المتاحف والتّعليم

❖هيلدي س. هاين

اختيرت هذه الوحدة من كتاب "**المتاحف في تحول**" للكاتبة هيلدي هاين للإشارة إلى الحدود التي تشكلها المتاحف التقليدية بين معروضاتها وأغراضها من جهة، وبين العالم الحقيقي والخبرة الإنسانية المرتبطة بهذه الأغراض من جهة أخرى. تشدنا الكاتبة إلى إشكالية الدور التربوي الذي تتوقعه المتاحف، ويكمن في تعديل الخبرات الجزئية التي يمكن أن تعبر عنها معروضة ما، واختزالها إلى خبره كونية جامعة عبر "خطاب مرافق"، إما عبر الصورة، وإما عبر النص، الأمر الذي قد يعزلها عن فئة كبيرة من الجمهور، ويحولها إلى مؤسسة قهرية، شأنها شأن المدرسة. وتدعو الكاتبة إلى ضرورة تغيير دور المتاحف من كونها فضاءات عرض متمركزة حول الغرض، إلى مكان القصة الإنسانية وإنتاج الخبرة. وتؤكد الكاتبة على ضرورة تغيير الدور الذي تلعبه المتاحف، بحيث تكون ليس هامشاً للتعليم الرسمي وليس مستقلاً عنه تماماً، بل مكان يرعى تجربة "تعلّم التعلّم".

ن. و

نتج، في التسعينيات، عن توجيهات المصلحة العمومية إلزام تربوي، فقد حثّت كلودين براون (Claudine Brown)، الكاتبة المساعدة للنائب السميثسوني (Smithsonian)، زملاءها المربين في المتحف على «وضع أسئلة عميقة تخص التجربة الإنسانية»، وذكّرتهم في الوقت نفسه بأن لا أحد يستطيع أن يلبّي كلّ حاجات الناس جميعاً في كل الأوقات.[1] لقد كان التعليم دائماً صراعاً من أجل مصالحة الأفراد داخل المجتمع، وأكّدت مذكرة براون على العرض المتزايد وتقاطع تعقيد الفئات المتعدّدة التي يتوجه إليها المتحف. في نهاية القرن العشرين، قبلت المتاحف عموماً بالمبدأ الديمقراطي الذي مفاده أن كلّ الناس لديهم الحقّ ليس في تقاسم الثقافة العامّة فحسب، بل في جانب نشيط من تشكلها أيضاً. هذا يعني أنّ المتاحف يجب أن تستمع وتجيب وتتحدث إلى الناس على حد سواء، إنه مطلب شائع في كلّ المؤسسات التربوية المعتبرة ديمقراطياً. فالمتاحف مختلفة تاريخياً عن غيرها، وبخاصة بسبب الوضع المحوري الذي خصصته للمواضيع كمصادر التعليم.

من جهة، ينظر إلى التمركز حول الموضوع (Object Centeredness) أحياناً بأنه يعطي فائدة تربوية فريدة للمتحف؛ ليست فقط قيوداً لغوية تم تجاوزها، بل تعتبر الأغراض "أقل طلاء بطبقات التفسير" من الأفلام، أو كتب التاريخ، أو البرامج الوثائقية التلفزيونية، أو الصور، أو الأغاني.[2] من جهة أخرى، يوجد أولئك الذين يجادلون بأنّه عندما يوضع المصنوع اليدوي في المتحف، يصبح موضوعاً بلاغياً بلا رجعة، كمطلي بسُمك، وبطبقات التفسير الخطابية نفسها، شأنها شأن أيّ كتاب أو فيلم. في الحقيقة، يشيرون إلى أن انحراف تموقع المواضيع في المتحف يعبر عن النية في إبعاد أنفسنا عنها؛ سواء من أجل تغليف الماضي وتركه خلفنا، كما تفعل العديد من المتاحف والنصب التذكارية للمحرقة التي ظهرت بعد نصف قرن من الحدث، أو لتمجيد الذاكرة، كما يفعل متحف سيئول «المؤقت» الذي يخلّد الذكرى الخمسين للمؤسسة الوطنية الكورية الجنوبية. إنّ الحفظ الاصطناعي للأحداث والعمليات وكل العصور بواسطة القصص المروية في تجمّعات الأغراض المُتَحَّفة، يكون عادة ساكناً إلى حد ما؛ على أي حال تنتقل المتاحف اليوم، كما رأينا، إلى وتيرة أسرع، مستعملة الأدوات التفاعلية والمسرحيّة لخلق التجارب.

غير أن استبدال المعروضات بالتجارب (أو الخبرات) قد يعرض للخطر فرادة المؤسسة التربوية للمتحف، حيث تعتبر الخبرات خاصّة وغير متنبأ بها بشكل كبير، لكن موثوقية المتحف باعتباره مكاناً تعليمياً تعتمد على القدرة على تعديل التجربة من أجل الحصول على درجة كبيرة من القواسم المشتركة التي يمكن للأغراض أو المعروضات أن تمثلها. إذا أضحت المتاحف مؤخراً فقط وسائط من الأغراض كمواقع للمعنى المتغيّر، فما أعظم تحدي تثبيت ما هو أكثر زوالاً؟ إذا كانت ستصبح التجارب، وليست

الأغراض، أسهمها في التجارة، فيجب أن تعيد المتاحف النظر في إدّعائها التفرد التربوي، وتسأل أسئلة عميقة ومحيّرة من قبيل: كيف؟ ولماذا تكون التجربة مفيدة تربوياً بالدرجة الأولى؟

«توسّع التجربة أفقنا»، «إنّنا نتعلّم من التجربة»، «لا يوجد معلّم مثل التجربة»، كلها أحكام مبتذلة، لكن ليست كلّ التجارب تربوية على حد سواء، والبعض منها له نتيجة عكسية صريحة. علاوة على ذلك، ليس واضحاً كيف أو ما الذي نتعلّمه من التجربة، أو ما الذي يتبع عملية المرور بتجربة خاصة. تصبح التجربة ذات فائدة تربوياً فقط عندما تتوقّف عن كونها خاصّة، وتكتسب صيغة قابلية المشاركة.[3] إن التكنولوجيات التي تستخدمها المتاحف لخلق التجارب ليست البتة مثل تلك التي تصنع أو تعرض الأغراض. يمنح صنع أغراض المتحف رؤية عمومية إليها؛ يُدفع المشاهد إلى قبول الشيء كمعطى خارجي. يجب أن يكون لإنجاز تجارب المتحف واجهة عمومية على المنوال نفسه، على الرغم من أنّها تحول زوار المتحف بالضرورة نحو باطنهم. إن الدخول في خبرة ما هو أداء، يحدث بشكل ذاتي، مع الذات كجمهور. إلى أن تتدفّق تلك التجربة إلى الخارج نحو مجال مشترك، فلا يكون لها فعالية تربوية أكثر مما تفعل الأغراض غير المُؤوَّلة.

إن التعلّم هو الوسائل التي تقود الأطفال والغرباء إلى الفضاء العمومي، حيث ينضمون إلى الآخرين في الخطاب العام. والتجربة الخاصّة، في أغلب الأحيان، انسحاب من ذلك الفضاء. لماذا إذاً يجب أن تعمل المتاحف على إنتاج شّيء يبدو معزولاً وغرائبياً؟ إنّ الجواب مردود، من جهة، من قبل إيمان راسخ باشتراكية الأغراض، ومن جهة أخرى، من قبل التوق إلى وحدة الطبيعة البشرية. إن التأكيد على وعد المشاركة الخبراتية، وعلى الرغم من المطالبة بالمشاهدين «المتنوّعين»، يظل اليقين الإبستيمولوجي قوياً في المتاحف، كما في أماكن أخرى، بأنه توجد، في النهاية، حقيقة واحدة وفريدة (ومتحكم فيها بشكل جيد) سيبعثها المثير. هكذا يلزم عن التجربة المعزولة التي تكون بشكل مكثف لك أو لي بعض من مجد الحقيقة الموضوعية، والإثبات المعطى بالعودة إلى الفضاء العمومي؛ حتى عندما نقف، جنباً إلى جنب، تحدث تجاربنا المنفصلة تزامنياً، «المُؤطرة» من قبل بيئة المتحف، فنكون مدفوعين إلى تبني حكم الواقع «نفسه» المعترف به بشكل عمومي. هذا هو الموضوع الّذي يجب تعلّمه.

التعلم من المواضيع

نادراً ما يكفي العرض وحده لضمان أن كل واحد سيختبر غرضاً

من فعاليات مهرجان العلوم 2014 في الخليل.

ما على نحو معيّن، أو يشتقّ منه فكرة متوقّعة، لكن الأغراض لا تجرّب أبداً بشكل معزول. سواء في العالم أو في المتحف، إنها تعرض في سياق ما، وتؤطر من قبل ثقافة ما، ومن يختبرها يفعل ذلك عبر عملية معقّدة وملقنة ومُستوعَبة. تعلّم الثقافات أفرادها، كيف يختبرون ويفهمون الأجسام بشكل غير رسمي. يضيف المستخدمون للتجربة تاريخهم الشخصي أيضاً، غير أن هذا أيضاً مؤطّر ضمن الثقافة. تدرس بعض العلوم الرسمية المصنوعات اليدوية الثقافية من خلال أفضلية «غير ذاتية» تفصل الأغراض عن مستعمليها الأوائل. فضّلت المتاحف التقليدية هذا المنظور دون الإدراك أنّه يمثّل أيضاً نوعاً من «الاستعمال» الثقافي، وأن مجموع المستخدمين يغيرون بفعل واحد ثقافة المستعملين الأوائل. تولد المتاحف، باعتبارها مواقع لإعادة تجربة الأغراض، سياقاً مخالفاً لذلك الخاص بالمستعمل الأول، لكن مماس له. وعليه، للتعلّم من المتاحف، يجب على المرء أن يصبح متغرّباً عنها وعن الكفاءة من الدرجة الثانية التي تغرس. أحياناً تسمى «تعليم أوليات المتحف» تلك القدرة التي تتضمن مهارة «قراءة الأجسام»، وكذلك الاستفادة من كلّ الخدمات الإضافية المادية والبرمجية من الدرجة العليا التي يستطيع المتحف توفيرها.[4]

من فعاليات مهرجان العلوم 2014 في نعلين.

إنّ وضوح الأغراض (Legibility of Objects) هو المجال الاحترافي للباحثين في الثقافة المادية. يوازي تفكيكهم للاعتبارات المستخلصة من قبل مؤرخي الوثائق الشفوية. طوّر مؤرخو الأغراض مفاهيم ومنهجيات للتصنيف النسقي والتحليل النوعي المقبولين حالياً في كل مكان كتأريخ أصيل. من الواضح، أن الأشياء كثيفة سيميولوجياً بمقدار الكلمات نفسه، لذا مجموعات المتحف هي مواقع بحث مهمة. يعتبر مقترحو تعليم أوليات المتحف موضوعهم وسائل لفهم التفاعلات الإنسانية بمقياس واسع جداً: "إن تعليم أوليات المتحف، في صميمه"، يقول توماس جي. شليريث (Thomas J. Schlereth)، عالم بارز في حقل الثقافة المادية، «هو شكل آخر من أشكال تعلم القراءة والكتابة الإنسانية، ونمط آخر من المعرفة، إنه نحو آخر للفهم من أجل قراءة الآخرين وأنفسنا».[5] وبذلك، فدراسة الثقافة المادّية بذلك فرع من المعرفة الإنسانية. ينبه شليريث إلى أنّ المتاحف تعلّم الناس كيف يحوّلون المصنوعات اليدوية إلى مواضيع واضحة تحوز أهمية شخصية. للقيام بذلك، يجب أن تأخذ المتاحف الزوّار وراء المشاهد، فتطلعهم فعلياً على عمل محترف المتحف، تماماً كما يرشد أستاذ كليّة الطلاب خلال التدريب على فرع معرفي. على الرغم من أن مثل هذا التدريب المكثف سيقلل لا محالة من جهلهم بالمتحف، فإن أكثر الناس لا يهتمّون بمثل هذا التعلّم المركّز. لا يزور الناس المتاحف ليصيروا محترفي المتحف، والقليل منهم يعتبر مهارة حلّ شفرة أغراض المتحف والمصنوعات اليدوية غاية في حد ذاتها. إذا كان على المتاحف أن تصبح تربوية، فيجب أن تساعد الزوّار على أن يطبقوا ما يمكن تجريبه في المتحف على العالم الخارجي.

إن ادعاء المتاحف تعليم الناس «أن يروا» قد حيّر أولئك الذين يعتبرون «الرؤية» بشكل مبسط، كنتيجة طبيعية للنظر. الحق أن الأشياء المرئية لا تقول حكاية واضحة. إن تعلّم تفسيرها كمهارة ضروري بالنسبة إلى كل واحد بنفس مقدار تعلّم كيفية استعمال الأعداد أو كيفية التكلّم والاستماع، لكنّه معترف به عادة بشكل قليل جداً. يليق التدريس الرسمي بشكل كبير بالأطر التي يمكن أن تلقن تجريدياً وقابلة للتبليغ بسهولة، أو على الأقل التي تنجز العمليات البيداغوجية لتعميمها بشكل جيد. نتعلّم الأشياء عن بعد، عبر الأنظمة الوسائطية التي ليس لها موقع متأصّل ويمكن إعادة إنتاجها إرادياً في الكتب والتلفزيون والمحاضرات؛ ستكفي لذلك الكلمة المكتوبة أو المنطوقة وقواعد التبليغ. تستعمل المتاحف بالطبع هذه التقنيات أيضاً، لكنها إضافة إلى ذلك، باعتبارها اختصاصية في العناية بالأغراض وبعرضها، تضع المتاحف الناس مباشرة في حضرة الأشياء للتعلّم منها أو من خلالها. تفترض «قراءة» الأشياء درجة من الخصوصيّة وتتطلّب لقاءً شخصياً

معها. إن ذلك اللقاء الشخصي أرضية للتجربة، تعتمد عليها المتاحف لتحقيق نجاحها التربوي.

إن الأغراض مصدر للتأمل الفردي الذي يمكن أن تؤثر فيه المؤسسات لكن دون أن تتمكن من السيطرة عليه كليّاً. دعونا نوضح ذلك من خلال تجربة خاصة بي: قبل بضع سنوات، زرت معرض مصنع إنتاج في أمريكا الاستعمارية في متحف نسيج بنيو إنغلاند، «رأيت»، بشكل يدهش العقل، كيف يستدعي العمل المنزلي كلّ أفراد العائلة، إذ يخصص مهام مفيدة حتى إلى من في الثالثة من عمره، ويقوي شعور العائلة بالاعتماد والمسؤولية المتبادلة. وبالمناسبة نفسها «رأيت»، خلال فحص للآلات، كيف حوّلت صناعة القرن التاسع عشر طبيعة العمل بشكل جذري، إذ جعلته عقلانيا بدلاً من كونه مجرد نسخ للممارسة الإنسانية، وكيف أدخلت المهام الثانوية، مثل التخلص المربح من الفضلات، بواسطة هذه العَقلَنة. في تلك المرحلة، تجاوزت متطلبات العمل قدرات الأطفال الصغار، فأدت قهراً إلى تفريق العائلات في موقع العمل والمهام المنزلية. أتذكّر ذلك الآن كاكتشافات مثيرة وخطيرة، يعززها كونهم شعروا بالوحدة مثلي، وأنها لم تكن الدروس التي كان يطلب المتحف مني تعلمها كان أمراً بيناً في اللافتات المساعدة التي اقتصرت على وصف تقنيات صناعة الألبسة. ربما أكون عبر دراسة النصوص التقليدية حول تاريخ الصناعة، قد تعلمت التاريخ الاجتماعي والاقتصادي الذي استخلصته، لكنّي أشكّ في أن يكون الانطباع الذي تم بهذه الشاكلة قابلاً للمحو. أعتقد، في هذه الحالة، أني تعلّمت مباشرة من التجربة المحاكاة بواسطة مواضيع المتحف. لا شكّ أن المتحف كان مسؤولاً عن مجموعة المواضيع وترتيبها، لكنّه لم يقدّر السمة الخاصة بتجربتي. وإن فعل، فقد أنجز «بصيرتي» التربوية على الرغم من التجربة المتوخاة من قبل برنامج معرض المتحف.[6]

يستطيع المرء أن يستنتج من خلال التجربة المباشرة للخصائص الحسية المباشرة للأجسام، وبمساعدة العرض الإيحائي، الوسائل الضمنية المُسبِّبة للإنتاج، والقيمة الوظيفية، والفائدة الاجتماعية، والبيئات الثقافية، والتطور التاريخي، والتأثيرات الأسلوبية، والدلالة الرمزية، كما يقيم مقارنات أيضاً مع الإنشاءات البديلة المحتملة.[7] ليست كلّ المصنوعات اليدوية قابلة للتفسير بشكل متساوٍ أو مقروءة بالدرجة نفسها، الحقيقة أنه نادراً ما يحاول معرض المتحف مواجهة كلّ المعايير مرة واحدة. على الرغم من ذلك، استنتج منظرو التعليم وعلماء النفس البيئي وجود بعض الخصائص المشتركة التصورية والتطورية، وأنّ معرفتها ستمكّن المتاحف من رعاية تجربة جمهورها لإنجاز درجة معينة من الاتساق.

برهنت الملاحظة الإكلينيكية لزوّار المتحف على أنّه لا البالغون ولا الأطفال يتخلون بسهولة عن تصوراتهم القبلية الساذجة للعالم.[8] نميل إلى تأكيد ما نعتقد أننا نعرفه مسبقاً أو نزيد الاعتقادية. يصف النوع الآخر من البحث في المعرفة أنواع الذكاء المختلفة التي تظهر في هيئات متغيّرة لدى أفراد مختلفين. يقود هذا التصنيف إلى نماذج متمايّزة من حلّ المشكلة وأساليب التعلم، ويوصي الباحثون بالمتاحف كمواقع مثالية للتجريب بالنماذج الإرشادية للتعلّم المُمركَزة حول الفرد.[9]

يجب أن يفسّر -بلا شك- الاختلاف المعرفي الفردي بعض الاختلافات الإدراكية، بيد أن اختلافات الطبقات المثقفة والعرق والجنس تشكّل أسساً أكثر روعة لاختلاف أحكام الناس الإدراكية. ترتبط تجميعات المتحف ومعارضه من الناحية التاريخية بثقافة معيّنة وبإبستيمولوجيا بعيدة عن الكونية. إن أفراد الجمهور الذين لا يشتركون في نقطة الانطلاق المعرفية للمتحف قد يرفضون دعوة الاشتراك في ممارسته المشاهدة. إن ما يبدو للمضيّف حميداً من ناحية جماعية، قد يبدو للضيف فعل استعلاء أبوي، الأمر الذي يمكن أن يشعر بالفضيحة من فكرة التواطؤ في جريمة ما.

من فعاليات مهرجان العلوم 2014 في الخليل.

دفع التفكيك الجذري المتحف وافتراضاته الفلسفية مجموعة المستكشفين الرافضين لقبول المسلّمات إلى إلقاء نظرة قاسية على إبستيمولوجيا المجموعة ومؤسساتها. لنستشهد بكتاب فرجينيا وولف (Virginia Woolf)، **ثلاثة جنيهات**، وبالنصيحة النقدية التي تقول: «دعونا لا نتوقّف أبداً عن التفكير في ما هي هذه ‹الحضارة› التي نجد فيها أنفسنا؟ ما هي هذه الاحتفالات ولماذا يجب أن نشترك فيها؟ ما هذه المهن؟ ولماذا يجب أن نجني المال منها؟».[10]

يقترح تطبيق ذلك النقد على المتحف وعلى بيداغوجيته أن نشر «ثقافة» مدعومة علمياً، ومتقنة منهجياً، يستدعي أيضاً شفرات واستراتيجيات اجتماعية، تقدّس قيم الثقافة التي ولدت المتحف. يمكن أن لا تحرّر الأدوات التي وزّعت للتقوية، في الحقيقة، مستلميها، لكنها -بدلاً من ذلك- تلقنهم الخضوع لاستعمال الأداة بشكل أكثر بلادة بالنظر إلى الشفافية الظاهرة للأدوات. تتقاطع هذه التهمة مع الهوية ذاتها للمتحف التقليدي، وتُبرِز سؤال العلاقة بين التعليم والسلطة.

يهدف نموذج متحف جديد نسبياً، «المتحف البيئي»، إلى تجاوز طائفة الخبرة والاستثناء اللذين تخلقهما إبستيمولوجيا الموضوعية. الواقع أن هذا النوع من المتاحف، باعتباره متحف «الأقلية»، لم يعد متموقعاً بشكل محدود في الزمان والمكان أكثر من المتاحف الأخرى، لكنّه يتخلّص بشكل واضح من الادّعاءات العالمية ويركّز بشكل صريح على المجتمع المحليّ وثقافته:

إن المواضيع هنا هي مخلفّات العائلة وتذكارات المجتمع ... . في متحف محليّ، «هنا» أشياء مهمة. إمّا أن المرء يسافر ليصل إلى هنا، وإما أنه يعيش هنا ويعرف تراثاً جوهريا. بالطبع، كلّ متحف هو متحف محليّ: إنّ اللوفر باريسي، والميتروبوليتان هو مؤسسة نيويورك على نحو مميز. لكن بينما تعكس المتاحف الرئيسية مدينتها ومنطقتها، فإنها تتطلّع إلى تجاوز هذه الخصوصية، لتمثيل تراث وطني أو دولي أو إنساني».[11]

إن «متاحف البيئة»، تقريباً، مراكز اجتماعية:

> بدلاً من أن تستخدم كمخزن أو معبد، كلاهما يعزل الأجسام عن الناس العاديين، ويحتاج إلى مساعدة محترفة للتمكن من فهمهما، يعترف متحف البيئة بأهمية الثقافة في تطوير الهوية الذاتية ودورها في مساعدة المجتمع على التكيف مع التغيير السريع. وبذلك أصبح متحف البيئة أداة للتطور السياسي والاجتماعي والاقتصادي وتطوير المجتمع الذي ينبثق منه».[12]

يرفض هذا النموذج الفرضية البيداغوجية النموذجية التي مفادها أن كلّ زائر للمتحف مترجم ساذج. إنها تزيل عملياً الفجوة بين «داخل» و«خارج» المتحف التي تلزم عن اقتراح تعليم «الثقافة». يعتبر زائر المتحف المحليّ مالكاً شريكاً، بدلاً من زائر، ومساهماً في نجاح المؤسسة. تربح بعض متاحف الأقلية من تعالقها عبر تبادل الورش التقنية في «المهارات الخارجية» من أجل الحوار الذي يُظهر المعرفة الثقافية الخفية داخل المجتمع. يتعلّم الحاضرون كيف يكونون أمناء على قصصهم الخاصة، ويتخذ التعلّيم والتعلّم مكانهما بلا تراتب بين كلّ أفراد المجتمع. تنمو المعارض طبيعياً من بدايات صغيرة بينما يدفع تطورهم برفق الذكريات ويستدعي تكبيراً آخر من قبل غيرهم من أفراد المجمع الآخرين. مثل هذا «الحوار الموجّه» للمتاحف ما زال نادراً نسبياً، لكنّه بدأ بالظهور خصوصاً في الفئات الاجتماعية التي كانت ترفض الصوت في المتاحف التقليدية، والتي تبرز هناك عادة كمواضيع للدراسة.

يشكل متحف تاريخ حيّ شاياناتاون بنيويورك مثالاً جيداً. قام مديره جون كيو واي تشين (John Kuo Wei Tchen)، بتكييف تقنيات تعليم الثقافة التي طوّرها المربي البرازيلي باولو فيرير (Paolo Friere)، مع أهداف المتحف. في سنة 1984، أنشأ هذا المتحف، بتعاون مع متحف ولاية نيويورك، معرضاً مزدوج اللغة: «ثمانية جنيهات كدخل: تاريخ عمّال المكوى الصينيين في أمريكا». تطور المعرض من خلال المقابلات والورش الجماعية والحوارات «التي ترجع إلى التجربة الخاصة للأفراد المحليّين». ساعد الأطفال المولودين بأمريكا على فهم آبائهم المولودين بالصين، ومكّن العرق الصيني ذا الخلفيات المختلفة جداً من احترام تاريخ بعضها البعض. أنتج معرفة من وجهات نظر متنوعة، فأدمجت التفسيرات الصينية وغير الصينية. عندما تأمل المدير ما يجب تعلّمه من مثل هذه المعارض، توقّع تغييرات عميقة في بنية المتحف من شأنها أن تشجّع الناس على تسهيل الانتقال من الماضي إلى الحاضر وتحسين حياتهم في العوالم المتعدّدة التي يسكنونها.[13]

حركة التعليم

كان التعليم دائماً مهمة كلّ شخص، لكن تسليع التعليم في العقود الأخيرة أعطى ذلك المفهوم دلالة جديدة. أصبح التعليم حقاً عملاً كبيراً، وأضحت متاحف أكثر من أي وقت مضى في موقع المنافسة، إضافة إلى التعاون مع مؤسسات أخرى، لبلوغ القلوب والعقول والآذان ومحفظة جيب العامة. أقرت تشريعات سنة 1965، تحت إدارة جونسن، تنص على تكافؤ الفرص في التعليم، وخدمات تربوية إضافية، وتعليم خاصّ بالمحرومين، ما وضع أعباء جديدة على المدارس العامّة كي تطور برامج جديدة.[14] اتّجه نظام التدريس

إلى المتاحف لمساعدته على تصميم إجراءات بديلة يمكنها أن تغني منهاج التعليم الرسمي بشكل ملائم. انتهى رؤساء مختلف المؤسسات الثقافية الشهيرة إلى التأمل في الأسئلة البيداغوجية الأساسية، إضافة إلى الاقتراحات الخاصة القابلة للتمويل. انصبت مناقشاتهم حول تاريخ بيداغوجيا المتحف، وأولوية المصنوعات اليدوية على الدليل الوثائقي، وطبيعة البحث، ومقارنة أهمية الفنّ والعلم، ومكافأة الفرد في مقابل زيارات المجموعة للمتاحف، وأخيراً، طبيعة التعليم وهدفه.[15] برز إجماع، مناسب للدعم الحكومي للمتاحف ولتبنّي التعاون بين المتاحف ومؤسسات التعليم الرسمية على جميع الأصعدة، إضافة إلى التعاون فيما بين المتاحف نفسها. انبثقت، خلال عقد من التفاؤل، متاحف جديدة في أنحاء أمريكا الشمالية كافة، وقامت المتاحف القديمة بإعادة هيكلة وبتنشيط صارمين. إن خلق الحكومة الأمريكية للهبة الوطنية للفنون والمنح القومية الأمريكية للإنسانيات (NEA and NEH)، مع مجالسها الحكومية الفرعية للفنون، والإنشاء الفعلي، في سنة 1976، لمعهد خدمات المتحف طبقاً لمرسوم خدمات المتحف، أعطيا المادة القانونية لتأكيد العامّة على القدرة التربوية للمتاحف.[16]

ازدهر الاحتراف داخل المتاحف، وأصبح المعلمون يتمتعون بالاحترام المكتشف حديثاً. ربطت برامج شهادة التخرج لتكوين معلمي المتحف بمعاهد دراسات المتحف المؤسسة حديثاً، ونشرت مجلّة لمعلمي المتحف، وتقارير مائدة مستديرة، في سنة 1973.[17] أرغم معلمو المتحف فجأة، بعدما انبثقوا عن ظلال ما كان ملحقاً هامشياً جداً لوظائف المتحف الرئيسية، على إحداث وعي ذاتي متزايد بشكل واسع في نظام منتج للمعرفة. أقرت التعليمات الجديدة الحكومية والمؤسسية أن يكون التعليم في صميم هوية المتحف، وعلى المتاحف أن تبرّر وجودها للوكالات الممولة المتوقّعة عبر اقتراح برامج تعليمية خلاقة.[18] في منتصف الثمانينيات، كان التعليم يوسم بـ «روح» المتحف بشكل حذر، وبعد بضع سنوات فقط، حذّرت لجنة معيّنة داخلياً (AAM) المتاحف التي لم «تعد تستطيع حصر نفسها في الحفظ فقط، والمنحة والمعارض، المستقلة عن السياق الاجتماعي الذي توجد فيه، أنها يجب أن تدرك أن ... البعد العموميّ للمتاحف يقودها إلى أداء مصلحة التعليم العمومية ... بمعناه الأوسع الذي يتضمن الاستكشاف والدراسة والملاحظة والتفكير النقدي والتأمل والحوار».[19]

من فعاليات مهرجان العلوم 2014 في الناصرة.

إعادة النظر في التربية

ربما لم يكن التغيير الأهمّ هو ما حدث في طبيعة المتاحف، بل في مفهوم التربية. كان المربون ومنظرو التربية في أواخر الستّينيات قد بدأوا بإحداث تحول جذري في النظام الديداكتيكي للبيداغوجيا، «النموذج البنكي» للإيداع والاستثمار الذي يبدو أنه قد شرّع من قِبل إبستيمولوجيا النزعتين السلوكية (behaviorism) والوضعية (positivistic). طبقاً للنموذج الجديد، لا يتوقّع من المعلمين تقديم المعرفة إلى التلاميذ عبر ملئهم كأوانٍ فارغة؛ بل عرض الأفكار بشكل متواضع أكثر على التلاميذ، وللوقوف جانباً كمساعدين في عملية استيعابهم. لم تكن هذه المقاربة للتعليم خلاقة كليّاً، فقد تم تبنيها مرات عديدة في الماضي، نذكر من بين المدافعين عنها، جان جاك روسو (Jean Jacques Rousseau) في القرن الثامن عشر، وماريا مونتيسوري (Maria Montessori)، وجون ديوي (John Dewey) في بداية القرن العشرين. على الرغم من ذلك، كان هناك تغيير خلال الستّينيات، ركّز على الناس والعملية بدلاً من موضوع البحث المعني، الذي كان عليه توسيع التجاوز التربوي للشروط الإنسانية والموارد غير البشرية التي يشمله. من هذا المنطلق، يبدو أن الارتباط الوثيق بين المدارس والمتاحف يستحق المتابعة.

كان التغيير، في المتاحف، تحولاً بارزاً، فقد أسِّست المؤسسة السميثسونية نفسها امتثالاً لأمر مبهم، من طرف المتبرع لها جيمس سميثسون (James Smithson)، بإحداث «زيادة وانتشار المعرفة بين الناس».[20] عجزت نزاعات مبكّرة بين زعمائها المعنيين عن الإقرار فيما إذا كان هذا حثّاً على البحث والمنحة الخاصّين أم توفيراً لبرنامج أكثر عمومية للمجموعة والنشر.[21] إن فكرة أن المتاحف لها مسؤولية تعليم عامة الناس وليس فقط القليل من أصحاب الامتيازات قد أدمجت بعمق في حركة المتحف الأمريكية من بداياتها الأولى، غير أن فرضيات عدّة لزمت عن ذلك الحكم، بشكل خاص اللاتناظر الثابت في علاقة السلطة بين المعلّم والتلميذ.

لم يحتج الاعتقاد الراسخ في نهضة الفنّ والثقافة لأي دفاع في القرن التاسع عشر. إن المربّين اليوم أكثر حذراً في الإقرار بأنّ «عملنا جيد للناس» على الرغم من أنّهم ما زالوا يضمرون الاعتقاد المتراجع الخلفي بأن «معلمي المتحف يكشفون، عند تعليم الناس التمييز ... عن كيفية اتخاذ القرارات حول ما هو جيد [في الفنّ] ... بحيث يستطيع [الناس] عند الاقتضاء أن يتخذوا قرارات حكيمة لأنفسهم».[22] مثل هذا الشعار يختزل المتاحف المعاصرة المتكررة إلى «الخدمة العمومية» التي تحمل بالكاد الاقتناع الروحي والسياسي والأخلاقي الغامض الذي مثله تكريس سابق لـ«النهوض» بالتعليم. إن الاهتمام اليوم نفعي أكثر إذا لم نقل أقل غموضاً، إذ يركز على ما إذا كان عرض المتحف يربط الزوّار بالأفكار والأحداث وكيف يتم ذلك، وعلى ما إذا كانت المتاحف تستطيع تربية الذوق والتمييز والحكم والإحساس وكيفية ذلك.

وضعت وجهة نظر تعليم المتحف التي ما زالت تحظى بالاحترام، باختصار مفيد، من قبل جورج براون غوود (George Brown Goode)، السكرتير الثالث للمؤسسة السميثسونية، الذي أقر «بأنّ المتحف التربوي الفعال قد يوصف كمجموعة العلامات التعليمية، توضح كلّ واحدة بنموذج مختار بشكل جيد».[23] هناك وجهة نظر مختلفة جداً وجريئة على حد سواء، يدعمها بشكل متحمس شيرمان إي. لي (Sherman E. Lee)، المدير السابق لمتحف كليفلند للفنّ، تثمن الجماليات أكثر من الفعالية. يصف شيرمان لي المتحف كـ«مصدر حيّ للمعرفة البصرية الأصلية، المتوفر للكلّ، الذي يجب أن يحافظ أطول مدة ممكنة على تلك الصور التي تستحق المحافظة بحيث يستمر فنّ الماضي المباشر والبعيد الذي ما زال حياً».[24] إن المبتكرين التربويين في أواخر الستّينيات والسبعينيات كانوا أقل يقيناً بكونية أيّ معيار إدراكي أو ثقافي. تحت تأثير علماء النفس جون بياجيه (Jean Piaget)، وإل . ف. فيجوتسكي (L. V. Vigotsky)، وجيروم برونر (Jerome Bruner)، وبعض حركات إصلاح المنهاج ذات المنحى النفعي في إنجلترا والولايات المتّحدة، دافع هؤلاء المربون في منتصف القرن عن «منهج الاكتشاف» في التعلّم والتعليم؛ فشكل فكرة أن التعلّم نشاط للاكتشاف والاختراع موجّه ذاتياً، مركز هذه المقاربة، حيث يصل المتعلّم بشكل مستقل إلى الاستنتاجات المطلوبة. تكمن مهمة المعلّم في خلق المواقف التي يمكن أن يتم فيها التعلم.[25] ومن الواضح أن الأمر ليس بسيطاً كما يبدو، لمجرّد أن القاعات الدراسية والكتب ليست كافية، وأن كلّ الاكتشافات لا تحوز الاستحقاق نفسه. لا يبدأ كل المتعلّمين في المكان نفسه، وبالتأكيد لا يبدأون بعقل كصفحة بيضاء. يأتون، سواء كأطفال أو راشدين، بقدرات وتكوين ثقافي واهتمامات مختلفة. علاوة على ذلك، تنجم الاكتشافات التي يقومون بها، مثل اكتشافي في متحف النسيج، عن نزعات عقلية مشكلة من خلال التاريخ والتجربة الملموسين للمتعلّم.[26] ولكي نضمن النجاح التربوي، تميل المدارس والمتاحف إلى تكديس الأرضية والتحكم المفرط في مدى الاكتشافات المحتملة، بحيث سيوضح ما يكتشفه الملاحظون في الحقيقة ما كانوا ينوون رؤيته. وعلى الرغم من أنّ منهج الاكتشاف يخصّص دوراً تربوياً مركزياً لتجربة المتعلّم، فإنه، بسبب ذلك، يرجع بسرية وبأسلوب لا يقل تحكماً إلى النزعة الديداكتيكية (didacticism) الصريحة التي يتبناها جورج براون غوود.

يظل وراء هذا النموذج التربوي، اقتناع أصولي (foundationalist) بأن المتعلّمين سيبلغون، بمرور الوقت وبمساعدة المفاوضات الاجتماعية، الحلول الصحيحة. يلزم عن «الاكتشاف» أنّ هناك حقائق واقعية أو وقائع يجب اكتشافها، والمنهج يضمن أنّ التلاميذ، بعد اكتشافها، سيكافَؤون بشعور الملكية. في بيئة تروّج لـ«الصلة» في التعليم والمسؤولية الشخصية في التعلّم، يكون المعلمون أقل قلقاً بشأن جهل التلميذ، وهو شرط طبيعي، من قلقهم بشأن انخفاض اهتمام التلميذ بالتعلم. عندما يواجه المعلمون انتشار الضجر –أو أكبر شر– قبول التلميذ السلبي بلا أحاسيس للأجوبة الجاهزة، يسعون إلى تنشيط تفكير التلميذ. يشير الاكتشاف ضمنياً إلى عنصر الحماس، حتى لو كان ما اكتشف ليس أصلياً أو جديداً، توجد إثارة اكتشافها لدى المرء، ويتوقّع المعلمون أنّ هذا سيكون حافزاً كافياً للتعلّم. في الدعوة إلى التعلم بـ«التدبّر» (Minds-on)، لم يغرسوا في الذهن إرسال المعطيات الدقيقة من مصدر إلى آخر، بل شيء أقل دقة. لم يكن التفكيك الجذري للمعرفة أيضاً هو ما يوجد لدى معظمهم في العقل. لم يَرِد العلماء، وبخاصة الذين كان العديد منهم رواداً في تطبيق منهج الاكتشاف، شيئاً أكثر من إيقاظ فضول الناس والذكاء الطبيعي، لنشر منهجية بحث صحيحة، ولتشجيع التمرن على شروط الحكم المستقل التي يعتبرونها ضرورات أساسية لتقدّم العلم.[27]

بدا المتحف متعدّد المستويات والغني بالأجسام، بيئةً مثاليةً لخلق تجارب الاكتشاف. بالضبط لأن قواعد إدارة الخبرة أو التجربة لم تكن مكتوبة، ولأنه بالإمكان تجنب الارتباطات السلطوية بالتعليم، كان المتحف مكاناً ممتازاً لتنفيذ التعلّم بالمبادرة الذاتية. كانت المتاحف، مع ذلك، زوايا ضيقة جداً من العالم. لقد كانت مستودعات يُحتفظ فيها بأشياء العالم؛ لكنها تستطيع الآن أن تنشر تجاربها الآمنة والمنيرة. كان على المتاحف، عند الانضمام إلى الحركة التي حوّلت المدارس إلى «مراكز تعلّم»، أن تصبح «مراكز ثقافية»، وكلتا المؤسستين كرّست لخلق بيئة للنمو الشخصي والتفاعل الاجتماعي. في الوقت الذي كان للمتحف الوسائل لتحفيز الفضول التلقائي، كان بإمكان المدارس أن تحافظ على الانتظام والانضباط اللذين يتطلبهما البحث المثمر، يبدو ذلك مثل زواج سعيد بينهما.

غير أن القيود القديمة لم تُفك بسهولة، وبقيت صورة المعلّم الصارم والمربي عقبة أمام التعاون الكامل. عزّزت الأنماط التقليدية للسلطة داخل المتاحف، المقترنة بتمثيل خرائف للبحث العلمي، رؤية مبتذلة لتعليم «مجرد» باعتباره هدفاً أدنى، ومنعت اعتبار المعلمين متساوين في المتاحف. كان التعليم في الستّينيات ما زال مهنة ذات أجر زهيد ووضع سيئ، أغلب ممارسيه كانوا نساء. بغض النظر عن أعمالهن الجيدة، كان يُنظر إلى المعلمات كخادمات أو تقنيات جدّيات، يقتصر شغلهن، بحسب قدرتهن، على توزيع دروس مبسطة على جمهور «غير متخصص».

إن التعليم، بالنسبة إلى تراتبات قيِّمي المتاحف، ومن ثم بالنسبة إلى أكثر مديري المتحف الذين جاؤوا نتيجة هذا التراتب، ليس فرعاً معرفياً في جوهره. لم يستلزم الخبرة في مجال مُختار من التاريخ، أو العلم، أو تاريخ الفنّ، ويبدو أنه دعوة فقط إلى ذلك العام، وغريزة الأمومة التي تُحتَقر عادة في الدوائر المحترفة. من سخرية القدر أن أولئك الذين كانوا يجهرون عالياً في إصرارهم على أن المتحف برمته تربوي في طبيعته، كانوا في أغلب الأحيان أكثر الرافضين للمعلمين كـ«ملحقين» بموظّفي المتحف.[28] من الواضح أن تغييراً في الموقف سيكون ضرورياً قبل أن يتم التعاون الحقيقي بين المدارس والمتاحف.

إدماج التعليم في هرمية المتحف

نظراً لأن المتاحف والمدارس معاً بدأت بالتكيّف مع فلسفة «التركّيز على المتعلمين»، فقد توجهت إلى الدعم النظري لاكتشافات العلوم الاجتماعية. إذا كان التعليم ليس مجرد تبليغ مادة البحث، بل شكل للتواصل متعدّد التعاريف، فإن الخبرة المعرفية ليست تحضيراً كافياً للتعليم، وأولئك الذين يعرفون أكثر في مجال ما ليسوا بالضرورة أفضل المعلمين له. يجب أن يساعد علم النفس السلوكي والإدراكي وعلم الاجتماع والدراسات التطورية على تفسير كيفية تنفيذ التعلّم. ما يحدث للمتعلّم أصبح همّاً أساسياً لدى مخطّطي المنهاج في المدارس ولدى مراقبي الجمهور في المتاحف. إضافة إلى إنجاز دراسات كمّية وسكّانية لمن يزور المتاحف، اختبر المُقيِّمون خلال السبعينيات وقاسوا الاستجابة العمومية للمعروضات وكافحوا من أجل وصف ظاهراتية الوقائع التربوية التي حدثت هناك.[29] كانت لا تزال تُسند أولوية قصوى إلى تبليغ الرسالة، لكن كان هناك اهتمام متزايدة بتمام استقبالها.

عندما يعتبر المعلمون أنفسهم «مدافعين» عن التلاميذ وعن زوّار المتحف، فإنهم يواجهون مناصري مادة البحث والأجسام؛ دافع البعض عن هذا التحول نحو تركيز الانتباه على الإنسان كمحور باعتباره ثورة اجتماعية، وقد كان بالتأكيد ثورة ثقافية؛ إذ حوّل الثقل بعيداً عن المحتوى والتعلّم المُبرمج والتكرار والبحث الموجَّه بالمكافأة الخارجية التي تهمل برمتها هوية المتعلّم. اعترفت بأن المتعلّم، ليس كالإناء الفارغ، بل كفاعل ينخرط طوعاً في التغيير الذاتي. تطابق توجيه الانتباه إلى اهتمام المتعلّم مع أهداف مناصري منهج الاكتشاف، لكن

أيضاً، بدرجة ما، مع نموذج السوق المبني على المستهلك الذي يصمم بحثه لخلق نظام تسليم «يعطي الزبائن ما يريدون».

يتعلق تطوير الجمهور على نحو ظريف بتطوير السوق فقط، وما يشتركان فيه شكلياً –الإرسال نقطة إلى أخرى– يحجبه اختلافهم في الأهداف. تشترك نظرية الاتصال مع نظرية التسويق في الاهتمام بتبليغ الرسالة بشكل فعال من المرسل إلى المتلقي، ويقاس الاستقبال الناجح بالسلوك الملائم من جانب المتلقي الذي يشتري، في حالة المستهلكين، ويتعلّم في حالة التلاميذ. يستحق ردّ فعل التلاميذ تجاه التعليم والمشترين المحتملين للمنتج المعروض دراسة مقارنة؛ من المحتمل أن يعمل المعلمون والمنتجون –على حد سواء– بشكل أكثر فعالية إذا فهموا حاجات المرسل إليه. إن الإقناع عنصر من كلتا الحالتين، لكن بينما يكون الربح حافز السوق، يُوجَّه التعليم من قِبل هدف أكثر غموضاً. علاوة على ذلك، إن وضوح التعلّم أصعب في التثمين من تقييم الشراء، وبخاصة في المتاحف حيث لا تتم صفقة من قبيل تقديم الواجب المنزلي أو اجتياز الاختبارات، يكون النظير السلوكي للتعلّم غامضاً. كما لاحظ مؤسس متحف العلوم الأكبلوراتوريوم (Exploratorium)، فرانك أوبنهايمر (Frank Oppenheimer)، أنه في أغلب الأحيان «لا أحد يرسب في المتاحف». في الحقيقة، لا أحد يرسب، لكن في غياب مفهوم الفشل، لا يوجد أيضاً مقياس مهم للنجاح.

أدى الخلط بين النظر إلى الطبيعة وأهمية المراحل المختلفة للعملية التربوية إلى تفرقتها النظرية. إن «التعلّم»، كما يقول أحد المعلمين، «ليس منتوج التعليم».[30] يمكن أن نفهم عبارته كشجب حكيم من قبل المعلمين، ومسامحة بشكل مخادع استبعاد مديري المتحف للمعلمين من مجالات السلطة والتأثير.[31] لكن يمكن أن نفهمه أيضاً، ومن المحتمل أن يكون ذلك مقصوداً، بمعنى فلسفي واسع، باعتبارها تعني أن التعلّم في جوهره عملية منشّطة ذاتياً تستمرّ في أنحاء الحياة كافة وفي جوانب إعادة بناء تجربته الخاصة كافة. لدى المتاحف الكثير بما تقدمه إذا نظرنا إلى التعلّم من هذه الناحية، لأنها تمنح فرصة سانحة لإعادة بناء التجربة.

إن أيًّا من هذه المواقف كان يمكن أن يكون في ذهن أعضاء لجنة المتاحف المعيّنة للقرن الجديد من قبل اتحاد المتاحف الأمريكية (أي. أي. إم) (AAM) غير مؤكد، لكنّهم خصصوا فصلاً كاملاً من تقريرهم سنة 1984 لموضوع التعليم. إن اللجنة، المدعمة من قبل عدد من المؤسسات والشركات والمتاحف، تتعهّد بـ«دراسة وتوضيح دور المتاحف في المجتمع الأمريكي، وبالتزاماتهم بالحفاظ على تراثنا الثقافي والطبيعي وتأويله، وبمسؤولياتها تجاه جمهور يتكاثر باستمرار».[32] أثار تقريرهم الانتباه إلى التباس في «وظيفة التعلّم» للمتاحف ونسبها إلى عوامل متنوعة، تضمّن بشكل ملحوظ غياب البهارج البرمجية لمؤسسات التعليم الرسمية في المتاحف. كما أشاروا إلى «توتّر للقيم متأصّل في مهمّة المتاحف ذاتها»، الأمر الذي يثير اهتمامات الحفظ بعكس مطالب ولوج الجمهور. بعد الموافقة، من حيث المبدأ، على واجب المتحف في الخدمة العمومية، اختاروا الحديث عن «التعلّم» بدلاً من «التربية»، لتحويل الانتباه بعيداً عن الفهم الضيّق والتقليدي لتلك الكلمة ولـ«تشجّع محترفي المتحف على رؤية التعلّم كمسعى بعيد المدى للمتحف».

إضافة إلى توسّع المفهوم العامّ للتعلّم في المتاحف، كانت لجنة أي أي إم قلقة بشأن تزايد احترافية تعليم المتحف وخطر «عزلته الفكرية ... عن المعارض والبحث وأنشطة أخرى للمتحف». أكّد التقرير على العملية «التلقائية، والمفردة» للتعلّم، كما حذر من «فرضها» على الزوّار. وضع التقرير بشكل خلاق المسؤولية التربوية على الأمناء، طالب بأنّ يَضْمن خريجو التعليم امتلاكهم «فهماً كاملاً للناحية العامّة من مسؤولياتهم». كان المغزى الظاهر من هذه الملاحظة هو التأكيد على التأثير البيداغوجي للمعرض وتعزيز ذلك بالتجربة الجيدة للزائر. ضمنياً، كانت تلك خطوة نحو تعميم «وظيفة التعلّم» عبر نقلها من السيطرة الخاصّة لـ«المعلمين» وإعادة تصورها كالتزام كامل للموظّفين الحقيقيين، أي مهمّة المتحف ككل. عملياً، كانت تلك طريقة لإعادة مَفْهَمة القوامة (Curatorship). لم يكن العرض البتة مهمّته الأساسية، لقد كان ثانوياً بالنسبة إلى إنتاج الفهارس والبحوث المدرسية. مهما جلبت المكافآت المؤقتة مديح جمهور المعرض، فإنها ستكون في نهاية الأمر أقل قيمة من المساهمات الثقافية الدائمة الإضافية. يمكن للتفسير المختصر للمعارض الموجهة إلى الجمهور، بسبب ذلك، أن يكون مخصصاً لما يزعم أنها أدنى المهارات من قبل موظّفي المتحف التربويين.

كان المربون، من جهتهم، يدركون جيداً الفجوة في التواصل بين وجهة نظر الأمناء ووجهة نظر الجمهور الزائر، وعرفوا أنّهم سيكونون وسطاءه. لذلك، ردّوا ببعض الحذر على المزاعم المتفائلة للجنة أي أي إم التي بدا أنها تقلل من أهميتهم، بل وُصف عملهم بالضار جداً. نشر مجموعة من المربين ردّاً جمع بين الاحتجاج الشديد وإعادة بناء خيالي لنتائج اللجنة. عندما أخذ المربون على محمل الجد التوصية التي مفادها أن التعلّم يجب أن يُدمج كلياً في كلّ أنشطة المتحف، استنتجوا أن التقرير، بعيداً عن إجبارهم على العمل الإضافي، كان دعوة للعمل. يجب أن يكون المربون جزءاً من كلّ بنيات المتحف الداخلية الفعالة، إضافة إلى تخطيط وتنفيذ برامجه ومعارضه العمومية. هكذا، أكّدوا وطُلِب منهم إجادة

"ركام كبير من المهارات والمعرفة"، وحثّوا مربي المتحف على شحذ وتنقية هوية محترفة، تتوافق كليّاً مع تلك المحددة من قبل مهمّة المتحف وفي انسجام مع الروح الطموحة لتوصيات اللجنة.[33]

معززين ببيان معايير الاحتراف الذي وضعه المجلس الدولي للمتاحف (آي سي أو إم) (ICOM) في 1987، وبمنشور أي أي إم لأخلاق المتحف، عبأ مربو المتحف أنفسهم وطنياً لتشريع بيانهم الخاص: **معايير الاحتراف للتعليم المتحفي**،[34] ناصروا فيه التصور المعمّم للتعليم الذي اقترحته لجنة 1984، وتخاطب، بشكل شامل: «كلّ محترفي المتحف المساعدين، والمتطوعون الذين يشتركون في مساعدة الزوّار بأن لديهم تجربة غنية في المتحف». وتعهّد البيان بتأييد القيم التقليدية للمتحف -بالنظر إلى سلامة وأصالة وصيانة، وجودة الأغراض- لكنه حدد الأولوية الوحيدة للمربي المحترف في تقديم وتفسير مجموعات المتحف للجمهور. أنهى البيان من جانب واحد التبعية إلى سلطة القوامة، وأقر المسؤولية الأولى للمربين في خدمة الجمهور كـ«مؤيد لزوار المتحف». يعني «تأييد الجمهور»، في لغة الوثيقة، فهم تنوعه وحاجاته، وهو مشروع يستلزم التعقيد الثقافي إضافة إلى دراسة العمليات النفسية ونظرية التعلّم. في الوقت نفسه، يجب أن يعرف المربون مجموعات متحفهم وأن يكونوا مطلعين على التاريخ، النظري أو العملي للحقول ذات الصلة بالدراسة. تبنّى المربون استعارة بناء الجسور، فوضعوا أنفسهم بين توقّعات الزوّار والتوقّعات «التي تنبثق عن مجموعة المتحف». لملائمة الأولى بالثانية، يجب أن يتعاونوا على قدم المساواة مع باقي أفراد موظّفي المتحف وخارج الجماعات، ويجب أن يلعبوا دوراً مسؤولاً في التخطيط الأصلي للمعارض والبرامج التي يقدم المتحف من خلالها مجموعاته إلى الجمهور.

شكل بيان المربين نبذاً جريئاً وبارزاً لتفرقتهم «القبيحة»، ومحاولة للالتزام التام بكلّ مظاهر عملية المتحف. لقي جهدهم وحججهم الدامغة بعض النجاح من قبيل تخلي المتاحف، على نحو متزايد، عن استراتيجيات العرض التراتبي وانتقالها إلى مقاربة الفريق في إنجاز المعرض. إن المربين، سويّة مع الأمناء والمصممين والمُقيِّمين المحترفين، واختصاصيي الأنواع المختلفة، هم الآن بشكل دوري جزء من عملية تطوير العرض، وهو ما يفهم منه، على نحو واسع، أن «التعليم غير الرسمي» هو الشغل الرئيس للمتحف.[35] كما طور المربون حضورهم السياسي ضمن بنية المتحف. يحتلّ حالياً أفراد من رتبهم مواقع إدارية مهمة، ويخدمون على مائدة القيِّمين، وغالباً ما يمثّلون المتحف رسمياً في العالم الخارجي.[36]

من فعاليات مهرجان العلوم 2014 في بيت لحم.

النزاع الجوهري: تقرير غيتي (Getty)

أظهرت دراسة، على نحو رائع، «**متاحف من أجل قرن جديد**» (*Museums for a New Century*)، أنجزت بعد سنتين من صدور تقرير لجنة «أي أي إم»، قلة المعرفة بالعمل الذي أنجزه هؤلاء المربون. نشر معلما الفنّ الأكاديمي، إليوت واي . آيسنير (Elliot W. Eisner) وستيفن إم . دوبس (Stephen M. Dobbs)، تقريراً، **المهنة الملتبسة: الملاحظات حول حالة تعليم المتحف في متاحف الفن الأمريكية في القرن العشرين** (*The Uncertain Profession: Observations on the State of Museum Education in Twenty American Art Museums*)، الذي كُلّفا به من قبل مركز جي . بول غيتي (J. Paul Getty) لتعليم الفنون من أجل فحص «كيف يمكن لقدرات مربي المتحف أن تتحقق بالكامل إلى حد بعيد».[37] استجوب الكاتبان المديرين ورؤساء المكاتب التربوية فقط لعشرين متحفاً للفنّ عبر الولايات المتّحدة. وعلى الرغم من أن ملاحظاتهما كانت محدودة، فقد استنتجا بعض الخلاصات العامّة حول تعليم المتحف، ووضعا توصيات حرّكت الخلاف في أنحاء المهنة كافة. كانت الملاحظة الأولية لآيسنير ودوبس تفيد بأن إجماعاً ضئيلاً يوجد بين محترفي المتحف بخصوص الأهداف الأساسية لتعليم المتحف؛ وعلى الرغم من وجود اختلافات بين المتاحف التي فحصاها، فقد أرجعا الالتباس الذي اكتشفاه إلى نقص في فهم معنى التعليم في حد ذاته. كان لديهما تعاطف صغير مع وجهة النظر التي ترى أن مجرد إضاءة لوحة فنية يعتبر «حدثاً تربوياً»، وسخّرا أوصاف البرامج التي تلقي فقط الضوء أكثر على نطاق أوسع. كانا يتوقّعان إيجاد تصنيفات واضحة للأهداف وصنافات وظائف تعليم المتحف، لكنهما وجدا بدلاً من ذلك إكراهات متعارضة عالقة تخص تقديم معرفة تاريخ الفنّ، من ناحية، ومن ناحية أخرى، تخص مساعدة تجربة أعمال زوار المتحف الفنية بشكل ملحوظ، حيث بحثا عن مؤسسة نظرية لمجال فكري، لم يريا سوى استراتيجيات عملية شكلت بسرعة لمواجهة الضرورات الراهنة.

مندهشَيْن من النزاع الفلسفي ومن العداوة المريرة اللذين اكتشفا بين معلمي وأمناء المتحف، أصر آيسنير ودوبس على مصالحتهم. إن الأسلوب الذي يتبنيانه، على أية حال، واقتصار مقابلاتهما المحدودة على الموظّفين ذوي المراتب العليا، ساهما بالقليل فقط في تحسين تلك المصالحة. ولقد قابلا مديري المتحف على ندرة أفكارهم الخلاقة الجديدة، دون سؤالهم عن الميزانية المخصصة لهم، وعن معاملتهم التفضيلية للمتبرعين، أو ميلهم إلى ترك أقسام التعليم تُكافِح وتتضور جوعاً. صدّقا قرائن موضوع الأعمال الفنية بلطف كما لو أنّ هذا الانحراف، المتنازع عليه بقوة، في صيرورة تاريخ الفن المعاصر لم يسبق أن اقترح بجدية من قبل، وانتظر فقط الاكتشاف البهيج لفريق غيتي. عندما لاحظا الفجوة بين «اهتمام المجتمع» وتكريس المتحف المعترف به للخدمة العامة، اتهما المتحف بغياب العلاقة مع المصادر والمؤسسات التربوية خارج المتحف، وأشارا إلى الاتصال المحدود بين معلمي المتحف والمسؤولين الذين يضعون سياسة المتحف الخارجية. من الصعب قبول السذاجة التي يصدّق بها آيسنير ودوبس «الرؤية الاجتماعية» المعبر عنها في قول مدير أحد المتاحف الذي يقول: «يكمن دور المتحف في توسيع النخبة»؛ أو قول مدير آخر: «أعتقد أننا مؤسسة غير سياسية يمكنها أن تنخرط في التغير الاجتماعي. إن متحفنا أساساً مؤسسة منخرطة في إعادة توزيع الثروة، ليس الثروة النقدية فقط، بل ثروة الأفكار». دفع نشر مثل هذه المشاعر، المملّة في أحسن الأحوال، والمتناقضة بالتأكيد، معلمي المتحف مرة أخرى، على الرغم من ذلك، إلى فحص مكانة المتاحف بجدية في التعليم الأمريكي، وإلى التأكيد على دور مربي المتحف في تحقيقه.

ترك آيسنر ودوبس أسئلتهما الأولى بلا جواب، وبعد أكثر من عقد من الزمن، ما زال البعض من الالتباس نفسه حول التعليم في المتاحف قائماً، وما زالت هناك حيرة حول ما يمكن أن يقوم به المتحف لمساعدة الأعمال الفنية (وكلّ معروضات المتحف) على «العيش في تجربة أولئك الذين تلاقيهم». وكشفت الدراسات البحثية المتضاربة أن بعض الزوّار يرفضون «التعلّم» في المتاحف. يريدون محاضرين ومرشدين (في مراكز العلم) لـ«تسهيل فهم المعروضات»، وليس «لتعليمهم».

يأتي الزوّار إلى المتاحف، حسب إحدى الدراسات، لـ«قضاء وقت ممتع»، ومهما كانت أهمية التعلّم، فإنهم يعتقدون، أنه عرضي وليس نتيجة التفسيرات الديداكتيكية من قبل موظّفي المتحف.[38] اكتشفت دراسة أخرى أن بعض الزوّار يأتون للتعلّم، إذ استنتجت أن التعلّم ليس سوى أحد أنواع التجارب العديدة التي يتوقّع الناس أن يُحصِّلوها في متاحف[39] يستنسخ هذا الغموض لدى الزوّار من قبل مربي المتحف الذين تربكهم أحياناً عرضية زبائنهم، أو التعلم «غير المشروع» للأشياء غير المرتبطة بالهدف الواضح للمعروضات. من المؤسف أن يُنظر إلى محاولات التعلم الذاتي بالمبادرة من قبل الزوّار واسعي الخيال كفشل لأهداف المعرض. هكذا، طبقاً لتقرير لصحيفة **بوسطن غلوب** (*Boston Globe*)، غضب بعض موظّفي متحف بوسطن العلمي بسبب اكتشافهم زائراً «يسيئ استعمال» معروض صُمِّم لتكرار تجربة جاليلو المشهورة في أعلى برج بيزا (Tower of Pisa). بدلاً من

استعمال آلية المعروض لاختبار نسبة سقوط الأجسام الساقطة، طبقها طالب لقياس سرعة ردّ فعله الخاصة؛ وبدل أن يصفّقوا لدهائه، اختار المتحف اعتبار معرضه فشلاً، لأن الزائر لم يستخدمه بالأسلوب المقصود.[40]

تواجه محاولة تمييز ماهية تعليم المتحف، أو ما يجب أن يكونه، مصادر خلاف عديدة. ماذا يجب أن يُعلَّم؟ وكيف؟ ومن قبل من -إذا كان أياً كان- تُعيّن الأولويات المختلفة التي تتبناها الفئات المتميّزة ضمن مهنة المتحف؟ كانت وظائف الأمانة والإدارة، وبخاصة لمتاحف الفنّ، تنسَّق بشكل تقليدي مع اكتساب وملكية الأجسام الثمينة جداً، وكان هذا الترابط أساس سمعة المتحف الاجتماعية؛ إذ كان المتحف ومن خلال امتداد موظّفيه بديلاً عمومياً، وبديلاً جماعياً للملكية الخاصّة للممتلكات الثمينة. كان التعليم الخاص بتلك الملكية بالضرورة مجموعة مُركَّزة وإيضاحية.

تكمن المهمّة التي تقع الآن على المربي، كما تصفها دانييل رايس (Danielle Rice)، في توسّع ذلك المركز، واستبدال النظام الذي يقيّم الأفكار بالنظام الذي يقيِّم الفنّ كملكية. لدى المربي الواجب الأخلاقي، حسب قول رايس، لـ«يبحر عبر التناقضات المؤسساتية كي يعبر الفجوات بين أنساق القيم للعلماء الذين يجمعون ويعرضون الفنّ وأنساق الزوّار الذين يأتون إلى المتحف لمشاهدتها، وربما للتعلّم حول الفنّ».[41] هنا أيضاً، يُذكر دور المربين في مد الجسور في المجتمع، لكن يُعطى للاستعارة منحى جديد. أشارت رايس إلى أنساق القيم المتمايّزة نوعياً والمدمجة بنيوياً في الفنّ وفي تاريخ المتحف، إن تنوع هذه الأنساق، كما تعتقد، لا الخزّانات المدرسية غير المتساوية ومعرفة زائر، هو القوّة المحفِّزة على تعلّم المتحف. يؤكّد نموذج رايس المتعلق بالإجراء التربوي للمتحف على قابلية تحول القيمة؛ وتعتقد أن المتاحف توجد في موقع جيد، بشكل مثالي، للكشف عن أنساق القيم الإنسانية التي تؤكد على البنيات المؤسساتية المختلفة، حتى حيث تكون هذه غير المتجانسة أو غير قابلة للقياس. تحديداً بسبب تعدد وتنوع مجموعاتهم ومصفوفة الأفكار المدهشة التي تعبر عنها المتاحف، فإنها توجد في وضع يفتح عقول الناس ويساعدهم على تجاوز الميل الضعيف إلى «التسليم بأن الآخرين يرون ويعتقدون تماماً الطريق نفسه الذي يتبعونه». وتحديداً بسبب ذلك التعدد والتنوع نفسهما، يجب أن نعتبر تعدد ردود أفعال زائر المتاحف بتفاؤل كعلامة على الحيوية.

ليس للتعلّم الذي تقترحه رايس موضوع بحث ثابت، بل استعداد للتمييز والحكم، إنه مهارة جمالية، مبنية على أساس تجريبي، يركز على الناس وليس على أشياء؛ في حين تستخدم الأشياء كسقالات تُعمل عليها الأحكام بواسطة الناس ومن قبلهم. وحيث أن أصل التعلّم المبني على التجربة ونهايته يكمنان في الناس، فلا يمكن أن يُحتوى في المتحف، ويجب ألا يكون كذلك. يفتح التعلّم في المتاحف الباب للإطلالة على العالم خارج المتحف.

تتقصّى المتاحف الحدّ بين التعلّم كـ «مرح» والمرح الذي هو «مجرّد» ترفيه. بينها يكمن الهجين الغريب، «التعليم الترفيهي» (edutainment) الذي ليس كذلك. يمكن أن نستنتج أنّ المتاحف ليست هامشاً للتعليم الرسمي، وليست مستقلة عنه تماماً، يجب أن تكون مهمّتها خاصة بها بشكل صريح. تبحث المتاحف حالياً، بعد أن انهمكت لمدة طويلة في تضمين القيم في الأشياء، عن طرق جديدة للتعبير عن القيم وتبليغها من خلال بناءات غير مادّية. الحقيقة، أن المتاحف أماكن لتعلّم التعلّم، تُعلّمنا تخزين التجربة؛ على الرغم من أن التجارب ليست كنوزاً قابلة للجمع، إلا أن تجربة التعلّم قد تكون هي ما ترعاه حالياً المتاحف وتصونه.

ترجمة: د. يوسف تيبس
أستاذ المنطقيات والفلسفة المعاصرة،
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس -المغرب

من فعاليات مهرجان العلوم 2014 في الناصرة.

الهوامش:

* استلت هذه المادة من:

Hilde S. Hein, *The Museum in Transition: A Philosophical Perspective*, SMITHSONIAN BOOKS, Washington, 2000, pp. 108-126.

وقد ترجمت خصيصاً لـ **مجلة رؤى تربوية**.

1 Introduction, *Patterns in Practice : Selections from the Journal of Museum Education* (Washington, D.C.: Museum Education Roundtable [MER], 1992).

2 Tonny Bennett, *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics* (London and New York: Routeledge, 1995), 146.

3 أستبعد التجربة غير الواعية، لا شك أن مثل هذه التجارب تكون تكوينية، غير أنها بالتعريف لا تُعطى أو تُستقبل بقصد تربوي، وعندما تُكتشف، إذا صدّقنا فرويد، فإنها تكون في الغالب بغرض تطهير نتائجها.

4 Carol B. Stapp, «Defining Musuem Literacy», reprinted with «Afterword» in *Patterns in Practice* 112.

إن التزام ستاب العادل بتمكين الجمهور الحقيقي من ولوج المتاحف ينم عن سياسة الهجرة المفتوحة التي تناقض بشكل واضح تصور بيير بورديو لثقافة المتحف باعتبارها أداة للإقصاء. يصف بورديو صنفاً أساسياً من المهارات نُقلت إلى الأطفال البورجوازيين وحُرم منها آخرون بشكل إرادي، الذين يشجعون بذلك على الحفاظ على شعورهم الخاص بعدم الكفاءة وعدم المساواة الطبقية.

Pierre Bourdieu and Alain Darbel, with Dominique Schnapper, *The Love of Art: European Art Museums and Their Public* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1990).

5 «Object Knowledge: Every Museum Visitor an Interpreter», *Roundtable Re-ports* 9, no. I (winter 1984): 9 ; reprinted in *Patterns in Practice*, 102.

6 يؤكد خلاصتي المتعلقة بأهداف المتحف أنه، وللأسف، حينما عدت إلى المتحف بعد توسيعه وتجديده، اكتشفت أن المعروضات التي تعلمت منها قد أعيد ترتيبها ونقل بعضها، نقلت عبر فيديو «يعلّم»، بشكل لافت للنظر، عمليات التصنيع، فلم يتركوا أي غرفة مستقلة للتأمل. ما تعلمته يمكن أن يُسند إلى «منهاج خفي» لم يتم التخطيط له من قبل المتحف لكنه مُحي فعلاً بسبب إصراره على توضيح «منهاج خاص». أنا مدين لجون رولاند مارتن بتمييزه هذه المفاهيم البيداغوجية.

7 Fred Schroeder, «Designing Your Exhibits: Seven Ways to Look at an Arti-fact,» Technical Leaflet 9I, ASLH, *History News* 3I, no. 11 (November 1976).

قدم توماس شليريث (Thamos Schlereth) بديلاً؛ عبارة عن مجموعة من تسعة نماذج متداخلة من المقاربات لـ"قراءة" المواضيع المادية وهي كالآتي:

تاريخ الفن. 2) النزعة الرمزية. 3) التاريخ الثقافي. 4) النزعة البيئية. 5) النزعة الوظيفية. 6) النزعة البنيوية. 7) النزعة السلوكية. 8) الطابع الوطني. 9) التاريخ الاجتماعي.

يمكن لكل واحدة من هذه المقاربات أن تقدم "قراءة" لموضوع ما، إنها تمثل أنساق تصنيف موازية متكافئة تقريباً في درجة التجريد، تختلف في هذا الجانب عن تصنيف شرويدر الذي ينتقل تدريجيا من أدنى إلى أعلى درجة من التجريد. اقرأ:

Thomas J. Schlereth, *Material Culture Studies in America* (Nashville, Tenn.: ASLH, 1982), 32-72.

8 Elsa Feher and Karen Rice, «Development of Scientific Concepts through the Use of Interactive Exhibits in a Museum,›› *Curator 28*, no. 1 (1985): 35-46; Minda Borun,»Naive Notions and the Design of Science Museum Exhibits, *Journal of Museum Education 14*, no. 2 (spring-summer 1989): 16-17; Borun, ed., *What Research Says about Learning in Science Museums* (Washington, D.C.: Association of Science and Technology Centers, 1990).

9 Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York : Basic Books, 1985).

انظر كذلك

Jessica Davis and Howard Gardner, »Open Windows, Open Doors : Museums and the New Thinking about Individually Centered Learning, » *Museum News* 72, no. I (January-February 1993): 34.

تخلق مقاربة الذكاء المتعدد تصنيفا للتعليم يدمج مقولات: السردية والكمية والتأسيسية والجمالية والتجريبية التي تقترح تشكيلة من الأنشطة التربوية التي يمكن أن تُشكّل كذلك في أنواع مختلفة من تصميم عرض المتاحف، يبدو أن هذا التصميم المتعدد للمشاريع وإن كان يساهم في الاعتقاد بـ"أن كل الطرق تؤدي إلى روما" على الرغم من أنها تدافع عن مقاربات مختلفة، فإنها تسلم بأنه يمكن بلوغ نقطة الوصول الوحيدة، أي القدرة على حل المشاكل ونمط المنتجات، ويمكن أن ينجزها ويعترف بها جميع المتنافسين.

10 James Clifford and George E. Marcus, eds., *Writing Culture : The Poetics and Politics of Ethnography* (Berkeley and Los Angeles : University of California Press, 1986).

يصف كليفورد صورة التقطها عالم الأنثروبولوجيا مالينوفسكي (و"وضعها بعناية") وهو جالس في خيمته، وهو يكتب، عندما كانت مجموعة من سكان الكيريوينا تبدو أنها "تلاحظ طقوساً غريبة". تسعى مقدمة كليفورد إلى عدم تهميش "صناعة النصوص"، وهو ما يقوم به الأنثروبولوجي، باعتبارها عادة غريبة في "كتابة الثقافة"، وبخاصة تلك المتعلقة بالآخرين. بالطبع "يقرأ كليفورد موضوعاً" (الصورة) بنفسه، ما قاده إلى تأمله في "طبيعة التصورات الثقافية المبنية والاصطناعية". تلعب المتاحف دوراً أساسياً في هذا البناء والصناعة، وهذا الدور يوجد في طليعة مواضيع الإثنوغرافيا الجديدة والنقدية.

11 استقيت مصطلح: **متحف الأقلية** من هذا المصدر.

James Clifford, »Four Northwest Coast Museums: Travel Reflections«, in Karp and Lavine, *Exhibiting Cultures*.

12 Nancy J. Fuller, »The Museum as a Vehicle for Community: The AkChin Indian Community Exomuseum Project, " in Karp, Kreamer, and Lavine, *Museums and Communities*, 328.

حسب فيلر، كان عالم المتاحف الفرنسي جورج هنري ريفيير (Georges Henri Riviere) (1897 -1985) الذي أكد على الدلالة الثقافية للمكان. لقد تم تبني تصور ريفيير، أي ضرورة أن تخدم المتاحف المجتمعات المحلية، وأن تُدمج فيها كسياسة رسمية من قبل الإيكوم (ICOM) سنة 1974.

13 Creating a Dialogic Museum: The Chinatown History Museum Experiment," in Karp, Kreamer, and Lavine, *Museums and Communities*, 230.

14 The *Elementary and Secondary Education Act* of 1965, وبخاصة البندين 1 و3، وفرا تمويلاً للمدارس كجزء من برنامج المجتمع الكبير لليندون جونس.

15 اجتمع فريق مرموق في فيرمون صيف 1966 بدعوة من شارلز بليتزير، مدير التعليم والتدريب في المؤسسة السميثسونية، أثمرت عن صدور **تقرير بيلمونت Belmont Report** الذي يستكشف كيف يمكن للمتاحف أن تعمل قدراتها الخاصة للمساهمة في تطور المناهج وعملية التعليم الرسمي

America's Museums: The ***Belmont Report*** (Washington D. C.: AAM 1969).

انظر كذلك:

Eric Larrabee, ed., *Museums and Education* (Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, 1968).

16 تم خلق المواهب الوطنية سنة 1965 طبقاً لمرسوم **المؤسسة الوطنية للفنون والإنسانيات**، 20 دستور الولايات المتحدة، الفقرة 951 وما يليها، التي تضمنت مرسوم المتاحف الوطنية. في سنة 1971 أدخل النائب البرلماني جون برادماس (John Brademas) (نائب ولاية إنديانا) تشريعاً من خلال اللجنة الفرعية للتعليم من أجل وكالة منفصلة لدعم المتاحف، تم في الأخير إنشاء مؤسسة خدمات المتاحف (م خ م) طبقاً لمرسوم خدمات المتاحف سنة 1976. برزت خلال حكم ريغان مع مؤسسة خدمات المكتبة.

17 في البداية كان مشروع هذه المجلة تطوعياً، تغير اسمها سنة 1985 بـ: Journal of Museum Education لكنها أصبحت اليوم تُصمَّم وتطبع بشكل احترافي، وقد أنتجت المنظمة التي أسستها، مائدة تربية المتحف، عدة كتب واحتلت تدريجياً مكانة مرموقة ضمن عالم المتحف.

Patterns in Practice: Selections from the Journal of Museum Education (Washington D. C.: MER, 1992.)

انظر نقاشي للاحترافية في المتاحف في الفصل السادس.

18 منذ قانون الإعفاء الضريبي للمتاحف طبقاً لقانون الإيرادات الداخلية، بالإضافة إلى مشروعية العديد من منح المؤسسات، والاستناد إلى الوظيفة التعليمية للمتاحف، تكتسي هذه الدعوى أكثر من مجرد دلالة عرضية. علاوة على ذلك، لم يعد يكفي الالتزام بالروح العامة للنهوض كدعامة بيداغوجية. طبقاً ***لمرسوم التعليم الأولي والثانوي*** ومعظم المبادئ التوجيهية لجائزة المؤسسة يجب أن يوفر المستفيدون من التمويل دليلاً تصويرياً عن مهمتهم التربوية. خلال العشرية، طالبت الوكالات المُموِّلة أيضاً أن تطبق الإجراءات الشكلية لتقييم نجاح البرامج التعليمية. وبذلك يظهر على المسرح إطار محترف من المقيِّمين أيضاً.

19 " Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums," report of the AAm Task Force on Museum Education, *Journal of Museum Education* 16, no. 3 (fall 1991): 3-17.

20 مرسوم الكونغرس 1846 الذي أقر المؤسسة السميثسونية المخصصة للمكتبة والمتحف ولرواق الفن.

21 لقد تمت مناقشة حجم الخلاف بين جوزيف هنري (Josef Henry)، الكاتب الأول، وخليفته سبينسر فوليرمان بايرد (Spencer Fullerton Baird)، من قبل المؤرخين. انظر:

Joel J. Orosz, "Disloyalty, Dismissal, and a Deal: The Development of the National Museum at the Smithsonian Institution , 1846-1855, '' *Museum Studies Journal* 2, no. 2, (spring 1986), and a critical response by S. Dillon Ripley and Wilcomb E. Washburn in *Museum Studies Journal* 2, no 4 (spring-summer 1987). See also Gary Kulik, «Designing the Past: History-Museum Exhibitions from Peale to the Present, ' in *History Museums in the United States: A Critical Assessment*, ed. Warren Leon and Roy Rosenzweig (Urbana: University of Illinois Press, 1989).

22 Danielle Rice, »Our Work is Good for People," in *Patterns in Practice*, 55.

23 *Smithsonian Institution Annual Report for 1897*, pt. 2 (Washington, D.C.:1901), cited in Alexander, *Museums in Motion*, 2.

24 "The Idea of an Art Museum", in Lee, *Past, Present, East and West*.

25 كانت هذه التوجيهات التربوية مستهدفة تقريباً في المدارس، لكنها تطابقت بشكل جيد مع بيداغوجية المتاحف من خلال تأكيدها على استعمال المواضيع المحسوسة، وبخاصة على مواد الحياة اليومية. وعليه، ليس من الضروري أن تكون بيئات التعلم الجيد أماكن مميزة تحتوي تجهيزات باهظة الثمن: إنها أماكن يجد فيها التلاميذ تشجيعاً على إطلاق العنان لفضولهم وتمنح لهم الفرصة لإشباعها.

26 كانت هذه الحركة، كرد فعل على النزعة السلوكية الوضعية، مثل سابقاتها ذات توجه تجريبي. غير أنها ترفض منظور لوك المتطرف الذي مفاده أن العقل غير المتعلم صفحة بيضاء يطبع عليها التعلم عبر التجربة. على الرغم من أن مذهب الأفكار الفطرية يظل غير معاصر، فإن الفلاسفة البنيويون مثل جون بياجيه ونعوم تشومسكي وكلود ليفي شتراوس (Jean Piaget, Noam Chomsky, Claude Levi-Strauss) وغيرهم ممن غذّوا فكرياً المنهج الاستكشافي يعتقدون أن بعض القدرات كانت «طبيعية» في الجهاز العضوي البشري. لقد اكتشفت باعتبارها قدرات أو استعدادات (بدل كونها أفكاراً جوهرية) تحققت بشكل إنجازي خلال مسار النمو العادي. كان يعتقد أن إنجازها يمكن أن يُسرَّع في بيئة مخصبة من قبيل تلك التي يمكن أن توفرها المدارس التقدمية أو المتاحف.

27 كان العلماء يحاكون جزئياً صراع الحرب الباردة فانكبوا على التعليم الأولي والثانوي في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، فلقنوا برامج من قبيل منهاج دراسة علم الفيزياء (م د ع ف) الذي تزعمه جيرولد زكاريا من معهد ماساشوتسيت للتكنولوجيا، ودراسة العلم الأولي (د ع أ)، ومؤسسة «كامبردج مغايرة» أنشأت لتطوير تعليم العلوم الأولية. أدخل المشاركون النشيطون علماء فيزياء ومفكرين نظريين مرموقين أمثال دافيد هاوكينس وفليب موريسون وفرانك أوبنهايمر وغيرهم كثيرون ممن دأبوا على نقل أفكارهم إلى مراكز العلم والمتاحف. كان لدى العلماء بعض الصبر تجاه عبارات رفض الواقع الموضوعي ولم يكونوا مستعدين لتجزيء الوضع في السياق حتى لقوانين الطبيعة التي كانت موشكة على الحدوث. لقد أصروا على الوفاء لاعتقادهم على أنه بغض النظر عن الشروط التي تقود إلى وضع السؤال، فإن جوابه الصحيح هو ما يكون سببا في حالة العالم، وبذلك قد يؤدي الاكتشاف إلى الحقيقة.

من فعاليات مهرجان العلوم 2014 في القدس.

28 لقد ساهم كون العديد من هؤلاء كن محاضرات متطوعات كذلك في انخفاض نفوذهن. غالباً ما كن يعاملن كشر لا بد منه، كان ينظر إليهن كنساء أو زوجات أو أمهات «ذوات شعر أزرق» يتحكمن في وقتهن وبلا موهبة خاصة، مع أن المتاحف اعتمدت بشكل كبير على خدماتهن: Bloom et., *Museums for a New Century*, 6 I.

29 كانت زيارة المتاحف من أجل الدراسة نادرة قبل الخمسينيات، يمكن أن نجد تحليلاً لتاريخ تقييم الجمهور وعلاقته بالمهمة التربوية الواضحة للمتحف في:

George E.Hein, *Learning in the Museum* (London and New York: Routledge, 1998).

بالنسبة لرواد هذا المجال في صورته المعاصرة، انظر:

Chandler G. Screven, *The Measurement and Facilitation of Learning in the Museum Environment: An Experimental Analysis* (Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press, 1974); Harris H. Shettel, '' An Evaluation of Existing Criteria for Judging the Quality of Science Exhibits," *Curator* 11, no.2 (1968): 137-53 and ''Exhibits: Art Form or Educational Medium?" *Museum News* 52, no. I (September 1973): 32-41; Robert Lakota, *Techniques for Improving Exhibit Effectiveness* (Washington, D.C.:Smithsonian Institution Press, 1976); Minda Borun, *Measuring the Immeasurable: A Pilot Study of Museum Effectiveneness* (Philadelphia: Franklin Institute ASTC, 1977).

30 John holt, informal lecture, cited by Joan C. Madden in <>to Realize Our Museums> Full Potential.>> *Patterns in Practice*, 39.

31 Danielle Rice, <>Implications for Museum Educators.>> *Patterns in Practice*, 43.

32 Bloom et al., *Museums for a New Century*, 2.

33 Carol B. Stapp, <>Internal Growth.>> *Patterns in Practice*, 47.

34 *Journal of Museum Education* 14, no. 3 (fall 1989): 11-13, reprinted in *Patterns in Practice*, 60.

35 أنجزت «التربية غير النظامية» مقياساً للتعرف على الوقت الذي تبدأ الوكالات العمومية والخاصة، مثل مؤسسة العلم الوطني ومؤسسة هوارد هيوز الطبية، في تمويل علم التربية في المتاحف. كتب مدير مؤسسة يقدر مجهودات الإصلاح في تعليم العلوم: «إن نظام «الخلية والجرس» التقليدي (الذي يحجز التلميذ في حجرة الدرس خمسين دقيقة، ويخرجهم بسرعة إلى حجرة أخرى) بدأ يعوض ببيئة تعلم أكثر مرونة تمكن من الترابطات بين الأفكار والنتائج العملية. إن هذه البيئات الجديدة التي تخلق داخل أو خارج جدران المدرسة، تجعل المعرفة حية وتمثل محفزات هائلة لتعلم العلم»، جوزيف ج. بيربيش (Joseph G. Perpich)، نائب رئيس التمويلات والبرامج الخاصة، «التعلم عبر شراكات علم التربية»،

Pre-College Science Education Initiative for Science Museums, Howard Hughes Medical Institute, Directors Meeting Proceedings, 1994.

من المهم أن نتذكر أن "غير النظامي" يرتبط بمرونة البيئة التعليمية، وليس بماهية ما يتم تعليمه. أغلب ما يتعلم يكون غير نظامي، إذ يتم في كل مكان من العالم الحي طالما أن الشاب يلاحظ ويحاكي من يكبرونه ويحاكون بعضهم البعض. كلنا نتعلم بشكل غير نظامي عبر الفعل، وجزء كبير من التعليم غير نظامي، لكن لا يوجد شيء من قبيل العلم غير النظامي.

36 يعيش التحامل، مع ذلك، في سحر الكلمات. وتجنباً «للصورة القبيحة» التي تحيل على الأساتذة في جاذبية عمله، أعلنت منشورات إي إي إم. أفيزو، تحت عنوان «الوصيُّ على التربية»، عن المناصب التي يشغلها أولئك الأشخاص الذي يسمون «الأساتذة»، الذين يعتمد عليهم في الغرف التحتية الدنيئة للمتاحف في أقسام التربية التي ألغيت حديثاً.

37 مركز غريتي للتربية على الفنون، لوس أنجلوس 1986.

38 "A Study of Learning in Australian Science Centers," *Journal of Museum Management* 13, no. 3 (September 1995): 317-25.

39 Doering, "Strangers, Guests or Clients?"

40 - D. L. Chandler, *Boston Globe*, April 1, 1996, 33-34.

41 *Patterns in Practice*, 55.

من فعاليات مهرجان العلوم 2014 في القدس.