. A solution, which implies that there can be no return to a previous discursive and organizational status, can be mainly aimed at establishing the theoretical field, which will be based on the dialectic of memory, artistic practices and critical pedagogy.

Key words: museum, discourse, arts, pedagogy, context

*Rajka Bračun Sova in Metoda Kemperl***Irwinov Kapital – zakaj ga ne razumemo**

V prispevku so poglobljeno predstavljeni odzivi odraslih obiskovalcev na slikarsko instalacijo *Kapital* umetniške skupine Irwin, ki je od leta 2011 na ogled v stalni postavitvi slovenske umetnosti 20. stoletja v Moderni galeriji v Ljubljani. Empirična muzejsko-pedagoška raziskava je zajela »splošno« in »strokovno« javnost, kot muzejsko občinstvo klasično opredeljujejo muzealci, in je potekala na namenskem vzorcu 23 strokovno usposobljenih in neusposobljenih na področju likovne umetnosti. S tehniko govorjenja misli, asociacij in občutkov, ki so se intervjuvancem porajali med ogledovanjem umetniških del, smo ugotovili, na kakšne načine se obiskovalci odzivajo na umetnine, katero znanje uporabljajo za razumevanje umetnosti, kaj jih pri tem motivira in kako predhodne izkušnje in zanimanja vplivajo na njihovo doživljanje. Pri Irwinovem *Kapitalu* je imela glavnina udeležencev težave z razumevanjem koncepta in likovnega izraza, nekateri pa ga sploh niso želeli razumeti. Razlogi za to ležijo v obiskovalčevem (ne) poznavanju umetniškega dela in specifičnem, pri poznavalcih celo ideološko izoblikovanem osebni odnosu do umetnosti.

Ključne besede: muzejska pedagogika, umetnostni muzej, muzejska izkušnja, umetnine, dojemanje

Irwin's Capital – Why we don't Understand it

This paper presents in-depth responses of adult visitors to the artistic installation *Capital*, by the artistic group Irwin, which has been on display since 2011 at the permanent exhibition of Slovenian art of the 20th century in the Museum of Modern Art in Ljubljana. Empirical museum-pedagogical study covered the "general" and "professional" public as a museum audience, the museum staff were classically define, and the study was conducted on a targeted sample of 23 art specialists and art non-specialists. With the technique of speaking thoughts, associations and emotions that interviewees had during the viewing of works of art, we found the ways in which visitors respond to works of art, which knowledge is applied to the understanding of art, how they find themselves motivated and how prior experience and interests affect their experience. In Irwin's *Capital*, the majority of participants had difficulties to understand the concept and artistic expression, but some did not wish to understand. The reasons for this lie in the visitor's lack of knowledge of the artistic work or, in the cases of art-specialists, having an previously established ideological and personal relationship to art.

Key words: museum pedagogy, art museum, museum experience, works of art, perception

Brigita Strnad

Umetnostni muzej kot prostor avtentičnega učenja: primer Umetnostne galerije Maribor

Umetnostni muzej omogoča neposreden stik z umetnostjo, v njej se z umetnino srečamo »v živo«. To pomeni, da doživljamo pravo velikost slike, pri čemer je nekaj povsem drugega, ali stojimo pred veliko ali majhno sliko, okoli kipa se sprehajamo in si ga ogledujemo z vseh strani, fizično vstopamo v umetniško postavitev, na razstavah sodobne umetnosti pogosto tudi tipamo, vonjamo, poslušamo. Vse to pa omogoča prav avtentično učenje, ki temelji na neposrednih izkušnjah in eksperimentiranju s predmetom učenja (umetnostjo). Večina elementov se izgubi, kadar umetnost spoznavamo posredno (preko fotografij, knjig, spleta ...), kar zelo osiromaši naše doživljanje. Neposredni stik z umetnino pa omogoča obiskovalcu (otroku) bogastvo senzornih stimulacij, v katerih uživa, in ga motivira za nadaljnje spoznavanje umetnosti oz. kulturne dediščine, ki jo določen muzej predstavlja. Predvsem pa je v stiku s kvalitetnimi likovnimi deli, ki služijo kot pozitiven vzor, ob katerih otroci razvijajo kritično in izvirno odzivanje tako na umetnost kot tudi ostale vizualne pojave v vsakdanjem okolju. Kako bodo otroci spoznavali umetnost, vpliva več dejavnikov, saj sam neposredni stik ne zadostuje: *prostor muzeja*, ki je običajno nevsakdanji in za otroke nova informacija, s katero se morajo soočiti, preden začnejo z ogledom razstave; *osebe, ki otroke spremljajo* v muzej (starši, učitelji, vzgojitelji ...); *muzejsko osebje*, s katerim skozi ogled razstave vzpostavljajo nek odnos, in *didaktične metode*, ki temeljijo na načelu upoštevanja značilnosti starostnega obdobja kot tudi ob upoštevanju individualnih razlik ter vodijo k smiselnemu spoznavanju umetnosti. V prispevku bomo predstavili primere vzgojno-izobraževalnega dela za mlajše otroke ob primerih sodobne umetnosti v Umetnostni galeriji Maribor. Primeri bodo ilustrirali koncept avtentičnega učenja o umetnosti, ki otrokom omogoča bogate osebne izkušnje z umetnostjo in jih spodbuja, da o umetnosti svobodno izražajo svoje misli, občutke in ideje. Ker se otroci v tej starostni stopnji najbolj avtentično izražajo z igro in likovnim izražanjem, ju bomo v prispevku ovrednotili kot pomembni metodi. Le-ti namreč vodita v ustvarjalno opazovanje, interpretiranje in osmišljanje umetnin, hkrati pa otrok razvija tudi svoj posebni, individualni likovni izraz – ki predstavlja resničnost njegovega bitja in pozitivno vpliva tudi na ostala področja njegovega delovanja. Tako načrtovane aktivnosti omogočajo, da se v muzeju počutijo sproščene, sprejete in kot vrednote – kar postavlja temelj, na katerem začnemo graditi vizualno občutljivost in estetski čut, ki ju potrebujemo za poglobljeno vrednotenje umetnosti kot tudi ostalih vizual-

nih pojavov. Muzeji, v kolikor upoštevajo načelo vseživljenjskega učenja, pa omogočajo, da se ta gradnja razvija skozi vsa nadaljnja življenjska obdobja. Če muzej ne spodbuja rednega in aktivnega soočanja z umetnostjo in aktivnosti, ki omogočajo avtentično učenje tudi v kasnejših življenjskih obdobjih, se ta stik, ki smo ga vzpostavili pri otrocih, prekine.

Ključne besede: muzejska pedagogika, umetnost, avtentično učenje, predšolski otroci, otroci, dialog, estetska izkušnja, likovno izražanje, igra, Umetnostna galerija Maribor

The Art Museum as an Environment of Authentic Learning: the Case of Maribor Art Gallery

The art museum allows direct connection with art and “live” contact with artworks. That means that the actual physical size of a particular painting can be experienced, as well as the difference between large and small paintings. The statues can be walked around and viewed from all sides, the art installations can be entered, and at contemporary art exhibitions often touched, smelled and heard. All of this is enabled by authentic learning, which is based on direct experience and experimentation with the object of learning (art). Most elements of artwork are lost when art is presented by a different media (photography, books, webpages, etc.). Direct contact with artwork thus gives the visitor of the museum (child) an abundance of sensory stimulation to enjoy and motivation for further exploration of art and cultural heritage which is represented by a particular museum. The quality artworks represent positive models for development of critical thinking and original responsiveness to art and visual phenomena in the everyday environment. How children learn about art is influenced by many factors because direct contact with art is not enough. Children are confronted with *museum space* which itself represents new information for them before they even begin with viewing the exhibition. *People* who accompany them in the museum, (parents, teachers, etc.), museum personnel with whom they build certain relationship during their visit to the museum, and *didactic methods* which are used according to particular age group as well as individual needs that lead to wholesome learning about art. The article will discuss the cases of educational programmes for young children at the exhibitions of contemporary art at Maribor Art Gallery. The cases represent the concept of authentic learning within the context of art education, which enables children to gain rich personal experiences with art and encourage them to freely express their own thoughts, feelings and ideas about art. As children in this particular age group most authentically express themselves through play and art-making assignments, these two methods will be discussed as particularly important. These two

methods are important because they lead to creative observation, interpretation and making sense of artwork, at the same time they encourage a child's individual creative expression which represents the reality of their being and positively influences other areas of their life. These kind of activities encourage make children feel at ease, feel accepted and valued in the museum space, which is fundamental for building visual sensitivity, and aesthetic emotions which, in turn, are essential for in-depth understanding of art and also other visual sensations. Museums, as long as they include the principle of lifelong learning, aid the development of these abilities throughout the various stages of life. If the museum doesn't encourage regular and active connection with art and activities that enable authentic learning in later life stages, the connection, which was built in childhood is broken.

Key words: museum education, contemporary art, authentic learning, young children, dialog, aesthetic experience, art making, play, Maribor Art Gallery

Željka Miklošević

Sporočanje tujim obiskovalcem – interpretativni razstavniki napisi v slovenski Narodni galeriji

Raziskava, predstavljena v tem prispevku, temelji na predpostavki, da je enako pomembno zagotoviti široko paleto informacij in vzpostaviti odnos z obiskovalci preko napisov na razstavi, za njihov užitek v umetnosti in za njihovo učenje o umetnosti. Namen študija interpretativnih besedil iz Narodne galerije v Ljubljani je, da razišče jezikovne vidike, ki lahko pomagajo ali preprečujejo uspešno zagotavljanje informacij in ključnih sporočil o umetniških delih za obiskovalce in olajšujejo njihova srečanja z umetnostjo. Raziskava izhaja iz konstruktivistične teorije učenja, estetske teorije razvoja in socialne semiotike. Interpretativni opisi dveh slik so bili analizirani na podlagi Ravellijeve teorije o komunikacijskih okvirih za razumevanje muzejskih besedil. Odzivi uporabnikov na besedila v obliki kvalitativnih podatkov, pridobljenih s pomočjo anketiranja hrvaških študentov, so bili razvrščeni glede na okvire. Rezultati kažejo, da sta vrsta in organizacija informacij, kot tudi slog jezika, na splošno zelo pomembna za razumevanje besedila in slik. Celoten pristop galerije k razlagi se giblje bolj v smeri kulturne kot disciplinarne interpretacije. Vendar pa računata na obiskovalce, ki so večji angleščine, in katerih znanje o umetnosti je višje od povprečja. To kaže na potrebo po tako kulturni kot jezikovni prilagoditvi galerijskih besedil, če institucija želi, da bi bila umetnost dostop-

na široki paleti neslovenskih obiskovalcev, ki uporabljajo angleščino kot *lingua franca*.

Ključne besede: razstavnih napisi, umetnostni muzej, estetska izkušnja, učenje, informacija

Delivering Messages to Foreign Visitors – Interpretative Labels in the National Gallery of Slovenia

The research presented in this paper is based on the premise that providing a wide range of information and establishing a specific relationship with visitors through labels is equally important for their enjoyment of art as is for their learning about art. The aim of the study of interpretive texts from Ljubljana's National Gallery of Slovenia is to explore linguistic aspects that can assist or prevent the successful delivery of information and key messages about works of art to visitors and facilitate their encounters with art. The research is informed by constructivist learning theory, aesthetic development theory and social semiotics. Interpretative labels of two paintings were analysed on the basis of Ravelli's communication frameworks for understanding museum texts. Users' responses to texts in the form of qualitative data, obtained through surveying Croatian university students, were categorized according to the frameworks. The results show that the type and organisation of information, as well as the style of language in general, are of great importance

For understanding the texts and paintings. The gallery's overall approach to interpretation can be said to move in the direction of cultural rather than disciplinary interpretation. However, it is based on visitors who are proficient users of English and whose knowledge about art is above average. This indicates a need for both cultural and linguistic adaptation of gallery texts if the institution wants to make art accessible to a wide range of non-Slovenian visitors who use English as *lingua franca*.

Key words: exhibition labels, art museum, aesthetic experience, learning, information

Salih Nesli Gül in Kadriye Tezcan Akmebmet

Interaktivni prostori v muzejih umetnosti: pokrajina razstavnih strategij

Spremembe odnosa med muzejem in obiskovalci zahtevajo spremembe muzejskih prostorov. V številnih muzejih so z novimi rešitvami, ki jih je omogočil tehnološki razvoj, na novo oblikovali interaktivne razstavne prostore. Danes je vse več zanimanja za interaktivna območja v muzejih. Umetnostni muzeji v mnogih državah vzpostavljajo interaktivne prostore.

Interaktivni prostori so eno najpomembnejših okolij, ki lahko spremeni učne izkušnje obiskovalcev. Ta raziskava prispeva k boljšemu razumevanju praks delovanja interaktivnih prostorov v umetnostnih muzejih. Njen namen je bil zbrati podatke o oblikovalskih strategijah razstav v interaktivnih prostorih, ki se nanašajo na fizično postavitev in interpretacijo umetniških predmetov za ciljno občinstvo. V vzorec so bili zajeti ameriški in evropski umetnostni muzeji. Vprašalnik smo posredovali 250 muzejem v ZDA in 200 muzejem v Evropi. Skupno je v raziskavi sodelovalo 50 muzejev. V raziskavi smo ugotovili, da so interaktivni prostori najpogosteje namenjeni otrokom in družinam ter da so oblikovani na način, da zadovoljujejo izobraževalne cilje in potrebe ciljnih skupin obiskovalcev. Interaktivne tehnike in metode, ki so uporabljene, so namenjene izboljšanju obiskovalčeve izkušnje in posredovanju informacij o umetniškemu predmetu.

Ključne besede: interaktivnost, umetnostni muzej, interaktivni prostori, umetniški predmet, interaktivno učenje

Interactive Spaces in Art Museums: A Landscape of Exhibition Strategies

The changing relationship between museums and their audience has required a transformation in the museum spaces. Interactive exhibition spaces have boosted this transformation in many museums. Today, there is a growing interest for interactive spaces in museums, especially in art museums which have been establishing interactive spaces in many countries. Interactive spaces are one of the most important environments that could transform the experiences of visitors.

This study contributes to a better understanding of the interactive space practices in art museums. The aim of this study is to gather descriptive data about the exhibition design strategies of art museums' interactive spaces regarding installation, display and the interpretation of art objects for target audiences related to the physical context. The sample of the survey is American and European Art Museums. A questionnaire was distributed to the 250 museums from United States and 200 museums from Europe. A total of fifty art museums participated in the study. At the end of our study, the results regarding interactive spaces were determined as follows; Interactive spaces mostly target families and children; they are designed to address the educational interests and needs of target audiences, and interactive spaces use interaction techniques to enhance experience of visitors and to convey information about art objects.

Keywords: interactivity, art museum, interactive spaces, exhibition strategies, art object, interactive learning

6 AUTHORS/AVTORJI

Authors/Avtorji

Lidija Tavčar, rojena 1953 v Celju, je diplomirala iz umetnostne zgodovine in sociologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Od 1985 je zaposlena v Narodni galeriji, v letih 1995–2007 je bila tam vodja pedagoškega oddelka. Je avtorica didaktičnih razstav, razstavnih katalogov, publikacij, znanstvenih in strokovnih člankov o izobraževanju v umetnostnih muzejih in o muzejski pedagogiki. Leta 2002 je doktorirala iz sociologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Njena knjiga *Zgodovinska konstitucija modernega muzeja kot sestavine sodobne zahodne civilizacije* je izšla leta 2003. Istege leta je postala znanstvena sodelavka Pedagoškega inštituta v Ljubljani, v nekaterih inštitutskih raziskovalnih projektih pa je sodelovala že od leta 1986. Leta 2004 je prejela Valvazorjevo nagrado in leta 2006 pridobila naziv muzejska svetnica. Pedagoški inštitut je leta 2009 izdal njeno elektronsko knjigo *Homo spectator*. V zadnjem času se posveča raziskovanju prezrtih slikark 19. in 20. stoletja, ki so ustvarjale na našem ozemlju.

Lidija Tavčar, born in 1953 in Celje, graduated in art history and sociology at the Faculty of Arts in Ljubljana. Since 1985, she has been employed at the National Gallery; from 1995 to 2007 as head of the pedagogical department. She is author of didactic exhibitions, exhibition catalogues, publications, and scientific and professional articles on education in art museums and on museum pedagogy. In year 2002, she obtained a PhD in sociology at the Faculty of Arts in Ljubljana. Her book *The Historical Constitution of a Modern Museum as Component of the Contemporary Western Civilization* was published in 2003. Having participated in some research projects since 1986, she became a scientific collaborator at the Educational Research Institute in Ljubljana in 2003. In 2004, she received the Valvazor Award, and in 2006 received the ti-

tle of a Museum Counselor. In 2009, her e-book *Homo Spectator* was published by the Educational Research Institute. Recently she has been engaged in researching overlooked women painters of the 19th and 20th century who created works of art in the territory of Slovenia.

Miško Šuvaković je bil rojen leta 1954 v Beogradu, Srbija. Bil je soustanovitelj in član konceptualne umetniške skupine 143 (1975–1980) in soustanovitelj ter član neformalne teoretske in umetniške »Skupnosti za raziskovanje prostora« (1982–1989). Od leta 2000 je bil sodelavec TkH (*Walking Theory*) teoretske platforme. Od leta 1988 je član Slovenskega estetskega društva. Leta 1993 je doktoriral s svojo študijo o »Analitični filozofiji in vizualni umetnosti« (Fakulteta za likovno umetnost Univerze v Beogradu). Predava estetiko in teorijo umetnosti na Fakulteti za glasbo v Beogradu, likovno teorijo in teorijo kulture pa na interdisciplinarnih študijah na Univerzi za umetnost in umetnostno zgodovino ter estetiko arhitekture na Fakulteti za arhitekturo v Beogradu. Je dekan Fakultete za medije in komunikacijo (od leta 2015). Izdal je 50 knjig o estetiki, filozofiji umetnosti, medijev in kulture, teoriji umetnosti, umetnosti performansa itd.

Miško Šuvaković was born in 1954 in Belgrade, Serbia. He was a co-founder and member of the conceptual art Group 143 (1975–1980), and co-founder and member of the informal theoretic and artistic “Community for Space Investigation” (1982–1989). He has been a contributor to TkH (*Walking Theory*) theoretical platform since 2000. Since 1988, he has been member of the Slovenian Aesthetic Society. In 1993, he obtained a Ph.D with his study on “Analytical Philosophy and Visual Art” (Faculty of Visual Arts, University of Arts, and Belgrade). He teaches aesthetics and art theory at the Faculty of Music, Belgrade; art theory and theory of culture at the Interdisciplinary studies of the University of Arts, and art history and aesthetics of architecture at the Faculty of Architecture in Belgrade. He has been the Dean of the Faculty for media and Communication since 2015. He has published 50 books on aesthetics, philosophy of art, media and culture, art theory, performance art etc.

Danko Štrajn je diplomiral iz filozofije in sociologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Doktoriral je na področju filozofije z disertacijo o Fichtejevem subjektu v »Orwellovem letu« 1984. Preden je postal direktor Pedagoškega inštituta (1986–1993), je bil skoraj celo desetletje novinar in urednik. Med leti 1999 in 2014 je vodil raziskovalni program za edukacijske raziskave na Pedagoškem inštitutu, kjer še deluje kot raziskovalec. Kot redni profesor predava o filmski teoriji na podiplomski šoli za humanistične študije (AMEU - ISH) v Ljubljani. Njegove raziskave obse-

gajo teme, kot so izobraževanje in družbene spremembe, politika, estetika, film in mediji. Doslej je izdal štiri knjige, več poglavij v knjigah in, poleg stotin spisov ter medijskih pojavljanj, objavil preko sto raziskovalnih člankov in esejev.

Darكو Štrajن graduated in philosophy and sociology, Faculty of Arts – University of Ljubljana. He finished his PhD with a dissertation on Fichte's Subject in »Orwell's year« 1984. Before joining the Educational Research Institute to become its director (1986 – 1993), he spent a decade as a journalist and editor. Between 1999 and 2014, he headed the programme in educational research at the Institute, where he is currently senior researcher. He lectures as a full professor on film theory at the graduate School for Studies in Humanities (AMEU - ISH) in Ljubljana. His research comprises topics such as education and social change, politics, aesthetics, film and media. So far he has authored four books, several book chapters and, besides this, hundreds of different writings and media appearances, over a hundred research articles and essays.

Rajka Bračun Sova je diplomirala iz umetnostne zgodovine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, magistrirala iz muzejskega in galerijskega menedžmenta na City University v Londonu in doktorirala iz izobraževanja učiteljev – poučevanja na področju umetnosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Je samozaposlena pedagoginja v kulturi. Poučuje umetnostno zgodovino na Univerzi za tretje življenjsko obdobje in se ukvarja z raziskovanjem muzejske pedagogike, zlasti vzgoje in izobraževanja v umetnostnih muzejih, ter z likovno umetnostjo povezane didaktike. Sodelovala je pri snovanju študijskega programa Muzejske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Kot zunanja sodelavka je vključena v izvajanje nekaterih študijskih predmetov na področjih muzejske pedagogike, zgodovine likovne umetnosti ter estetske vzgoje.

Rajka Bračun Sova received a B.A. in art history (University of Ljubljana, Faculty of Arts), an M.A. in museum and gallery management (City University London), and a PhD in teacher education – art teaching (University of Ljubljana, Faculty of Education). She is an independent educator in culture. She teaches art history at the Third Age University and researches museum education (particularly education in art museums) and visual art didactics. She co-developed a study programme in museum education at University of Ljubljana, Faculty of Education. As an external collaborator of the faculty, she is involved in the carrying out of some study subjects in the fields of museum education, history of art and aesthetic education.

Metoda Kemperl, doktorica umetnostnozgodovinskih znanosti, je izredna profesorica za umetnostno zgodovino na Oddelku za likovno pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Je članica programske skupine Slovenska umetnost in umetnost Srednje Evrope in Jadrana, soustanoviteljica Slovenskega društva za preučevanje 18. stoletja in dobitnica priznanja Izidorja Cankarja za posebne dosežke v umetnostni zgodovini, ki ga podeljuje Slovensko umetnostnozgodovinsko društvo. Je soavtorica in koordinatorica drugostopenjskega študijskega programa Muzejska pedagogika. Glavna področja njenega raziskovanja so: baročna umetnost, baročna arhitektura, baročna kulturna zgodovina, likovna vzgoja, muzejska pedagogika.

Metoda Kemperl, PhD in art-science, is associated professor of art history at the University of Ljubljana, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education. She is the member of the research programme *History of Art in Slovenia, Central Europe and the Adriatic*. She is the co-founder the Slovenian Society for the Study of 18th Century and the winner of Izidor Cankar Award for special achievements in art history, presented by the Slovenian Art History Society. She is the co-author and coordinator of the master level study programme Museum Education. Her main areas of research are: baroque art, baroque architecture, baroque cultural history, pilgrim churches, art education and museum education.

Brigita Strnad je višja kustosinja in vodja oddelka za izobraževalno dejavnost v Umetnostni galeriji Maribor. Kot zunanja strokovna sodelavka dela tudi na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Je avtorica in soavtorica več projektov ter strokovnih prispevkov na področju muzejske pedagogike za predšolske in osnovnošolske otroke ter na področju dela s skupinami s posebnimi potrebami v muzejskem kontekstu.

Brigita Strnad is a senior curator and the head of Education department at Maribor Art Gallery and also works as an external expert at Faculty of Education at University of Maribor. She is an author and co-author of many projects and articles on the subject of museum education for pre-school and school children and in the field of working with special needs groups in the context of art museum.

Zeljka Miklošević je diplomirala iz umetnostne zgodovine, angleškega jezika in književnosti ter iz muzeologije in je doktorirala na Fakulteti za humanistične in družbene vede Univerze v Zagrebu. V obdobju 2006–2009 je delala kot kustosinja v Muzeju Slavonije v Osijeku. Trenutno ima položaj višje raziskovalke in asistentke na muzeološkem pododdelku Oddelka za informacijske in komunikacijske znanosti na zagrebški

Fakulteti za humanistične in družbene vede. Njeni raziskovalni interesi so osredotočeni na načine, na katere različne oblike in mediji prispevajo k muzejskemu ustvarjanju pomenov in interpretacij obiskovalcev muzeja.

Zeljka Miklošević, PhD, graduated in Art History, English Language and Literature and Museology and obtained her PhD degree from the Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb University. In the period of 2006 – 2009, she worked as an art curator at the Museum of Slavonia Osijek. She currently holds the position of senior researcher and teaching assistant at the Museology – Sub-department of the Department of Information and Communication Sciences at Zagreb's Faculty of Humanities and Social Sciences. Her research interests focus upon ways different modes and media contribute to creation of meanings by museums and their interpretation by museum visitors.

Saliha Nesli Gül, doktorska kandidatka, je zaposlena kot asistentka-raziskovalka na programu Management v umetnosti in podiplomskem programu Muzejske študije Tehnične univerze Yildiz (YTU), Istanbul, Turčija. Leta 2009 je diplomirala iz managementa v umetnosti (YTU). Magistrirala je leta 2014 na programu Muzejske študije (YTU). Sedaj je na doktorskem študiju umetnosti in dizajna, Tehnična univerza Yildiz. Področja njenega raziskovanja so umetnostni muzeji, alternativne tehnike ter metode razstav, sodobne in javne umetnostne prakse. Je tudi kustosinja umetniških razstav in aktivno sodeluje na simpozijih o umetnosti in muzejih. Dela kot raziskovalka pri umetniških projektih.

Saliha Nesli Gül, Ph.D. candidate, is currently working as a research assistant in the Art Management Program and Museum Studies Graduate Program, Yildiz Technical University (YTU), Istanbul, Turkey. She received her bachelor's degree in Art Management at YTU in 2009, her master's degree in Museum Studies at YTU in 2014 and is now a Ph.D. candidate in Art and Design at YTU. Her research interests are art museum studies, alternative exhibition techniques and methods, contemporary and public art practices. She also curates art exhibitions, joins symposium on art and museum as a speaker and works as a researcher in art projects.

Kadriye Tezcan Akmehmet je zaposlena na Tehnični fakulteti Yildiz, Istanbul, Turčija, in predava na programu Management v umetnosti in na podiplomskem programu Muzejske študije. Diplomirala je iz umetnostne zgodovine na Univerzi Istanbul, magistrirala iz muzeologije na Tehnični univerzi Yildiz in doktorirala na Tehnični univerzi Istanbul, na področju umetnostne zgodovine. Uspešno je opravila postdoktorsko študijsko raziskavo v okviru programa Muzejske študije na Univerzi

George Washington (George Washington University), ki je bila podprta s Fulbrightovo štipendijo za gostujoče znanstvenike (Fulbright Visiting Scholar Program). Raziskuje področje izobraževanja v muzejih, partnerstvo med muzeji in šolami, odnose med civilno družbo in muzeji ter vključenost staršev v te procese.

Kadriye Tezcan Akmehmet, Ph.D., is a faculty member in the Art Management Program and Museum Studies Graduate Program, Yildiz Technical University, Istanbul, Turkey. She received a B.A. in Art History from Istanbul University, an M.A. in Museum Studies from Yildiz Technical University (Istanbul), and a PhD in Art History from Istanbul Technical University. She completed her post-doctoral research supported by the Fulbright Visiting Scholar Program in the Museum Studies Program, George Washington University. Her research interests focused on museum education, in particular related to issues of school–museum partnership, museum–community relationship, parent involvement and art history learning.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 300 do 350 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno naveden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišete tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besede... Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj posevnice /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišete le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Bradbury, I., Boyle, J., in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* 25 (4), str. 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. V MOUFFE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (pridobljeno 5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 42 01 240, fax: 01 42 01 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Naročilnarevijo: Šolskopolje, Slovenskodruštvoraziskovalcevšolskegapolja, Mestnitrg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 42 01 253, fax: 01 42 01 266

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (from 300 to 350 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

- 1.
- 1.1
- 1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974, pp. 42–44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991, p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Bradbury, I., Boyle, J., and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*. 25 (1–2), pp. 25–35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5, 5, 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,
e-pošta: info@theschoolfield.com; mojca.straus@pei.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000
Ljubljana, e-pošta: mojca.straus@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXVI, številka 5–6, 2015

EDITORIAL/UVODNIK

Rajka Bračun Sova in Darko Štrajn ▪ Tendence v muzejski pedagogiki 7

THEORIES AND EPISTEMOLOGIES / TEORIJE IN EPISTEMOLOGIJE

Lidija Tavčar ▪ Boj na treh toriščih 15

Miško Šuvaković ▪ Art Education Critical Design for Procedures
and Platforms of Contemporary Art Education 33

Darko Štrajn ▪ Diskurz muzeja, podvojitev v perceptivnem polju 61

RESEARCH AND PRACTICE/RAZISKAVE IN PRAKSE

Rajka Bračun Sova in Metoda Kemperl ▪ Irwinov Kapital
– zakaj ga ne razumemo 79

Brigita Strnad ▪ Umetnostni muzej kot prostor avtentičnega učenja:
Primer Umetnostne galerije Maribor 95

Željka Miklošević ▪ Delivering Messages to Foreign Visitors
– Interpretative Labels in the National Gallery of Slovenia 119

Saliba Nesli Gül and Kadriye Tezcan Akme Ahmet ▪ Spaces in Art
Museums: a Landscape of Exhibition Strategies 141

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

