

Sanat Müzelerinde Öğretme ve Öğrenme Kuramları ve Bu Kuramların Müze Uygulamalarını Oluşturma Şekillendirme ve Dönüştürmeye Yönelik Etkileri

Martina Riedler *

• Geliş Tarihi 18 Mart 2016 • Kabul Tarihi: 30 Mayıs 2016 • Basım Tarihi: 30 Eylül 2016.

Öz: Günümüze kadar müzelerdeki öğrenme ve öğretme uygulamaları, kuram ve yaratıcı uygulamalardaki pek çok gelişmeye göre şekillenmiş olup, bu gelişmelerden en fazla öne çıkan üç öğrenme modeli (Davranışçı, Yapılandırmacı, Postmodern) bu makalede ele alınmaktadır. Makalede ayrıca, sanat müzelerindeki bu kuramların müze uygulamalarını nasıl oluşturduğunu, şekillendirdiğini ve dönüştürdüğünü analiz etmiştir. Davranışçı modelde öğrenme içeriği öğrenciden bağımsız bir şekilde mevcut olup bilgi ve değerler uzman bir öğretici tarafından gerçeklerin, bilginin ve deneyimlerin özümsemesi süreciyle aktarılır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilgi ve bilginin nasıl elde edildiği öğrencinin zihnine bağlı olacağı için öğrenme, özünde bireyin anlamlandırmasını içerir. Yani öğrenme sürecinde (bu durumda müzede) öğrenciler halihazırda bildikleri şeylere dayanarak ve dünyayı anlamalarını deneyim kazandıkça yeniden organize ederek sürekli bir şekilde bilgi oluştururlar. Postmodern ve dönüştürücü kuramlara dayanan üçüncü modele göre bilgi sosyal olarak oluşturulur, öğrenme işbirliğine dayalı, sosyal ve açık uçlu bir süreçtir ve bu sürecin merkezinde diyalog yer alır çünkü diyalog öğrencilere bilgiyi paylaşmaları ve sorgulamaları, dolayısıyla risk almaları ve değişimleri için fırsatlar sunar. Bu modelde müze eğitmenlerinin uzman rolü daha az; diyalog başlatan, fikir ortaya atan ve kendi bilgisini öğrencilerle işbirliği içinde yeniden düzenleyen birlikte öğrenen rolü ise daha fazladır.

Anahtar Sözcükler: Sanat müzeleri, öğrenme ve öğretme kuramları, davranışçılık, yapılandırmacılık, postmodernizm

Significant Theories of Teaching and Learning in Art Museums, and How They Constitute, Shape, and Transform Museum Practices

Abstract: The practice of learning and teaching in the museum has been informed by a number of developments in theory and creative practice, the most significant of which are explored in this paper. Specifically, the discussion presents an overview of the museum education literature and describes how these theories constitute, shape, and transform museum practices. The paper first examines the approaches to teaching and learning in art museums based on cognitive and sociocultural theories and then describes how these gave ground to postmodern theories. Subsequently, the discussion moves to transformative theories, particularly those that concentrate on children's development and socialization, because such work also provides additional useful insights into complex adult learning processes.

Keywords: art museums, theories of teaching and learning, postmodern theories, museum practices

Son 10 yılda yaşam boyu öğrenme üzerine artan ilgi ve bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılama talebi, eğitimi kendilerine amaç edinmiş olan kurumlardan daha büyük beklenti ve taleplerin oluşmasına sebep olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak, müzelerin eğitsel rolleri üzerine daha fazla vurgu yapılmaya başlanmıştır. Tarihsel ve felsefi açıdan profesyonel bilgi kaynağı olarak müze eğitiminin kullanılmaya başlanmasının kökenleri, nesnelere dayalı öğretme kuramlarının kullanıldığı erken Orta Çağ dönemine kadar gitmektedir. Örneğin, Thomas Aquinas'ın "insanın *sensibilia* (algılanabilir şeyler) ile kavrama yetisi daha güçlüdür... insanın *intelligibilia*'ya (idrak edilebilir şeyler) *sensibilia* (algılanabilir şeyler) aracılığıyla ulaşması doğaldır çünkü edindiğimiz tüm bilgilere duyularımızdan hareketle ulaşıyoruz" saptamasında bulunduğu ifade edilmektedir (Hooper-Greenhill, 1994, s. 231).

* Assist. Prof. Dr. Martina Riedler, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Fine-Arts Education Department, Division of Arts and Crafts Education, Çanakkale/TURKEY, riedler@comu.edu.tr

Daha önceki dönemlerde de, Eski Yunanlılar antik kültürel merkezler olan Bergama ve İskenderiye'de sanat eserleri sergilemekteydi. Bu yaklaşım daha sonra 1753 yılında British Museum'u kuran İngilizler ve 1793 yılında Louvre Müzesi'ni devlet müzesi olarak açan Fransızlar tarafından da benimsenmiştir. Aynı dönemde Almanya'daki özel Wunderkammern'in (nadire kabinesi) bir kamu kurumuna dönüşmesi, hem müzenin sosyal bir mekan olarak yeniden organize edilmesi hem de devletlerin kültürü yeni bir güç ve sosyal kontrol şekli aracı olarak kullanmaya başlaması açısından karmaşık bir süreçti (Bennett, 1995). Bu büyük ve gösterişli yapılar, değerli objelerin bir araya toplandığı, muhafaza edildiği ve sınıflandırılıp listelenerek özel koleksiyonlar oluşturulduğu yerler olarak hizmet vermişler ve daha sonra bu özel koleksiyonları halkın kullanımına sunmuşlardır.

Günümüzdeki halka açık müzeler, Aydınlanma döneminin bir sonucudur. İlk müzeler, başlıca işlevi kişilerin kendini eğitip geliştirmesine olanak sağlayan eğitim kurumları olarak görülüyordu. Yani o dönemde eser toplama, eğitimden ayrı görülüyordu ki bu akılcı bakış açısının yansımaları doğa tarihi müzelerinin daha önceki koleksiyonlarında halen görülmektedir. Müze eğitime ilişkin bu ilkenin kökleri, toplumu geliştirmek için sanat ve kültürün gücüne inanıldığı ondokuzuncu yüzyıla dayanmaktadır. Özellikle Avrupa'da müzeler alt sınıfın eğitilmesi için bir araç olarak görülüyordu ve ilk müzeler, esasen Kraliyet ailesi mensupları ile seçkinler diğer kesimlerle bir araya gelmek istemediği için özel müze statüsündeydi. Fakat daha sonra üst sınıfların yavaş yavaş müze kültürünün alt sınıfın eğitilmesi için kullanılabilmesine inanmaya başlamaları ile birlikte müzeler aşamalı olarak halka açık hale getirilmiştir. Söz konusu müzeler genellikle kütüphaneler ile bağlantılı olarak açılıyordu veya ziyaretçilerin kullanımına açık amfiler ya da laboratuvarlar içeriyordu. Birinci Dünya Savaşı sırasında pek çok insan ve bina zarar gördüğü için müzeler pek çok eğitim işlevini üstlenmişlerdir. Özellikle okul çağındaki çocukların eğitiminde devreye girerek bu yükün çoğunu üzerine almıştır (Hooper-Greenhill, 1991). Savaş sonrasında ise eğitimden sorumlu kesimin bu ortaklığı sürdürme konusundaki isteğine rağmen müzeler çocukların eğitimi konusuna ilgi göstermemişlerdir. Ancak 1960'lı yıllardan sonra (Avrupa ve Amerika'daki) müzeler, okullarla birlikte çalışma konusunda gelen artan taleplere karşılık vermeye başlamış ve bu görevlerine kaldıkları yerden devam etmişlerdir.

Bugüne kadar müzelerdeki öğrenme ve öğretme uygulamaları, kuram ve yaratıcı uygulamalardaki pek çok gelişmeye göre şekillenmiş olup bu gelişmelerden en önemlileri bu makalede ele alınmaktadır. Özellikle, tartışma bölümünde müze eğitim literatürü konusunda genel bir bakış sunulmakta ve bu kuramların müze uygulamalarını nasıl oluşturulduğu, şekillendirdiği ve dönüştürdüğü anlatılmaktadır.

Sanat Müzelerinde Öğrenme ve Öğretmeye İlişkin Kuramlar

Müze eğitiminin temel işlevi, sunulan koleksiyon ya da objeler ile ziyaretçiler arasında çeşitli eğitim yöntemleri kullanarak bu objelerin anlamı, içeriği ve kullanım alanları hakkında bilgi vermek suretiyle ilişki kurmaktır. Yirminci yüzyılın başlarında sanata bakışın, idrak kabiliyetinden ziyade duygulara dayanan estetik bir deneyim ile ilgili olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu bakış açısından hareketle sanatın özü, inceleyen kişiyi renk, şekil, doku ve çizgiler ile etkileyebilme kabiliyetidir. Dolayısıyla sanata gösterilen tepki, büyük ölçüde duygusaldır ve sanatın beğenilmesi, edinilmiş bir kabiliyetten çok doğuştan gelen bir yetenektir. Ancak, bu görüş sanat eserini incelemenin, bir metni deşifre etmekle eş bir bilişsel aktivite olduğunun fark edilmesiyle değerini yitirmeye başlamıştır (Barthes, 1977). Bu bilişsel öğrenme modeli, müzelerde düzenlenen, öğretmenlerin okul çağındaki çocuklar ve yetişkinlere yönelik turlar düzenledikleri ilk eğitim programlarının -ki bazıları günümüze taşınmıştır- temelini oluşturmuştur. Ancak, 1980'lerin sonlarında, müzeler bu yaklaşımın ziyaretçilerin öğrenme ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığını fark etmeye başlamışlardır. Bu

nedenle, yeni öğrenme kuramları geliştirildikçe müzeler bu yaklaşımları eğitim modeli kapsamına dâhil etmeye başlamıştır.

Bu ilerlemenin detaylandırılması için aşağıdaki bölümde ilk önce, sanat müzelerindeki bilişsel ve sosyokültürel kuramlara dayalı öğretme ve öğrenme yaklaşımları incelenmekte, ardından bunların postmodern kuramlara nasıl temel oluşturduğu anlatılmaktadır. Tartışmanın odağı daha sonra dönüşümsel kuramlar, özellikle çocukların gelişimi ve sosyalleşmesi gibi konulara kaymaktadır çünkü böyle bir çalışma, yetişkinlerin karmaşık öğrenme süreçlerini anlamayı kolaylaştıracak katkılarda bulunmaktadır.

Müze Eğitiminin Teorik Temelleri: Davranışçılık ve Yapılandırıcılık

Müze eğitim programlarının temelini oluşturan eğitim kuramı, iki öğrenme ekolü çerçevesinde geliştirilmiştir: Davranışçılar ve yapılandırıcılar. Pavlov'un, öğrenmenin uyarıcı ile tepki arasındaki ilişki sonucu meydana geleceğini ifade ettiği teorisinden esinlenen davranışçı ekol, öğrenmenin ortam üzerinde kontrol sağlamak suretiyle programlanabileceğini savunur. Ancak bu yaklaşımın müzelerde faydalı olmadığı görülmüştür. Bilakis pek çok müze eğitmeni, öğrenenlerin öğrenme sürecinde kendi bilgilerini oluşturmalarına dayanan yapılandırıcı kuramın, müze ortamı için daha uygun olduğunu düşünmektedir.

Davranışçı Kuram. Bir öğrenme kuramı olarak davranışçılık, gözlemlenebilen ve ölçülebilen davranışlara odaklanır. Bu davranışçı yaklaşımın temeli Locke'un *insanın gelişimi* görüşüdür. Bu yaklaşıma göre, yeni doğan bir bebeğin zihni beyaz bir sayfa gibi bomboştur ve bilgiler buraya ancak deneyim ve öğrenme yoluyla yazılabilir. Bireysel deneyim ve çevresel etkilere yaptığı vurgu sebebiyle Locke'un fikirleri genellikle çevreci olarak anılmıştır (Vasta, Haith, & Miller, 1992). Daha sonra yirminci yüzyılın davranışçı psikologları olan Watson ve Skinner, çocukların tipik davranışlarının çoğunun koşullandırma ve öğrenme ilkeleriyle edinildiği varsayımından hareket etmişlerdir. Bu model, belirleyici doğası ve insan davranışını sadece uyaran-tepki ilişkisinin bir sonucu olarak görmesi sebebiyle eleştirilmiş olmasına rağmen, müze sergilerinde ve serginin uyarıcı olarak kullanıldığı sergi tasarımlarında sıklıkla uygulanmaktadır. Hem olgucu bilgi kuramı hem de davranışçı öğrenme kuramından hareketle şekillendirilen müze sergi ve programları, didaktik ya da bilgilendirici olarak tanımlanmıştır. Onların buna tekabül eden öğretme kuramı analize, önemli konulara indirgemeye ve anlatılanların öğrenci tarafından pasif bir şekilde kabul edildiği sunumlar yapılmasına odaklanmıştır. (Hein, 1998, s.37).

Davranışçı bakış açısına göre müzelerdeki öğretme ve öğrenme, genellikle ziyaretçilere özel bir hizmet sunmalarını sağlayan özel birtakım araç ve becerilere sahip uzman müze danışmanlarını ilgilendiren bir konu olarak görülmektedir. Bu çerçevede tasarlanan programlar, müze eğitmeninin öğrencilere ne yapmaları gerektiğini söylediği, öğrencilerin de bunu dinlemek zorunda olduğu bir öğretme anlayışını benimsemeye devam etmektedir. Dolayısıyla ziyaretçiler, öğrenme süreçlerinde pasif bir konumdadır ve neyi, nasıl öğrendikleri konusunda doğrudan bir etkileri yoktur. Freire (1970), bu tür öğretme ve öğrenmeyi *bankacı eğitim modeli* olarak adlandırmıştır. Bu yöntem, öğrenciyi içerikten ve eğitim sürecinden soyutlar. Çünkü böyle bir yaklaşım, öğretmenin her şeyi bildiği, öğrencinin ise hiçbir şey bilmediği varsayımına dayanmaktadır. Öğretmen anlatır, tarif eder ve bilgi yükler, öğrenci ise bu anlatılanları mekanik bir şekilde algılamak, hatırlamak ve tekrar etmek zorundadır. Freire'in görüşüne göre, bu bilgi transferi bir sembole ve baskı aracına dönüşerek sorgulama, yaratıcılık ve diyalog kurmanın önünde engel teşkil eder (ör. Riedler & Eryaman, 2010).

Davranışçı öğrenme kuramına dayalı müze programları, uyaran-tepki eğitimi olarak tanımlanmaktadır ve düğmeye basarak bilgi alınabilen interaktif sergilerin tipik bir örneğidirler. Nelerin öğrenilmesi gerektiğine dair objektif bir fikre ihtiyaçları vardır ve objektif fikrin öğrenciye aktarılıp aktarılmadığına odaklanırlar (Hein, 1988). Bu aktarımı değerlendirmek için yapılan ilk

değerlendirme çalışmaları, sanat müzesi politika ve uygulamalarının davranışçı kuram aracılığıyla dönüşümünü açıkça göstermektedir. Bu tür değerlendirmeler kapsamında, belirli sergiler süresince ziyaretçiler izlenerek (ör. izledikleri yolun haritalandırılması), ilgi çekme gücü (gelen ziyaretçi sayısı) ve kişiyi sergide tutma gücü (ilgi gösterdiği ortalama süre) belirlenmiş, sergi başarısı ve öğrenci tepkileri ölçülmüştür. İlk çalışmalardan elde edilen sonuçlar, günümüzdeki ziyaretçi davranışlarına ilişkin bilinenlerin çoğuna ilişkin ipuçları vermekte ve ayrıca müzelerde hala düzenli bir şekilde davranışçı araştırmalar gerçekleştirilmektedir.

Ziyaretçilerle ilgili davranışçı çalışmaların sonuçlarına dayanarak, müze eğitiminde davranışçı öğrenme kuramının etkili bir savunucusu olan Miles (Miles & Tout, 1994), bilginin nesnel olduğu ve sergi iletişiminin geliştirilebilir bir teknoloji olduğu varsayımına dayanarak, *etkin* eğitimsel sergilerin tasarlanmasına yönelik bir model geliştirmiştir. Miles'ın eğitici sergiler geliştirmeye yönelik çalışmaları (bkz. ör. Miles, 1988) 1980'ler boyunca ve 1990'lı yılların başında defalarca basılıp pek çok kez atıfta bulunulduğu için, bıraktığı mirasın etkileri bugün hala birçok kalıcı sergide hissedilmektedir.

Tasarıma temel teşkil etmesi amacıyla ziyaretçi tepkilerine odaklanılması, 1980'lerin sonlarında McManus (1992)'un, Londra'daki Natural History Museum'a gelen 641 ziyaretçi grubunun öğrenmeye ilişkin davranışları hakkında gerçekleştirdiği gözleme dayalı çalışması için de esin kaynağı olmuştur. McManus, ziyaretlerin içeriği ile ilgili olarak sekiz değişkeni incelemiştir: "grubun türü, grubun büyüklüğü, yabancıların yakınlığı, gruptaki kişiler arasında bırakılan fiziksel boşluk, mevcut olması durumunda interaktif sergilere gösterilen ilgi, okuma davranışı, kaydedilen konuşmaların süresi ve ziyaret süresi" (s. 169). Dört grup türü (çocuklu kişiler, tek başına gelen kişiler, çiftler, yetişkin grupları) arasında, öğrenmeye ilişkin davranışlar (sergi ile ilgilenme, okuma ve konuşma) açısından istatistiksel olarak anlamlı varyasyonlar elde etmiştir. Ayrıca, grup içindeki sosyal yakınlık, konuşmaların uzunluğunu veya sergi etkileşimlerini belirlemiş; aile grupları, öğrenmeye ilişkin bu davranışların her birini en uzun süreyle göstermişlerdir. Tek başına gelen kişiler sergileri hızlıca gezip kapsamlı okumalar yapmış, çiftler ise sergilerde daha uzun süre harcamış, kapsamlı okumalar yapmış ama kendi aralarında daha az konuşmuşlardır. McManus (1992), farklı türde gruplarda yer alan kişilerin davranışlarını anlamamanın "çok katılımcıya hitap edecek sergilerin tasarlanmasına yardımcı olduğu" sonucuna varmıştır (s. 169).

Böyle bir çalışma genel halk için düzenlenen sergilerin tasarlanması için teknik olarak paha biçilmez olmakla birlikte, ziyaretçilerin bir şey öğrenip öğrenmedikleri veya gerçekte ne öğrendikleri ölçülmeden bir tür öğrenmenin meydana geldiği varsayılan davranış biçimlerinin sadece bir tanımını sunmaktadır. Ayrıca, bu davranışçı araştırma mevcut kullanıcı gruplarına odaklandığından, yeni ve daha çeşitli izleyicilere yönelik sergi hizmeti sunma konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu durumla ilgili önemli bir faktör de öğrenme davranışının kültürle şekillenip yine kültür aracılığıyla geçerli olduğu ve dolayısıyla öğrenmeye ilişkin uygun içerik ve yöntemin kültür tarafından belirlendiği hususudur. Kültürel anlamda çeşitlilik gösteren nüfus gruplarına hizmet etmek üzere yetkilendirilen demokratik bir kurumun, herkese uyacak tek bir ziyaretçi öğrenme yaklaşımı uygulayamayacağı aşikârdır.

Daha da önemlisi, eğitimin planlanmasında ve müzede öğrenmenin dışarıdan nasıl görüldüğünün tanımlanmasında çok önemli olmalarına rağmen, ziyaretçi davranış kalıplarına ilişkin bilgiler, müzede öğrenmeyi neyin oluşturduğu ile ilgili bir kuram geliştirebilecek temeli oluşturmaya yeterli değildir. Bu nedenle, 1980'lerin sonlarında öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel yönlerine de yer vermeye başlanmış, davranışçı öğrenme yaklaşımından, ziyaretçilerin aktif anlam yaratması kavramına geçilmiştir (Csikszentmihalyi, 1988). Müzede öğrenme konusunda yapılandırmacı anlayışa geçilmesine rağmen, "ziyaretçi davranışı ile ilgili çalışmalar hala sergi deneyimlerinin tasarım ve düzenden yola çıkarak elde edileceğini varsaymaktadır" (vom Lehn, Heath, & Hindmarsh, 2001, s.

196). Dolayısıyla bütün olarak bakıldığında müzede eğitim araştırması, her bir ziyaretçinin bireysel öğrenme düzeyinin ölçülmesi bakımından müze kullanımını çerçevlendiren davranışçı köklerinden uzaklaşmaya devam etmektedir (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 1999a). Yine de müzede eğitim kapsamında öğrenme ve öğretme ile ilgili yeni kuram ve uygulamalara artan bir ilgi söz konusudur.

Yapılandırmacı ve Sosyokültürel Kuramlar. Eğitim kuramına yapılandırmacı yaklaşım, özellikle Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey ve Jeremy Bruner'in çalışmalarına dayanmaktadır. Çocukların dünyayı sadece hareket ederek/davranışlar aracılığıyla öğrendiğini öne süren Piaget'e (1951) göre, çocuklar bilgiyi pasif bir şekilde çevresinden almak yerine, bilginin oluşturulmasına aktif bir şekilde dâhil olur. Ayrıca, çocuklarda yeni bilginin oluşturulması ve kabul edilmesi doğumla başlar ve hayat boyunca deneyimlerimize yansiyarak devam eder. Böylece, yaşadığımız dünyaya ilişkin olarak kendi anlayışımızı oluşturmuş oluruz.

Bunun tam tersi bir görüşe sahip olan Vygotsky (Moll, 1995'te belirtildiği gibi), çocuklara neyi nasıl düşünmeleri gerektiğini içinde buldukları kültürün öğretiyor olmasından hareketle bireysel gelişmenin sosyal olarak belirlenmesine vurgu yapmıştır. Yani çocuklar başkalarıyla, genellikle bir yetişkinle, paylaşılan sorun çözme deneyimleri aracılığıyla öğrenir. Bu süreç boyunca, kültürde yer alan zengin bilgi kaynağı çocuğa aktarılır. Her ne kadar bu aktarım yetişkinler tarafından başlatılsa da çocuk aşamalı olarak sorun çözme işleminin sorumlusu olacak ve bunu bağımsız bir şekilde yapabilir hale gelecektir. Bu süreç, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanının oluşturulması hakkındaki görüşünün merkezini teşkil etmektedir: "... çocuklar bugün birlikte veya yardım alarak neleri yapabiliyorlarsa gelecekte onları kendi başlarına yapabilirler" (Moll, s. 3). Müze ortamı için önemli olan bir başka konu ise Vygotsky'nin dış etkileşimden kendini kontrol etmeye dönüşümde ve yetişkin-çocuk etkileşiminde çocuğun dilinin rolü hakkındaki çalışmasıdır: çocuklar yetişkinlerin düzenleyici konuşmalarını sosyal etkileşimler yoluyla kabul edecek ve bunu düşünce olarak içselleştirecektir (Moll).

Dewey'e göre ise, etkileşime dayalı deneyimlerle öğrenme (söz konusu olan bir müze ise sanat objeleri), bireyler ve çevreleri arasında basit bir etkileşimden daha fazlasını gerektirir. Her ne kadar Dewey (1934) *Art as Experience*'de "her deneyim bir canlı ile içinde yaşadığı dünyanın bir yönü arasındaki etkileşimin sonucudur" (ss. 43-44) şeklinde bir görüş ileri sürmüş olsa da odaklandığı konu deneyimin kendisi değildi. Dewey'in asıl ileri sürdüğü konu, gerçek zihinsel öneme sahip bir tür kavrayışın ancak bireyin deneyim ve bu deneyimin sonuçları arasındaki ilişkiyi algılaması durumunda meydana geldiğidir:

Deneyimin bir kalıbı ve yapısı vardır çünkü söz konusu olan sadece bir şeyi deneyimlemek ve bunun sonucunda başka bir deneyim yaşamak değil, bunların bir ilişki çerçevesinde bir arada oluşudur. Birinin ateş yakarken elini ateşe sokması her zaman deneyim kazanmak için değildir. Burada bir anlam ortaya çıkmasını sağlayan şey bu ilişkidir ve tüm bilginin amacı bunu kavrayabilmektir. Bu ilişkilerin kapsam ve içeriği, deneyimin anlamlı içeriğini ölçer. (s. 44)

Bu nedenle Dewey'e göre gerçek kavrayış, deneyim kalitesi ve gerçek yaşam durumlarının bir karışımından oluşmaktadır. Bir birey, önceki deneyimler çerçevesinde bir deneyimin önemini anladığında, deneyimin önemi daha da artar. Yani bireysel kavrayışı önemli kılan, deneyimler arasındaki bağlantıdır. Bu bakış açısına göre, çeşitli faaliyetler kapsamında bireysel katılımı şekillenen öğrenme deneyimlerine sahip olunması, bu deneyimlerin müze ziyaretçileri için eğitimsel bir öneme sahip olmasını garanti altına almaz. Ancak izleyiciler sanat çalışmaları, sanat müzesinde katıldıkları faaliyetler, önceki bilgi ve kavrayışları arasındaki çoklu boyutların arasındaki bağlantıyı anladıklarında, sanat müzesindeki öğrenme deneyimleri eğitim açısından anlamlı hale gelir.

Aynı anlayışla Bruner (1960), öğrenmenin, öğrencilerin yeni fikir veya kavramları mevcut ve geçmişte edindikleri bilgilere dayanarak oluşturdukları aktif bir süreç olduğunu öne sürmüştür. Böyle bir sosyokültürel kuram, anlamın, sosyal ortamlarda hareket eden bireyler ve kültür, çevre ve tarihin

sağladığı konuşma, işaretler ve sembol sistemleri gibi araçlar arasındaki etkileşimde ortaya çıktığını vurgular. Bu fikirler sadece sergi geliştirme sürecini etkilemekle kalmamıştır; Bruner kuramının temel öğeleri müze alanında da uygulanmaktadır. Örneğin, öğrenci ile çevre arasında aktif bir değişim olarak öğrenme fikri, katılımcı sergilerde uygulanmaktadır.

Eğitimcilerle göre “öğrenciler bilgiyi kendileri için yapılandırır, her bir öğrenci öğrendikçe anlamını kendi oluşturur” (Hein, 1998, s. 38) mantığında olan yapılandırmacı görüş, insanlara çevreleriyle doğrudan etkileşime geçebilmeleri ve kendi dünyalarını oluşturmaları için fırsatlar sunmak anlamına gelir. Aslında yapılandırmacı yaklaşım, müzelerdeki gayri resmi öğrenmeyi kavrama, yorumlama ve değerlendirmenin bir yolu olarak Hein tarafından sıkça kullanılmaktadır. Yapılandırmacı müze eğitimi, hem öğrenmenin hem de bilginin öğrencinin aklında aktif olarak şekillendiği görüşündedir. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenmeye yönelik planlama, öğrenciyi sürece dahil etmek için yaratıcı deneyimler geliştirilmesini gerektirir fakat özellikle belirli bir konunun veya fikirlerin ele alınması beklentisinde değildir. Daha ziyade müzeyi, öğrencinin yönlendirdiği sorgulamaya olanak sağlamak için çeşitli kaynaklar sunan bir yer olarak görür (Hein, 1998).

Falk ve Dierking'e (1992, 2000) göre, tamamen bilişsel kuramların asıl kusuru, motivasyonun rolünün yanı sıra, öğrenmenin sosyal doğasını yok saymasıdır. Falk ve Dierking (1992), sıradan müze ziyaretlerinin bilişsel ve yapılandırmacı boyutlarını anlamaya başlamak için (başka disiplinlerden alınmış bir modelden ziyade) müze merkezli bir model önermişlerdir. Benimsedikleri “etkileşimli deneyim modeli” (s. 5), müze ziyaretine ilişkin kişisel bağlam (ör. kişinin öğrenme stili ya da önceki deneyimleri), sosyal bağlam (örneğin, müzeyi tek başına ziyaret etmek şehir dışından gelen misafirlerle birlikte ya da çocuklara eşlik ederek gezmekten farklıdır) ve fiziksel bağlam (ör. gezilen alanlar, sunulan imkanlar) arasında bir etkileşim olduğunu ileri sürer. Bu üç bağlamı grafik üzerinde birbiri ile kesişen, kesişim alanlarında bireyin etkileşimsel deneyiminin olduğu üç çember olarak gösterirler.

Falk ve Dierking (2000), sonradan bu modeli, müzede öğrenme deneyimlerinin temelini genel ziyaret deneyimlerinden ziyade etkileşimli deneyim modeli öğelerinin oluşturduğu bir “bağlamsal öğrenme modeli” (s. 135) olarak daha ayrıntılı bir şekilde ele almışlardır. Bu genişletilmiş bağlamsal model, etkileşimli deneyim modelinin aynı üç bağlamı kapsamında kümelenen ve hem bireysel hem de bir arada hareket edildiğinde müzede öğrenmeyi etkileyen sekiz temel faktör belirler. Kişisel bağlam, (i) motivasyon ve beklentiler, (ii) önceden edinilen bilgiler, ilgi alanları ve inançlar ve (iii) seçim ve kontrol açısından daha karmaşık iken, sosyokültürel bağlam (iv) grup içi sosyokültürel aracılık ve (v) başkaları tarafından yaptırılan aracılık açısından daha karmaşıktır; fiziksel bağlam ise (vi) ileri düzey organizatörler ve oryantasyona olan ihtiyaç, (vii) tasarım unsurları ve (viii) müzenin dışındaki etkinlik ve deneyimlerin güçlendirilmesi açısından daha karmaşıktır (Falk & Dierking, s.137). Bağlamsal öğrenme modeli, daha ileri bir boyut olarak zaman boyutunu da ele alır.

Öğrenme ile motivasyon, ilgi, önceki bilgi ve deneyimler, ilgililik ya da uygun kapsam ve öğrenci beklentileri arasındaki bu tür bağlantılardan dolayı birçok araştırmacı, dikkatini öğrenmeyi etkileyen kişisel özellik ya da niteliklere yoğunlaştırmıştır. Özellikle, motivasyonun doğal durumunun dış koşullar tarafından değiştirildiği düşünülmektedir. Örneğin, yüksek içsel motivasyon düzeylerinin, aktif ve katılımcı öğrenmenin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Csikszentmihalyi'nin (1995) tanımladığı gibi,

çocuklar göz ve kulaklarıyla, elleri ve ayaklarıyla, ağız ve burunlarıyla, kafaları ve kalpleriyle verimli bir şekilde öğrenirler. Bu eğlenceli öğrenme deneyimleri, sosyal amaçlar ve beklentiler yoluyla, dışarıdan empoze edilen, okulda ve işte zihne odaklanan görevlere yönelik olarak yeniden programlandığında ise öğrenme pek çok kişi için sıkıntılı, sevimsiz ve zor bir iş haline gelir. (s. 18)

Bu bakış açısı, bireyin seçme hakkına sahip olduğu öğrenme ortamları olan, bireyin motivasyonunun büyük rol oynadığı müzeler için özellikle önemlidir. Bu nedenle yalnızca çocuklar değil aynı zamanda müzeye gitmeyi tercih eden birçok yetişkin de öğrenmeye dayalı ve eğlence deneyimi aramaktadır.

Bu gözlemler temelinde Maxine Greene (1995), estetik eğitimin katılımcı olması ve “sanat eserleriyle bilgili ve heyecanlı karşılaşmalar” gibi maceralar içermesi gerektiğini öne sürmüştür (s. 137). Aktif katılım için bu gibi fırsatlar sunan müze deneyimleri tipik olarak duylara hitap eder. Ayrıca, Greene’in hayal gücünün harekete geçirilmesinde sanatın rolü hakkındaki düşüncesinin bir yansıması olarak, müzelerdeki heykel ve resimlere ilişkin fikirlerin ifade edilmesinde rol yapma ve hayal gücü de değerli araçlar olarak kabul edilmektedir.

Son olarak, özellikle yetişkin ziyaretçilerin sanat müzelerine gelmesi konusunda pedagojik model ve andragojik model arasında bir fark olduğunu kabul etmekte yarar vardır. Yetişkin eğitime literatürde açıkça yer verilirken, yapılandırmacı (ör. formel) yetişkin programlarının tanımları dahil edilmeye çalışılmıştır fakat öğrenme, öğretme ya da epistemoloji (bilgi kuramı) hakkında açık bir kurama yer verilmemiştir. Bununla birlikte, yetişkin öğrenciler ile okul grupları arasında bir ayrım yapan literatür (ör. Hiemstra, 1981), ana hatları Knowles (1993) tarafından belirlenen ve ilk kez 1980 yılında müze çalışanlarına yönelik bir seminer şeklinde anlatılmış olan andragoji/pedagoji ikili yapısının (dikotomi) anlaşılmasını gerektirmektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1

Pedagoji ve Andragoji Varsayımları

Pedagojik Model	Andragojik Model
Öğretmenin yönlendirdiği öğrenme.	Kişinin kendi kendini yönlendirdiği öğrenme.
Öğrenci bağımlı bir kişiliktir.	Öğrenci gittikçe kendi kendini idare eder hale gelir.
Öğrencilerin deneyimi kullanılmaz, geliştirilir.	Öğrencinin deneyimi zengin bir kaynaktır.
Müfredat tarafından dikte edileni öğrenmeye hazır olma.	Kökleşmiş hayat sorunlarını öğrenmeye hazır olma.
Öğrenme eğilimi konu merkezlidir.	Öğrenim eğilimi sorun merkezlidir.
Dış ödül/ceza motive eder.	İçten gelme/merak motive eder.

Not: Knowles, 1993, s. 31'den uyarlanmıştır.

Bu ikili karşıtlığa göre pedagoji öğretmen merkezli bir öğretme kuramı iken andragoji öğrenci merkezli bir öğretme kuramıdır. Pedagoji geleneksel olarak çocukların eğitiminde uygulanırken andragoji yetişkinlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmek için geliştirilmiştir ama her iki yöntem de her iki öğrenci grubunda uygulanabilmektedir. Buradan hareketle andragoji yetişkin öğrencilerin hayat tecrübesinin daha fazla olduğunu ve yetişkin öğrenmesinin genellikle gayri resmi olduğunu kabul etmekle birlikte bazı çevresel faktörlerin yetişkinleri “bağımlı hale getirdiğini ve bu durumlarda pedagojik stratejilere ihtiyaç duyulduğunu” da kabul etmektedir (Knowles, 1993, s. 30). Knowles’a göre, bu iki modelin uygulanması arasındaki temel fark, pedagoji savunucularının öğrencileri bağımlı halde tutma eğiliminde olması, andragoji savunucularının ise pedagoji uygulamalarını öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirme kabiliyetlerini artırmak için uygun şekilde kullanmasıdır. Ancak müzeler, kendi sundukları gayri resmi (ve dolayısıyla kişinin kendi kendini yönlendirdiği) öğrenme ortamlarının farkı ile övünseler de, ziyaretçi eğitimlerini bilinçli bir şekilde planlarken hem yetişkinler hem çocuklar için pedagojiyi kullanma eğilimlerini sürdürmektedirler.

Dolayısıyla Knowles her ne kadar müze eğitiminin eksik kuramlaştırılmış olmasına istinaden bu notları 1980'li yıllarda müze eğitmenlerine iletmiş olsa da, günümüzde artık müze literatüründe andragoji kuramına yer verilmemektedir. Bununla birlikte şu anda müze eğitiminde hâkim olan yapılandırmacı öğrenme anlayışı (Hein, 1998), öğretme yöntemine veya eğitim ortamına bakılmaksızın öğrencinin anlamı aktif olarak yapılandırdığını savunan Knowles'in andragojik ilkelerinin özelliklerini taşımaktadır. Ayrıca sıradan bir yetişkin ziyaretinin kendi kendini yönlendiren, gayri resmi ve sosyal doğası öğretmenin yönlendirdiği bir okul gezisinden farklı olduğundan, bir ziyaretçinin nasıl öğreneceği ziyaretin türünden etkilenmektedir. Bununla birlikte kişi sayısı kaç olursa olsun müze yöneticisi tarafından yönlendirilen ve konu merkezli, serginin öğretmen gibi olduğu pedagojik bir ortam, postmodern ve dönüştürücü kuramlara dayalı öğretilere zıttır.

Postmodernizm ve Eleştirel Kuram

Postmodern Kuramlar. 1970 ve 1980'lerde kavramsal sanat hareketi, sanat kurumlarını sorgulamaya başlamıştı. Ağırlıklı olarak erkek egemen Avrupa merkezli tarih anlatımına kadınların, Afrika kökenli Amerikalıların, yerlilerin, göçmenlerin ve azınlıkların görüşlerine yer verecek şekilde meydan okumanın zamanı gelmişti. Sanat ve sanat tarihi hakkındaki fikirler değiştikçe dünyadaki tüm bilgiyi içeren tek bir tarih ya da üst anlatı ortaya çıkmamış, geride daha ziyade sayısız bakış açısından anlatılmış pek çok farklı anlatı bırakmıştır. Eğitimdeki bu parçalanma, daha önce açıklanan yapılandırmacı düşünceye yansımıştır. Yani müze eğitmenleri bireysel öğrencilere, bu öğrencilerin kendi bilgilerinin nasıl şekillendirdiklerine ve bir objeye bakarken ya da onunla etkileşime geçerken her birinin kendi hikâyesini nasıl oluşturduğuna odaklanırken, eğitmenin rolü kökten değişmektedir.

Bu sergi yorumlama görevi etrafında ortaya çıkan gerilim, *yeni müzecilik* anlayışında yer aldığı şekliyle müzeciliğin postmodernite ile olan etkileşimine yol açmıştır (ör. Vergo, 1989). Yeni müzecilik, müzelerin hizmet etmeleri gereken çok kültürlü gruplara daha iyi ulaşmak amacıyla, müze sergilerindeki eksiklikleri ve gösterilenleri, özellikle “değer, anlam, kontrol, yorumlama, yetki ve gerçeklik konuları bakımından geleneksel müze yaklaşımını” eleştirerek diğer hümanistik (insancıl) disiplinlerdeki postmodern düşünceyi izlemiştir (Stam, 1993, s. 267). Ancak bu söylem müze uygulamalarını anda değiştirmeye olan ihtiyacı yeterince karşılayamadığından genel olarak kullanılmamaya başlanmıştır. Yine de yeni müzeciliğin amaçlarının bir yansıması olarak Stam, müze uygulamalarının dönüştürülmesi ile ilgili olarak aşağıdaki gibi bir gündem önerisinde bulunmuştur:

- Toplum ve izleyici(ler) hakkında bir anlayış geliştirme girişimlerine yönelik yeni yöntemler,
- Ziyaretçi ihtiyaç ve tepkilerinin test edilmesine ilişkin yeni yollar,
- Yeni ve dinamik işlevsel ilişkilere değinmek amacıyla yeni organizasyonel yapılar ve yönetim yaklaşımları,
- *Verimliliği* değerlendirmek için yeni yollar,
- Yeni iletişim paternleri ve
- Bilgi yönetimi ve kullanımı konusunda yeni yaklaşımlar (s. 281).

Müze eğitimini postmodern bakış açısına göre kavramsallaştırmak için “müzeler işlerin düzenini sürdürmeye çalışmayı bırakmış ve farklı, daha özgürleştirici değerler öğretmeye başlamışlardır” şeklindeki hâkim saptamanın ayrıcalıklı durumuna meydan okunması gerekmektedir (Chapin & Klein, 1992, s. 76). Böyle bir hedef, söz konusu programda temsil edilen personel, ziyaretçi ve kültürel gruplar gibi ilgili taraflarla olay bazında müzakereler yapılmasını gerektirir. Ana akım müze eğitim uygulamalarının yeniden oluşturulması konusunda yeni müzeciliğin ilerlemesini engelleyen şey kesinlikle zaman, kaynaklar ve toplumdaki gruplarla yetkinin paylaşılması konularında yapılması gereken yatırımlar olmuştur.

Ne var ki, müzelerin sosyal ihtiyaçları karşılamak üzere, örneğin Amerikan Yerlileri veya Kanada'daki İlk Ulusları merkez alan koleksiyonlar ve sergilerin yorumlanmasında, artık daha bütüncül ve kapsayıcı bir eğitim yöntemini benimsemesi şart olmuştur. Tarihe baktığımızda, Amerikan Yerlilerine ait objelerden oluşan geniş koleksiyonlara ev sahipliği yapan müzelerin bu insan yapımı sanat eserlerini Avrupa merkezci bir bakış açısıyla öğrettiklerini ve çoğunlukla objenin anlamını, içeriğini ya da gücünü anlamadan, objeyi yapanın ne anlatmak istediğine yer vermeden öğrettiklerini görmekteyiz. Amerikan Yerlilerine ait objeler tarih boyunca, nadire kabinesi olarak adlandırılan, insan eliyle yapılmış, nadir bulunan ilginç eşyaların sergilendiği bölümlerde doğadan örnekler, restore edilen yapı unsurları, sanat eserleri veya tarihten kesitler olarak sergilenmiştir (Ames, 1992). Yeni sergi tasarım yaklaşımları ise aksine yerliler tarafından yapılmış eşyaları dahil etmenin önemine vurgu yapmaktadırlar. Örneğin, hem ([Kanada'nın] Alberta eyaleti, Calgary şehrinde bulunan) Glenbow Müzesi hem de (British Columbia eyaleti, Vancouver şehrinde bulunan) Antropoloji Müzesi (Museum of Anthropology), en önemli konunun İlk Uluslara yer vermek olduğu fikrini benimsemiştir. Bu müzeler ve içlerinde yer alan sergiler, hem sözel olarak iletilen hem de görsel olarak sergilenen yeni eğitici alanlar yaratmak için yerli sesleri, yerli konuşmalarının tercümelerini ve yerlilerin sözlü geleneklerini bir arada kullanmaktadır.

Müze eğitimine dair postmodern düşünce biçimi, kişisellik ve insan unsuruna ilişkin ontolojik ve uygulamaya dayalı konuları merkeze yerleştirir ve buna uygun olarak öğretim uygulamalarını politik, ideolojik, cinsiyetçi, cinsel, ırkçı, dönüştürücü, sosyal, söylemsel, bağlı, yerli, yaşanan ya da icra edilen bir uygulama olarak betimler. Müzede öğretim ve öğrenmeye ilişkin postmodern kuramlar, *dönüşümü* ve değişimi gücü merkeze alan normdan *farklı* olma durumu olarak tanımlar. Diğer bir deyişle ırk, cinsiyet, sınıf, yetenek, cinsellik, din veya siyasi görüş nedeniyle merkezden dışlananlar, güç sınırlarının dışında tutulur ve böylece ötekileştirilirler. Bu şekilde, kadınların deneyimleri eril normun (ör. ataerkillik) hükmü altına girer. Bu bağlamda, kadınlar bu normun güç ve ayrıcalığına erişmeyi umuyorlarsa, çalışmak zorundadırlar (Gamble, 2000).

Ancak müzeler dünya, dünya tarihi ve halkları hakkındaki kuralcı bilgileri onaylamak ve bunları iletmek amacıyla geliştirilmiştir (Riedler, 2012). Bu nedenle, Rönesans'tan bu yana müzelerin Batı'nın entelektüel gelişimi üzerindeki büyük etkisi göz önünde bulundurulduğunda, koleksiyon araştırmaları ve sergilerinin yanı sıra program planlamaları da dâhil olmak üzere müze bilgilerinin oluşturulması sırasındaki cinsiyet temsillerine çok az feminist eleştiri gelmiş olması şaşırtıcıdır. Müze çalışmaları çerçevesinde, müze koleksiyonlarında ve sergilerinde kadınların tarihine veya temsil edilmelerine daha çok özen gösterilmesi gerektiği konusunda çok az sayıda yazar çağrıda bulunmuştur (Hoberman, 2002). Benzer şekilde, literatür de kadro veya program oluşturma bakımından cinsiyet eşitliğine fazla özen göstermemiştir. Kabul edilmelidir ki bu uçurumu kapatmak amacıyla feminist bir temaya sahip olduğu açıkça belli olan tek seferlik sergiler düzenlenmiştir ve günümüzde kadın müzeleri uluslararası çapta giderek büyüyen bir fenomen haline gelmiştir. Fakat aslında bu müdahaleler, en başta kadınların bilgisini dışarıda bırakan veya değerini azaltan müzelerdeki normları değiştirmekten ziyade geçmişteki ihmalleri telafi ederek kadınları tarihe yazmaktadır. Buradan hareketle kadın müzelerinin ayrı ama eşit bir strateji olarak geliştirilmesi, kadınların müze normları çerçevesinde ötekileştirilmesi probleminin kökünü bütünüyle ortadan kaldırmaz. Ayrıca, en az ilgi görmüş sorunlardan ikisi ise müze yorumlamalarında çağdaş kadın sorunlarına gösterilen yetersiz ilgi ve müze işgücünde yer alan çok sayıdaki kadına gereken özenin gösterilmemesidir.

Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, müze uygulamalarında değişime gidilmesi için yapılan çağrılar, bilgi oluşturulmasına yönelik post-pozitivist eleştirilerin gelişmesinden sonra ortaya çıkmıştır. Pozitivist araştırma uygulamalarına bu tür çalışmaların hem tekniklerini hem de ön kabullerini sorgulayan feminist, yerli ve azınlıktaki düşünürler tarafından meydan okunmuştur (Smith, 1999; Trofanenko,

2006). Müzedeki sergileme uygulamaları da benzer irdelemelere tabi olmuştur (Lidchi, 1997; Simpson, 2001). Ancak müzelerde sergi geliştirme süreçleri hakkında yansıtıcı düşünmeye ve bu süreçlere iç görü sağlamaya duyulan ihtiyaç hızla artmaktadır. Donald Schön (1983) tarafından dikkat çekildiği üzere, “yansıtıcı uygulama fikri, bir toplumun kendi durumuyla olan yansıtıcı konuşmalarında aracı olan profesyonellerle ilgili vizyona öncülük eder ve bu araçlar kurumsallaştırılmış iddialar çerçevesinde müşterek sorgulamalar yaparlar” (s. 353).

Genel olarak bakıldığında, postmodern bir yaklaşım, yansıtıcı öğretme ve öğrenmeye ilgi duyan; yeterince temsil edilmeyen ve hizmet alamayan, ters taraftan bakıldığında ise fazla temsil edilen topluluklara ilgi gösteren müze eğitmenleri ve sergi düzenleyicilerine paha biçilmez bir bakış açısı sunabilir. Bir sanat müzesinde alternatif ve çoklu yorumların teşvik edilmesi demek, müzelerin artık geleneksel olarak otoriter kurumlar olmadıklarını kabul etmektir. Ayrıca duyulması gereken tek ses de müze yöneticisinin sesi değildir. Roberts (1997) tarafından öne sürüldüğü üzere,

müze eğitmenleri ziyaretçilerin dünyalarını ve deneyimlerini yansıtan yorumları teşvik ederek, kilise yasalarına ilişkin tartışmayı da kuruma getirmişlerdir. Koleksiyonların neyi temsil ettiklerine ve bu temsilleri kimin kontrol ettiğine dair sorular, bilginin nasıl tanımlanması gerektiği üzerine yapılan daha geniş tartışmalarla yakın bir paralellik göstermektedir. (s. 72).

Diğer bir deyişle, postmodern sergi yapılarında yorumlayıcı stratejilerin kullanılması sayesinde ziyaretçiler küratörlük ekibi tarafından sunulan konulara hangi bakış açısından yaklaşıldığını daha kolay fark edebilmektedirler. Böylece müzeler, ziyaretçilerin kendi kararlarını vermeleri ve kurumun sunmak zorunda olduğu şeyler konusunda kendi kendilerinin yorumlayıcıları olmaları konusunda onları teşvik etmeleri gerektiğini gittikçe daha iyi fark eder hale gelmişlerdir.

Günümüzde, sanat müzesi eğitmenlerinin önünde özellikle iki konuda zorluk vardır: Anlatı ve ses meselesi ile dönüştürücü eylem yoluyla yorum yapma, kavrama ve anlam oluşturma meselesi. Sonuç olarak, müze eğitiminde artık müze ziyaretçilerinin sadece kendi başlarına daha iyi öğrenmeleri değil aynı zamanda öğrencilerin oluşturduğu bir topluluk içerisinde birbirlerine de öğretmeleri hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, eğitim programı oluşturmaya yönelik daha kapsayıcı bir yaklaşımın, farklı yetişkin grupları ve bunlara hizmet eden organizasyonlar ile olan ilişkilerin ilettilmesi ve bunların aktif katılımının sağlanmasına büyük ölçüde bağlı olduğu varsayımını kısmen temel almaktadır. Temelinde yatan dönüştürücü kuramsal çerçeve ise aşağıda ana hatlarıyla verilmiştir.

Dönüşümsel Kuramlar. Dönüşümsel öğrenme kuramları anlam yaratma ve sosyal dönüşüme odaklandığından, müze literatüründeki bu öğelere ilişkin mevcut anlayışla uyumludurlar. Ancak, bilişsel ve yorumsal kuramlardan farklı olarak dönüşümsel öğrenme kuramları, öğrenen kişiyi yetkilendirme ve sosyal adalet ile alakalı olarak açık bir şekilde özgürlükçü bir gündeme sahiptir. Özel olarak, dönüşümsel öğrenme kuramları, ilerici, eleştirel, eylem odaklı ve insan iletişiminin doğasına dayalıdır ve bireysel beklentilerin kültürel varsayımlar ve ön varsayımlar çerçevesinde, insanların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı nasıl doğrudan etkilediğini açıklamayı amaçlarlar (Taylor, 2000). Öğrenme odaklı, kasten eleştirel, belirli bir içeriğe özgü ve siyasi şekilde motive edilmiş müze faaliyetleri ve pedagojileri yaratmak konusunda bu kuramların önemli bir rolü vardır.

Dönüşümsel öğrenme kuramları, sanat müzelerinde dönüşümsel ve özgürlükçü müze uygulamaları gerçekleştirmeye yönelik ilke ve stratejiler sunan eleştirel müze pedagojisinden (Sandell, 2001, 2002) hareketle ortaya çıkan değerler ve stratejiler ile tutarlılık gösterirler. Ancak, eleştirel pedagojinin, bir sanat müzesinde dönüşümsel öğrenme faaliyetlerini nasıl etkileyeceğine dair herhangi bir tartışma, öncelikle müze eğitimiyle alakalı olarak eleştirel pedagoji ilke ve varsayımlarıyla birlikte eleştirel pedagojinin, demokratik toplumu yetkilendirme konularını ele almada oynadığı rolün incelenmesini gerektirir.

Eleştirel Pedagoji: Sanat Müzelerine İlişkin İlke ve Konular. Öğretme ve okullaşma konularına siyasi açıdan bakıldığında, “öncelikle hem öğrencileri hem öğretmenleri ideoloji, güç ve kültür ü birbirine bağlayan ilişkiye dair bir anlayış geliştirme konusunda teşvik etmeyi amaçlayan” (Leistyna & Woodrum, 1999, s. 3) eleştirel pedagoji, geleneksel öğretme ve öğrenme kuramlarına ciddi şekilde meydan okur. Özellikle Henry Giroux (1981, 1989) ve Michael Apple (1990), okullaşmanın günlük ve teknik sorunlarını çözmeye yapılan vurgunun azaldığına dikkat çekmiş ve baskınlık, yabancılaştırma ve bastırma gibi sosyal adalet sorunlarını analiz etmeye ve ortaya çıkarmaya odaklanmıştır. Giroux (1981), okulların, resmi ve gayri resmi müfredat yoluyla egemen sosyal gruplar elde etmek için gerekli değerleri ve davranışları yeniden ürettiğini ileri sürmüştür. Bunun sonucunda da öğrencilere bilgi ile ilgili kendi anlamlarını yaratmaları için az fırsat tanır. Bilgi daha ziyade gizli müfredatın hemen göze çarpmayan etkileşimleri yoluyla açıkça veya üstü kapalı olarak öğrencilere empoze edilir. Bu şartlar altında öğrenme, bir kontrol ve hâkimiyet kurma halini alır. Eğitimdeki ve eğitim yoluyla ortaya çıkan eşitsizlikler ve güç farklılıkları, sonuçta bireylerin ve toplulukların yetkilendirilmesi veya özgürleştirilmesine odaklanan eleştirel pedagoji tarafından ele alınır (Riedler, 2009). Müze eğitimi kapsamında, Hooper-Greenhill (1999b), eleştirel müze pedagojisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

Hem eğitimsel mükemmeliyet hem de müzenin demokratikleşmesine yönelik çalışmalar açısından kendi yöntemlerini, stratejilerini ve şartlarını gözden geçiren ve geliştiren bir eğitim yaklaşımıdır. Erişim, kamu değeri ve hedef kitle danışmanlığına yönelik mevcut vurgu, avantaj ve dezavantaj arasında uzun zamandır var olan ilişkileri ele almak, yeni seslerin duyulmasına olanak sağlamak ve tarihsel (ve diğer) anlatılara yönelik eleştirel bir bakış açısı getirmeye yönelik çalışmalar yapılmasına olanak sağlamaktadır. (s. 4)

Bu yaklaşım, eleştirel müze pedagojisi konusundaki mevcut literatürden ortaya çıkan değerler ve stratejiler ile uyumludur (Sandell, 2001, 2002). Özellikle, ziyaretçileri daha önceden incelenmemiş olan kültürel varsayımlarını ve değerlerini yapısal olarak sorgulamaya teşvik eden öğretme ve öğrenmeye ilişkin eleştirel kuramın, kültürel politikayı kavramayı teşvik etme konusunda özel öneme sahip olduğunu varsayar. Buna ek olarak, sanat üzerine yapılan tartışmalarda eleştirel bakış açısı kullanıldığında öğretmenlerin ve müze eğitimcilerinin ziyaretçileri daha yansıtıcı, eleştirel ve sorgulayıcı olma yönünde teşvik edebileceklerini de kabul eder. Bu sebeple, Lumley (1998) “tarafından da ileri sürdüğü gibi, bilimsel kullanıma yönelik bir koleksiyon olarak görülen müze kavramı yerini büyük ölçüde müzeyi bir iletişim yolu olarak gören fikre bırakmıştır” (s. 18). Bu düşünceye göre müzelerin ziyaretçileriyle nasıl iletişim kurduğunu ve ziyaretçilerin müzedeki anlamları nasıl oluşturduğunu ve yorumladığını dikkate almak önemlidir. Buna ek olarak, sanat müzelerinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilgi birikimlerini genişletmek üzere orijinal sanat eserlerinin kullanımı, sanat sınıflarında eleştirel pedagojinin keşfi ile paralellik gösterir. Yokley (1999), öğrencileri, sanatsal ifade yoluyla kimlik ve kültür gibi konuları, eleştirel ve yansıtıcı bir şekilde ele almaları için kişisel tarih ve deneyimlerini kullanmaları yönünde teşvik etmiştir.

Bu tartışmaya dair özellikle önemli olan husus, öğrencilerin yalnızca pasif bir şekilde bilgi alıcıları olmaktan ziyade aktif bir şekilde yorumlama yaptığı (Hooper-Greenhill, 1999a) bir sanat müzesi pedagojisinin geliştirilmesidir. Bu yaklaşım, Hein'in (1998) ziyaretçilerin bilgiyi aktif şekilde yarattıkları yapılandırmacı müze görüşünün bir yansımasıdır. Geniş anlamda, sanat eğitiminin bilgiyi kavrama ve bilgi oluşturmayı teşvik etme potansiyeli vardır. Sanat müzesi bağlamında sanat objelerinden anlam inşa etme işi, hem bireysel yorumlama stratejilerini hem de ziyaretçinin sosyal ve kültürel geçmişleri ile bilgi birikimlerini içeren aktif bir süreçtir. Diğer yandan, seyirciler müzede deneyimledikleri şeyleri aktif bir şekilde inşa ederler; inşa edilen anlam yalnızca bireyin önceki bilgi birikimi ve deneyiminden ortaya çıkmaz, aynı zamanda bireyin bağlı olduğu yorumsal topluluklardan da etkilenir (Hooper-Greenhill, 2000b, ss. 23-24).

Mezirow'a (2000) göre, dönüştürücü ve eleştirel öğrenme, toplumda oluşan iletişimsel öğrenmenin sosyal olarak oluşturulmuş hali olmasına (yani sosyokültürel olarak yer almasına) rağmen, her zaman fiziksel grupları (ör. ziyaretçi grupları) gerektirmez, daha ziyade aynı sürece dahil olan aktörler olarak diğerlerinin tanınmasını gerektirir. Dolayısıyla eleştirel müze eğitiminin merkezini, dönüştürücü öğrenmenin teşvik edilmesi oluşturur ve aşağıdaki koşulların sağlanmasını gerektirir: (a) güvenin ve açık olmanın geliştirilmesi; (b) doğru ve tam bilgiye erişim; (c) öğrenci merkezli öğretici yöntemler ve (d) alternatif bakış açılarının araştırılması için sorun çözücü ve eleştirel yansımaların kullanımı (Mezirow, Taylor tarafından 2000, s.5'te alıntı yapıldığı gibi).

Bununla birlikte, eleştirel pedagoji için bir alan olarak sanat müzesinin geliştirilmesinin temelleri eleştirel kuramdan gelmelidir. Buradan hareketle Apple (1990), eğitim kuramcılarının aşağıdaki gibi sorularla uğraşmaları gerektiğini iddia etmiştir: Okullarda kimin bilgisi öğretilir? Bu bilgi neden bu özel gruba ve bu özel yolla öğretilir? Kültürel güç ve kontrol arasındaki karmaşık bağlantılarda gerçek ve potansiyel fonksiyonları nelerdir? Bu sorular, müze bağlamıyla ilgilidir çünkü

müzelerin bilginin ve değerli objelerin muhafaza edildiği yerler olması ve görsel ilgi onları pek çok ülkede sosyal fikirlerin üretilmesinde kilit kurumlar haline getirir. Müze koleksiyonları ve faaliyetleri, sanat, bilim, deneyim ve mirasla ilgili fikirlerle çok yakından bağlantılıdır. Bu sebeple, neyin merkezi veya çevresel, neyin kıymetli neyin işe yaramaz, neyin bilinen neyin keşfedilmeye hazır, neyin kimlik için şart olduğu neyin marjinal olduğuyla ilgili iddialarla ilişkilidir. (Karp, 1992, ss. 6-7)

Bu yüzden, müze bağlamında eleştirel kuram, bilginin oluşturulması ve güç arasındaki ilişki hakkında farklı dinamikler aracılığıyla sorular akla getirmektedir:

- Müzelerin, tartışmalar başlatan ve değişimi başlatma potansiyeli olan alanlar olarak tanınması;
- Müze yöneticisinin gücünün söylemleri nasıl düzenlediğinin, kimlik ve kültür kavramlarını nasıl meşrulaştırdığının anlaşılması;
- Müzenin görevi ve bir kişinin sosyal ve tarihsel bağlamda müze koleksiyonlarına ve sergilerine dair kendi görüşünü nasıl şekillendirdiği arasındaki ilişkiye ilişkin bir anlayış geliştirilmesinde bireysel ziyaretçilerin kişisel tarihinden ve tecrübelerinden faydalanılması;
- Bakış açısında değişikliklere sebep olabilmek için müze sergileriyle doğrudan ilişki kurarak kendi kendini yansıtmının teşvik edilmesi ve
- Yetki sahibi olunması veya müze müfredatında bulunan baskın ideolojiler ve güç yapılarından bağımsız olunması.

Bağımsız bilginin temel odağı eğitimde ve eğitim aracılığıyla katılımcı demokrasi yoluyla eşitlik ve sosyal adaletin sağlanması ise; eleştirel pedagojinin ziyaretçileri, dönüşüm ve yetkilendirmeye yönelik müze uygulamaları aracılığıyla sunulan anlamı yansıtmaları, analiz etmeleri, anlamaları ve aynı zamanda yeniden oluşturmaları için yetkilendirdiği ileri sürülebilir. Dolayısıyla yetkilendirilmiş öğrenenler, "kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmek, neye bakıp neye bakmayacaklarına ve hangi bilginin oluşturacakları tek bir anlayışa en iyi şekilde hizmet edeceğine kendi başlarına karar vermek için" kendi anlayışlarını oluşturmayı seçenlerdir (Davis & Gardner, 1999, s. 103). Böyle bir düzende, müze eğitmenleri artık bir grup ziyaretçinin önünde dikilip hazır ama bilgi anlamında tamamen boş kişilere olguları aktarmayacaklardır çünkü artık bilgi bir zihinden diğerine aktarılabilen bir şey olarak kavramsallaştırılmayacaktır.

Sandell (2001), sosyal içermenin ekonomik, sosyal, politik ve kültürel konuları hangi ölçüde kapsadığıyla ilgili daha büyük toplumlarda müzede öğrenmenin sosyal rolünün anlaşılmasına yönelik bütünsel bir yaklaşım geliştirmiştir. Sosyal olarak kapsayıcı stratejilerin uygulanmasının bir "organizasyonun amaç ve uygulaması üzerinde yeniden düşünülmesini" (Sandell, s. 5) gerektirdiğini ileri sürmüştür. Bu yeniden düşünme süreci, farklı kültürel kurumların özgün koşullarına, bu

kurumların ulaşmayı amaçladığı topluluklara ve bu kurumlar aracılığıyla temsil edilmeyi amaçlayan topluluklara özgü bir süreçtir (ör. Riedler, 2010). Sonuç olarak, potansiyel olarak kapsayıcı öğrenme alanları olarak müzelerin rolü aşağıdaki alıntılarda örneklendirildiği gibi pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır:

Müzelerin kalıplara ve ayrımcılığa etki etme, bunlara karşı çıkma, hoşgörüyü teşvik etme ve kapsayıcı toplulukların ortaya çıkarılmasına katkıda bulunma potansiyeli vardır. (Sandell, 1999, s. 31)

[Müze] objeler ve anılarla dolu bir dünya, hissetmenin ve düşünmenin bir yolu ve hikâyeler ve fikirlerle dolu bir yerdir. Doğal ve kültürel bir tarihtir, yaşama sanatını güçlendirir ve içinde yaşadığımız toplumla bağlantılı bütün konuların tartışılması için bir zemin teşkil eder. (Friman, 2000, s. 28)

Böyle bir çerçeve, sosyal olarak kapsayıcı bir işin ne anlama geldiğini tanımlamak için müze çalışanları tarafından kullanılan özel terminolojinin tanınmasını da gerektirir: *toplumsal kapasite oluşturma, toplumun dâhil edilmesi, toplum öğrenme stratejileri, ömür boyu öğrenme ve yerel olarak yeniden canlanma*. Bu terminoloji, müzeler ve galeriler arasındaki örtüşen amaç ve stratejilerin ve aynı zamanda müze ve galerileri ziyaret edenler arasında sayıca yetersiz temsil edilen topluluklara hizmet veren muhtelif araçların bir göstergesi olarak görülebilir. Bu örtüşme, müze eğitiminin daha geniş kitlelere yayılması ve daha geniş anlamda bütün müze uygulamaları bağlamında bir temel oluşturmayı amaçlayan çeşitli istişare, iş birliği ve paylaşımcı karar alma konularındaki potansiyele dikkat çekebilir. Giroux (1992), eleştirel pedagojinin yetersiz temsil edilen kültürleri görünür kılarak ve farklılığı meşrulaştırarak bir fark yaratabileceğini ileri sürmüştür. Bu iddiaya göre müze müfredatı, gücün çeşitli ilişkileri arasında farklı tarihlerin, dillerin, tecrübelerin ve seslerin iç içe geçtiği çoklu irtibat noktası alanları olarak müzeler geliştirilmesini amaçlamalıdır.

Sağlıklı toplumların varlığı eşitsizliklerin azaltılması ve sosyal dokunun güçlendirilmesine bağlı olduğu için (Dodds, 2002), bireysel ve toplumsal engellerin birbirine olan bağımlılığı ve bunların birleşik etkileri çoklu aracılığı ve çok boyutlu işbirliğini gerektirmektedir. Objeler ve resimler aracılığıyla fikirlerin iletilmesi, fikir alışverişinin yapıldığı alanlar olarak müzeler bu çabalara önemli katkılarda bulunabilecek durumdadır. Buna ek olarak Sandell (1999), sosyal konulara bütünsel açıdan yaklaşabilmek için çoklu aracılığa dayalı bir yaklaşımın gerekli olduğunu öne sürmekle birlikte müzeler ve toplumsal organizasyonlar arasındaki işbirliği tarihinin iyi oluşturulmamış, hatta bazı zamanlarda hiç tanınmamış olduğunu kabul etmiştir. Görünen o ki müzeler sosyal hizmet kuruluşları veya diğer kurumların işbirliği arayışlarına cevap vermede en alt sıralarda yer almakta ya da hiç yer almamaktadırlar. Bu ihmal, müze personelinin kitlelere ulaşmasını, müzedeki koleksiyonların potansiyelini göstermekten ve ilgili eğitim fırsatlarını sunmaktan alıkoymaktadır.

Tahmin edildiği gibi müzelerde öğretme ve eğitmeye yönelik bilinçli ve özgürlükçü gündem eleştirilere maruz kalmıştır. Bunlardan biri de “müzelerin politize edilmesi bir felakettir” saptamasında bulunan eleştiridir (Appleton, 2001, s. 14). Bu iddiayı desteklemek üzere Appleton, adil olmayan yönetim ve sosyal baskılara maruz kalan müze yöneticilerinin ve diğer müze çalışanlarının kendilerinden nefret ettiklerini ve sosyal içerme gündemi müzenin kuruluş amacı olan faaliyetlere kayıtsız kalırken kültürün koruyucuları olma görevlerindeki belirsizlikten dolayı sıkıntı çektiklerini ileri sürmüştür. Diğer taraftan, sosyal içermeyi teşvik eden araştırmacılar argümanlarında müzelerin politize edilmediğini, çünkü zaten yapıları gereği siyasete dayalı bir tarihi yapıyı temsil ettiklerini öne sürmektedir.

Bu son konu ile ilgili olarak Sandell (2001), sanat müzelerinin, mevcut modellerin yeniden değerlendirilmesine özellikle dirençli olduklarını ve uzun süren bir kurumsallaşmış dışlanmışlıktan dolayı suçlu olduklarını ileri sürmüştür. O’Neill (2002) eleştirel bir şekilde “müzedeki sanat, biraz el becerisiyle, daha fazla zevk vermektense başka bir sosyal amacı olmayan ahlak dışı hedonizmin

(hazcılık) objesi.... ve aynı zamanda 'güzel', 'doğal' ve 'meşru' olan her şeyin simgesi haline gelir" (ss. 32-33). Ayrıca şu iddiayı da öne sürmüştür:

Sanat müzelerini toplumun geri kalanından ayırmak, estetik standartlarla ilgili değil, estetik ve etik değerler arasındaki ilişki konusunda çalışmaktan kaçınmak ile ilgilidir...

halka açık olarak sergilenen müze objelerinin bir değeri olduğuna, müzelerin bir şekilde toplum merkezli olduğuna inandığımızda ziyaretçi deneyiminin etik bağlamına değinmek gerekecektir. (O'Neill, 2002, s. 34)

Friman (2000), müze çalışanlarını kimin dışlandığı konusundaki sürekli ancak genellikle gözardı edilen önyargıları kabul etmeye davet etmiş ve birçok iyi niyetli içerme politikasının hala müzelerin merkeziliği varsayımını benimsediği ve müzelerin kendi duvarları dışında meydana gelen aktif kültürel hayattan bilinçli bir şekilde dışlanıyor olabildiği ihtimalini kabul etmediği konusunda uyarıda bulunmuştur. Daha da ileri giderek bir merkez üzerine -savunma veya eleştiri amacıyla- fazla odaklanmanın o merkezi meşrulaştırdığını ve sonuçta marjinal ya da öteki olanı güçlendirdiğini öne sürmüştür.

Özet ve Sonuçlar

Eğer ziyaretçilerin orijinal sanat eserleri ile *ve* yaratıcı uygulama ile ilişki halinde olmasını sağlamak müze eğitiminin başlıca amaçlarından biri olacaksa, yorumlama becerileri ve konu hakkında bilginin öğretilmesi ile öğrencinin kişisel bilgi ve deneyimini beslemek ve değer vermek arasında bir denge kurulmalıdır. Bu nedenle, uygulayıcıların müzelerde öğretme ve öğrenmenin ne demek olduğunu açık bir şekilde anlıyor olmaları gerekmektedir.

Bu amaçla bu makale, sanat müzelerindeki en önemli öğretme ve öğrenme kuramlarını araştırmış ve bu kuramların müze uygulamalarını nasıl oluşturduğunu, şekillendirdiğini ve dönüştürdüğünü analiz etmiştir. Tartışma müzelerde özellikle üç öğrenme modeli olduğunu saptamıştır. Davranışçı yaklaşımda öğrenme içeriği öğrenciden bağımsız bir şekilde mevcut olup bilgi ve değerler uzman bir öğretmen tarafından gerçeklerin, bilginin ve deneyimlerin özümsemesi süreciyle aktarılır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilgi ve bilginin nasıl elde edildiği öğrencinin zihnine bağlı olacağı için öğrenme, özünde bireyin anlamlandırmasını içerir. Yani öğrenme sürecinde (bu durumda müzede) öğrenciler hâlihazırda bildikleri şeylere dayanarak ve dünyayı anlamalarını deneyim kazandıkça yeniden organize ederek sürekli bir şekilde bilgi oluştururlar. Dolayısıyla ziyaretçiyle olan ilişkileri hala uzman-acemi düzeyinde olmasına rağmen, eğitimciler kolaylaştırıcı rolü oynarlar.

Bu son bahsedilen konunun kabul edilmesi, öğretmeyi öğretmenden öğrencilere bilgi aktarımı olarak gören anlayıştan açık bir şekilde uzaklaşıldığına işaret etmektedir. Öğrencilerin aktif bir şekilde anlam oluşturmaları halinde eğitimci, öğrencilerin öğrenmesi, meraklarının uyandırılması, düşünme kalitelerinin iyileştirilmesi ve öğrenme eğilimlerinin artırılması süreçlerinde daha kolaylaştırıcı bir tutum sergiler. Bu tutum, "bir kişinin başka bir kişinin öğrenmesini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirdiği her tür bilinçli faaliyet" anlamına gelir (Watkinson & Mortimore, 1999, s. 3).

Postmodern ve dönüştürücü kuramlara dayanan üçüncü modele göre bilgi sosyal olarak oluşturulur, öğrenme işbirliğine dayalı, sosyal ve açık uçlu bir süreçtir ve bu sürecin merkezinde diyalog yer alır çünkü diyalog öğrencilere bilgiyi paylaşmaları ve sorgulamaları, dolayısıyla risk almaları ve değişimleri için fırsatlar sunar. Bu modelde müze eğitimcilerinin uzman rolü daha az; diyalog başlatan, fikir ortaya atan ve kendi bilgisini öğrencilerle işbirliği içinde yeniden düzenleyen *birlikte öğrenen* rolü ise daha fazladır. Dolayısıyla öğrenme öğrencinin mevcut deneyimlerinden ortaya çıkar, bilgi ise öğrencinin niyet ve tercihlerine göre şekillenir ve bilgi oluşturma ve bilgiyi başkalarıyla paylaşma süreci aracılığıyla elde edilir. Sonuç olarak, bir grup ya da bir öğrenci topluluğunun öğrenmeyi zenginleştirmeye ve değişime yol açmaya yönelik en etkili model olduğu

düşünülmektedir. *Topluluk* teriminin bu bağlamda kullanılması ile amaçlananın, her alanda öğrenmenin ve gelişimin -ki bu da üyelerin birlikte çalışmasını ve birlikte öğrenmesini gerektirir- önemini vurgulamak olduğunu belirtmekte yarar vardır. Bu nedenle, öğrenme sürecinin sonuçları, sürece dâhil olan *herkes* için hem zihinsel gelişim açısından hem de kişisel, sosyal ve kültürel anlamda faydalı olmalıdır.

Bu makale, öğretme ve öğrenme kuramlarına ilişkin tartışmaları bir zemine oturtmak için, eğitimciler ve dönüştürücü, postmodern ve yapılandırmacı kuramların savunucuları tarafından da paylaşılan aşağıdaki değerleri ve stratejileri belirlemiştir. Sanat müzelerindeki öğretme ve öğrenme konusunda benim anlayışımı yönlendiren başlıca kurallar bunlardır:

- Sanat müzeleri tarafında tarihsel ve sistematik bir dışlama olduğunun kabul edilmesi,
- Demokratikleşmiş kurumsal değişime açık olunması,
- Genel kamuoyu hakkındaki zorlayıcı varsayımlar,
- Disiplinler arası ortaklıklarda adil şekilde iş birliği yapılması,
- Müze çalışanları arasında yeni bilgi ve beceriler geliştirilmesi.

Yukarıdaki konular, müzede öğrenmenin sadece bilgi aktarımı ve ziyaretçilerin aydınlatılmasından ibaret olmadığı anlayışını gerektirmektedir. Gerçek anlamda bir müze eğitim anlayışı geliştirmek, belirli sayıda ve konuya daha çok ilgi gösterecek öğrencilerin katılımını sağlamak anlamına gelmektedir. Bu amaca ulaşmak için Jackson (1999), demokratik hakları, bilginin işbirliği ile alışverişini ve yeni bilgileri, fikirleri ve bakış açılarını kabul eden kültürel gücü daha iyi yansıtmak için öğrenme hakkında bir düşünce değişikliğine gidilmesi için çağrı yapmıştır.

Bu çerçevede gerçek öğrenme, hem almak hem de katkıda bulunmak anlamına gelmekte olup gerçek öğrenmeye ilişkin bir taahhüt, müze çapında bir dizi çalışma yapılmasını gerektirir. Benim ilgi alanım sanat müzelerinde eğitim olsa da etkili öğretme ve öğrenme çalışmalarının eğitimin ve bilim dallarının ötesine geçmesi gerektiğini tekrar etmekte fayda vardır. Bu tür bir farkındalık -ve buna ilişkin kararlılık ve değişim- Mpumlwawa, Corsan, Pastor-Makhurane, ve Rassool'un (2002) birçok söylemde önemli bir eksiklik olarak tanımladıkları, müzelere daha iyi erişimin teşvik edilmesi ile ilgili kurum çapındaki gündemler ve amaç hakkında yapılan öz eleştiriye cevap vermek anlamına gelmektedir. Bizler sıklıkla sahada kültürel topluluklarla eserler hakkında tartışırız. Bunu müzeler ya da kurumsal uygulamalarla ilgili düşünme biçimlerimizin bir uzantısı olarak yaparız, müzecilikle ilgili kökten bir değişim veya kurumsal sistematik değişim amacıyla yapmayız. Aslında Sandell (2002), eğitimcilerin ziyaretçilerle ve toplumsal organizasyonlarla günlük yüz yüze etkileşimlerinin, içirme konusunun sadece kendi sorumlulukları olduğuna dair ortak ve yanlış varsayımın olası bir açıklaması olabileceğine işaret etmiştir.

Özet olarak bu kuramsal değerlendirme, sanat müzelerinin modern toplumdaki eğitici rolüne ilişkin pek çok önemli çıkarıma yer vermektedir. Bu çıkarımlar, sanat müzelerindeki müfredatı planlayanlara yönelik ana mesajları oluşturmaktadır:

- Sanat müzesi, topluluk üyelerinin tartıştıkları ve anlamı kendi deneysel tabanlarından hareketle tanımladıkları söylemsel bir alana dönüşme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle müze eğitimcilerinin programları ziyaretçilerin farklılaşan ihtiyaçlarını anlayarak geliştirmeleri önemlidir.
- Hedef kitlenin derinlemesine araştırılması, müze yöneticilerine uzun vadede ziyaretçi deneyimleri ve ziyaretçi profilleri hakkında bilgi verebilir ve dolayısıyla müze sergilerinin müze ziyaretçileri ile iletişime geçebilecekleri farklı yolların belirlenmesine yardımcı olabilir.
- Çeşitli programlar, düzenli gözden geçirme ve değerlendirmelere ilişkin hükümler, müze müfredatının yirmibirinci yüzyıldaki küresel gelişmelere paralel bir şekilde hazırlanmasını garanti altına almak açısından çok önemlidir. Ayrıca öğrenme kuramı ve ziyaretçi

çalışmasına ilişkin çıkarımlar, müze profesyonellerinin eğitim programlarını planlamaları ve yönetmeleri için gereklidir.

- Sanat müzesi programlarını okul müfredatına tam olarak entegre etmek ve bu programları yetişkin öğrenci topluluklarına göre tasarlamak amacıyla bir çerçeve geliştirmek için; müze eğitmenleri, okul öğretmenleri, okul öğrencileri ve yetişkinlere hizmet eden kuruluşlar arasında işbirliğine dayalı bir planlama yapılması gerekecektir. Bu tür uygulayıcıların, müzenin kimliğine zarar gelmemesi için belli ölçüde esneklik göstererek mevcut eğitim ortamını genişletmek için müzede öğrenmenin avantajını kullanmaları çok önemlidir.
- Topluluk temelli sanat eğitim yaklaşımına öncülük etmek isteyen müzeler; sanatı hastaneler, çocuk yuvaları, yaşlı bakım merkezleri ve özel ihtiyaçları olan kişilere hizmet sunan kurumlar gibi çeşitli kurumlara götürerek kitlelere ulaşmaya yönelik programlar geliştirebilirler.

Buradan hareketle, sanat müzelerinde öğretme ve öğrenmeye ilişkin çoklu kuramların araştırılması, müze pedagojisinin gelecekteki eğilimlerini planlamaya yönelik belirli ilkelerin altını çizmiştir. Sanat müzesi, bu ilkelere göre hareket ederek toplumu sanat aracılığıyla yetkilendirmeyi ve ziyaretçilerin çeşitli deneyimlerinin anlatılabileceği "olasılık dili" (Giroux, 1992) oluşturmayı amaçlayan söylemsel bir alan haline gelme potansiyeline sahiptir.

Kaynakça

- Ames, M. (1992). *Cannibal tours and glass boxes: The anthropology of museums*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. London and New York: Routledge.
- Appleton, J. (2001) Museums for 'the people'? In M. Ryan, *Museums for 'The People'? Conversations in Print* (pp. 14-26). London: Institute of Ideas.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. London: Fontana Press.
- Bennett, T. (1995). *The birth of the museum*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. London: Vintage Books.
- Chapin, D., & Klein, S. (1992). The epistemic museum. *Museum News*, 71(1), 60-79.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (Eds.). (1988). *Optimal experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1995). Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? In J. Falk & L. Dierking (Eds.), *Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda*. Washington, DC: American Association of Museums.
- Davis, J., & Gardner, H. (1999). Open windows, open doors. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp. 99-104). London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dodd, J. (2002). Museums and the health of the community. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society inequality* (pp. 182-189). London and New York: Routledge.
- Falk, J., & Dierking, L. (1992). *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from museums*. New York, NY: Alta Mira.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Friman, H. (2000). A museum without walls. *Museums Journal*, 100(8), 28.
- Gamble, S. (Ed.). (2000). *The Routledge critical dictionary of feminism and postfeminism*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: Flamer Press.
- Giroux, H. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. In H.

- Giroux & P. McLaren (Eds.), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle* (pp. 125–151). New York: State University of New York.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. London and New York: Routledge.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London and New York: Routledge.
- Hiemstra, R. (1981). The implications of lifelong learning. In Z. Collins (Ed.), *Museums, adults, and the humanities* (pp.131-146). Washington, DC: American Association of Museums.
- Hoberman, R. (2002). Women in the British museum reading room during the late-nineteenth and early-twentieth centuries. *Feminist Studies*, (28)3, 489-512.
- Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and gallery education*. Leicester, London and New York: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.). (1994). *The educational role of the museum*. London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.). (1999a). *The educational role of the museum*, 2nd ed. London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999b). Education, communication and interpretation: Toward a critical pedagogy in museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational role of the museum* (pp. 1–27). London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing values in the art museum: rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 9–31.
- Jackson, T., & Meecham, P. (1999). The culture of the art museum. *The Journal of Art and Design*, 9, 89-98.
- Karp, L., Kreamer, C., & Lavine, S. (Eds.). (1992). *Museums and communities: The politics of public culture*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Knowles, M. (1993). Andragogy. In *Adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp.26-37). Washington, DC: American Association of Museums.
- Leistyna, P., & Woodrum, A. (1999). Context and culture: What is critical pedagogy. In Leistyna, P., Woodrum, A. & Sherblom, A. (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy* (pp. 1–11). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Lidchi, H. (1997). The poetics and politics of exhibiting other cultures. In S. Hall (Ed.), *Representation* (pp.151-222). London: Sage.
- Lumley, R. (1988). *The museum time machine*. London: Comedia/ Routledge.
- McManus, P. (1992). Topics in museums and science education. *Studies in Science Education*, 20, 157-82.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory of progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miles, R. (1988). *The design of educational exhibits*. London: Unwin Hyman.
- Miles, R., & Tout, A. (1994). Outline of a technology for effective science exhibits. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp.87-100). London and New York: Routledge.
- Moll, L. (1995). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.1-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mpumlwana, K., Corsane, G., Pastor-Makhurane, & Rassool, C. (2002). Inclusion and the power of representation: South African museums and the cultural politics of social transformation. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 244–361). London: Routledge.
- O’Neil, M. (2002). The good enough visitor. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 24–40). London and New York: Routledge.

- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Riedler, M. (2009). Das Erkennen verborgener Transformationsmöglichkeiten im Bereich der Kunstvermittlung. In: C. Buschkühle, J. Kettel, & M. Urfuß (Eds.), *horizonte: Internationale Kunstpädagogik* (pp. 575-586). Oberhausen: Athena VWB - Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Riedler, M. (2010). The nature and notion of museums in the age of globalization. In A. Arnold, A. Kuo, E. Delacruz, & M. Parsons (Eds.), *Anthology globalization, art, and education* (pp. 54-59). Reston, VA: National Art Education Association (NAEA).
- Riedler, M. & Eryaman, M. Y. (2010). Transformative library pedagogy and community-based libraries: A Freirean perspective. In G. J. Leckie, L. M. Given & J. Buschman (Eds.), *Critical theory for library and information science: Exploring the social from across the disciplines* (pp. 89-100). Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Riedler, M. (2012). Learning to be Austrian: A meso-ethnographic museum and national identity analysis, *International Journal of Educational Researchers* 3(2) 31-48.
- Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Sandell, R., & Dodd, J. (2001). *Including museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: Research centre for museums and galleries, University of Leicester.
- Sandell, R. (2002). Museums and the combating of social inequality: Roles, responsibilities, resistance. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 3-23). London: Routledge.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simpson, M. (2001). *Making representations: Museums in the post-colonial era*. New York: Routledge.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous people*. New York: Zed Books.
- Stam, D. (1993). The informed muse: The implication of 'the new museology' for museum practice. *Museum Management and Curatorship* (12), 267-283.
- Taylor, E. (2000). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult classroom. *Canadian Journal for Studies in Adult Education*, 14(2), 1-28.
- Trofanenko, B. (2006). Interrupting the gaze: On reconsidering authority in the museum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 49-65.
- Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (1992). *Child psychology: The modern science*. New York: J. Wiley & Sons.
- Vergo, P. (Ed.). (1989). *The new museology*. London: Reaktion Books.
- vom Lehn, D, Heath, C., & Hindmarsh, J. (2001). Exhibiting interaction: Collaboration in museums and galleries. *Symbolic Interaction*, 24(2), 189-216.
- Watkins, C., & Mortimer, P. (1999). Pedagogy: What do we know? In Mortimore, P. (Ed.), *Understanding Pedagogy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Yokley, L. (2002). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art education*, 52(5), 18-24.