

**Στοχασμός επί της συμμετοχής
στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα
«Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη»
&
επί της αξιοποίησης της μεθόδου
«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη»,
στο μουσειακό πλαίσιο**

Καλλιόπη Κουτρομπή
Μουσειολόγος – Μουσειοπαιδαγωγός
Μάιος 2015

Το πρωτοποριακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της Τέχνης «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη», το οποίο αναπτύχθηκε σε συνεργασία του Πολιτιστικού Αναπτυξιακού Οργανισμού ΝΕΟΝ, της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του ΣΕΒ-ΙΒΕΠΕ και το οποίο είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω, αναδείχθηκε για εμένα ως μια μοναδική ευκαιρία «δια βίου μάθησης» και ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την επαγγελματική μου πρακτική, ως μουσειολόγου – μουσειοπαιδαγωγού. Η επισκόπηση που ακολουθεί αφορά στην συμμετοχή μου στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη» και στην αξιοποίηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη» (Κόκκος, 2011) στο μουσειακό πλαίσιο, και διαπερνάται από την επαγγελματική μου εμπειρία στον τομέα του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκθέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδικό και ενήλικο κοινό.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο υλοποιήθηκε σε δύο στάδια (σεμινάριο θεωρητικής κατάρτιση και εκπόνηση/ παρουσίαση εργασίας), καταρχάς κατέστησε δυνατή την γνωριμία μου με την εκπαιδευτικά διαφωτιστική μεθοδολογία του Αλέξη Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη». Η ολιστική ανασκόπηση της μεθοδολογίας θεωρώ ότι επετεύχθη ουσιαστικά, μέσω του κατάλληλου προγραμματισμού των συναντήσεων, μέσω της παροχής πλούσιου και καταλλήλως επιμελημένου εκπαιδευτικού υλικού και μέσω της δεξιοτεχνικής διαχείρισης του θέματος και της ομάδας από την επιμορφώτρια Σοφία Καλογρίδη. Με την εξασφάλιση των παραπάνω παραμέτρων, είμαι ευτυχής να διαπιστώνω ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη» ενημέρωσε την θεωρητική μου κατάρτιση, δημιούργησε αφορμές για συγκριτική ανασκόπηση της συγκεκριμένης μεθοδολογίας με άλλες μεθοδολογίες που συνηθέστερα εφαρμόζω και ενίσχυσε δυναμικά την επαγγελματική μου πρακτική ως μουσειοπαιδαγωγού. Ακόμα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφόρμισε την συνέντευξη με συναδέλφους, προήγαγε την συνομιλία και τελικά εξασφάλισε την ανταλλαγή απόψεων γύρω από σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές σε πλαίσια τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης· συνθήκες πολύτιμες, και δυστυχώς όχι συνήθεις, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας.

Συνολικά, η ευκαιρία παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη», η μεθοδολογία του Αλέξη Κόκκου και η συμβολή της επιμορφώτριας Σοφίας Καλογρίδη πρότειναν με σαφήνεια και ευελιξία, τρόπους μέσα από τους οποίους η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να ευοδωθεί, σε πλαίσιο κριτικής διεργασίας, εκφραστικότητας και έμπνευσης, για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές.

Αναφορικά με την αξία της μεθοδολογίας «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη» για την εκπαιδευτική διαδικασία, εκτιμώ ότι αυτή αναδεικνύεται ως

πολυεπίπεδη. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η μέθοδος προτείνει στους μαθητές ένα «ταξίδι ανακάλυψης» και εξυψώνεται πάνω και πέρα από το δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο, που βασίζεται στο δίπολο δάσκαλος-αυθεντία και παιδί-άδειο κουτί. Σύμφωνα με την περιοριστική δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η οποία στη χώρα μας αποτελεί μέχρι και σήμερα τροχοπέδη, ρόλος του δασκάλου είναι η παροχή παγιωμένων και ανελαστικών «πακέτων γνώσης». Στο πλαίσιο αυτό, δεν ευδοκιμεί καμία απεύθυνση προς τους εκπαιδευόμενους, καμία ερώτηση ανοιχτή προς ουσιαστική διερεύνηση, καμία αφορμή για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης η οποία εμπεριέχει τις δυνατότητες ανατροπής του παραδοσιακά κατεστημένου. Ο δάσκαλος που ενστερνίζεται την προσέγγιση αυτή παραμένει, έτσι, επιφυλακτικός προς νέες προσεγγίσεις οι οποίες εμπεριέχουν την, απεχθή για αυτόν, έννοια του «λάθους» (Νάκου, 2002, σελ. 107). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκφραστικότητα των μαθητών περιορίζεται και η κριτική επισκόπησή τους γύρω από ποικίλα θέματα ευνουχίζεται.

Το παραπάνω σχήμα, εμφανίζεται συχνά και στο μουσειοπαιδαγωγικό τομέα, όπου η εμπειρία και η επαφή των μαθητών με τις μουσειακές συλλογές φυλακίζεται στον ενδιάμεσο χώρο μεταξύ ακατανόητων λεζαντών εξειδικευμένης ορολογίας και καταϊγιστικών, λογοκεντρικών ξεναγήσεων άλλοτε από εξειδικευμένους επιστήμονες και άλλοτε από ανειδίκευτους εθελοντές, ή και εκπαιδευτικούς. Και καθώς, τις περισσότερες φορές το «*Τι επιθυμώ να έχουν μάθει οι μαθητές μου φεύγοντας από το μουσείο;*» περιορίζεται από τους εκπαιδευτές σε γνωστικά αντικείμενα, οι μουσειακές συλλογές στερούνται μοιραία τις δυνατότητες πολλαπλών, διαθεματικών, περιπετειωδών ερμηνειών.

Το παραπάνω πλαίσιο δεν έχει διαμορφωθεί τυχαία και ούτε εμφανίζεται ασύνδετο από την ιστορία της χώρας μας. Τα μουσεία που δημιουργήθηκαν στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και κυρίως κατά τον 19^ο αιώνα στην Ελλάδα, συνδέονται κυρίως και άμεσα με την εθνική προσπάθεια για ταύτιση της ιστορίας του έθνους αποκλειστικά με το κλασικό παρελθόν (Γκαζή, 1999). Η φιλοσοφία που διέπει τον σχεδιασμό των εκθέσεων αρχικά, αλλά και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μετέπειτα, βασίστηκε στην ανάδειξη του «ένδοξου», αρχαιοελληνικού παρελθόντος. Ακολούθως, ως άγραφος στόχος των περισσότερων μουσειακών οργανισμών ορίστηκε η χρήση των αρχαιολογικών συλλογών για την ανάδειξη της εθνικής κληρονομιάς, με άμεσο αποτέλεσμα την έλλειψη ανάπτυξης διαφορετικών τύπων μουσείων στην χώρα μας (π.χ. μουσεία τεχνολογίας, επιστημών, τέχνης). Σε αυτό το πλαίσιο, αν και πολλά μουσεία συντηρούν και εκθέτουν κορυφαία έργα τέχνης (π.χ. αρχαιοελληνικά γλυπτά), αυτά συνηθέστερα αντιμετωπίζονται ως ιστορικά τεκμήρια, και σπανιότερα ως αντικείμενα αισθητικής αξίας που προσφέρονται για «ανοιχτές ερμηνείες».

Σχετικά με την παραπάνω προβληματική, εντοπίζω ως σημαίνον το ότι η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη» δεν θεμελιώνει την διδαχή προπαρασκευασμένων και παγιωμένων γνωστικών, μορφολογικών και αισθητικών συνόλων γύρω από τα έργα Τέχνης, αλλά αντιθέτως αντιπροτείνει την αξιοποίηση των έργων σε ένα πρωτόγνωρο, για τους μαθητές, πλαίσιο. Η μέθοδος, μέσα από την εμβάθυνση σε μικρό αριθμό επιλεγμένων έργων και μέσω της εφαρμογής των έξι σταδίων, αναδεικνύει τα έργα τέχνης ως αυτόνομες οντότητες, διαθέσιμες για προσωπική παρατήρηση και συλλογική διερεύνηση. Και καθώς η οικειοποίηση και προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευομένων γύρω από το έργο εξασφαλίζει την τέρψη, τη θετική εμπειρία και τελικά την αυθόρμητη γνώση γύρω από το έργο, το ίδιο το έργο τέχνης λειτουργεί ως αφορμή για να αναδειχθούν, να εκφραστούν και να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας ιδιαίτερες πεποιθήσεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις, κριτικές αποτιμήσεις και τελικά ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση βλέπω ότι πλησιάζει και αγγίζει την έννοια και την λειτουργία του «κονστρουκτιβιστικού μουσείου».

Το κονστρουκτιβιστικό μουσείο, εν αντιθέσει με το «διδασκτικό μουσείο», είναι το μουσείο που βοηθάει τον επισκέπτη να δομήσει προσωπικά νοήματα γύρω από τον υλικό πολιτισμό· που αναδεικνύει την πολλαπλότητα των ερμηνειών· που αναγνωρίζει, υποστηρίζει και αξιοποιεί τις *πολλαπλές νοημοσύνες του ανθρώπου (γλωσσική, λογικομαθηματική, χωροαντιληπτική, κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, νατουραλιστική)* (Gardner, 1996)· που δημιουργεί συνδέσμους μεταξύ οικείων και ανοίκειων γνωστικών πεδίων· που προκαλεί την γέννηση ερωτημάτων· που περισσότερο «ρωτάει» και λιγότερο «απαντάει». Το κονστρουκτιβιστικό μουσείο απευθύνει στο κοινό ανοιχτές ερωτήσεις, προσκαλεί και καλωσορίζει ανοιχτές απαντήσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο θεωρητικός θεμελιωτής του, G. Hein (1991), το κονστρουκτιβιστικό μουσείο είναι αυτό που απελευθερώνει τον εκπαιδευόμενο από το προπαρασκευασμένο αντικείμενο γνώσης και «τον μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Θεωρώ λοιπόν, ότι η χρήση μιας προσέγγισης σαν αυτής που αναδεικνύει η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη», σε διαφορετικά αλλά συνδεδεμένα πλαίσια (τυπική εκπαίδευση: σχολείο - άτυπη εκπαίδευση: μουσείο) είναι κεφαλαιώδους σημασίας ως προς την προαγωγή μιας νέας, κυρίαρχης, μη δασκαλοκεντρικής μαθησιακής προσέγγισης στην ελληνική εκπαίδευση.

Σε συνέχεια της παραπάνω τοποθέτησης που βασίζεται κυρίως στην μαθησιακή προσέγγιση της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Τέχνη», εντοπίζω τρία ακόμα στοιχεία της μεθόδου, εξίσου σημαντικά για τον μαθητή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πρώτον, εκτιμώ ότι η επαφή των μαθητών μέσω του αναλυτικού προγράμματος, όπως αυτή πραγματώνεται στο ελληνικό σχολείο, περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην γνωριμία τους με τις εικαστικές τέχνες και κυρίως στην ζωγραφική. Η πρόσφατη εμπειρία μου από την συμμετοχή μου στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Είναι αυτό Τέχνη;» (Ελληνικό Παιδικό Μουσείο – Οργανισμός ΝΕΟΝ) το οποίο εφαρμόζεται σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου σχολείων της Αττικής, μού έδειξε ότι τα παιδιά στερούνται γνώσης και εποπτείας των διαφορετικών μορφών και του εύρους των Καλών Τεχνών. Όταν, στο πλαίσιο του προγράμματος, ζητήθηκε από τους μαθητές να ονομάσουν έργα Τέχνης που τους αρέσουν, η μεγάλη πλειοψηφία περιορίστηκε σε έργα ζωγραφικής. Ιδιαίτερα δε, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να ενστερνιστούν την άποψη ότι η μουσική, ο κινηματογράφος, η ποίηση και η αρχιτεκτονική εμπίπτουν επίσης στο φάσμα των Καλών Τεχνών – ακριβώς επειδή τα τελευταία αυτά είδη τους ήταν οικεία και δεν ανταποκρίνονταν στην σφαίρα της «υψηλής Τέχνης», όπως την έχουν διδαχθεί. Η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη» λοιπόν, θεωρώ ότι εξυπηρετεί άριστα την «μύηση» των μαθητών στο ευρύτερο φάσμα της Τέχνης, καθώς προτρέπει την αξιοποίηση διαφορετικών μορφών Τέχνης και προάγει τελικά την ιδέα ότι η Τέχνη δεν είναι κάτι μακρινό, εξειδικευμένο και ανοίκειο, αλλά κάτι που ανήκει στην σφαίρα της βιωμένης πραγματικότητας των μαθητών· μπορεί επομένως να προσεγγισθεί και να προσπελασθεί με την χρήση των κατάλληλων εργαλείων.

Δεύτερον, εντοπίζω ότι στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έργα Τέχνης σε περιορισμένο βαθμό και, όταν αυτό συμβαίνει, η επαφή εστιάζεται σε ορισμένες μόνο γνωστικές παραμέτρους (Ιστορία της Τέχνης) και σε κάποιες περιπτώσεις επεκτείνεται μέχρι τη σφαίρα της πρακτικής, μέσα από την εκμάθηση κάποιας αναγνωρισμένης καλλιτεχνικής τεχνοτροπίας (εικαστικά εργαστήρια). Η διαδικασία αυτή στερεί από τους μαθητές την αίσθηση ελευθερίας γύρω από τα έργα της Τέχνης, καθώς τους περιορίζει και πάλι στο γνωστικό της φάσμα.

Ένα διαφωτιστικό συμπέρασμα γύρω από την παραπάνω προβληματική, προέκυψε από την έρευνα που διεξήγαγα στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας “Museum Education in Contemporary Art Museums – Interview based research on museum educators’ perceptions and learning approaches in six museums», την οποία εκπόνησα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος MA Museum Studies του University College London, το 2012. Η εργασία μελέτησε τις μαθησιακές προσεγγίσεις και τις πεποιθήσεις μουσειοπαιδαγωγών που απασχολούνται στην θέση του Υπεύθυνου Τμήματος Εκπαίδευσης σε 6 ελληνικά Μουσεία Σύγχρονης Τέχνης, γύρω από τον εκπαιδευτικό ρόλο τους. Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων αντιμετωπίζει τα έργα σύγχρονης Τέχνης ως μουσειακά αντικείμενα

«ανοιχτά σε ερμηνείες», αναγνωρίζοντας ότι αυτά είναι σε μεγάλο βαθμό απελευθερωμένα από το ιστορικό και πολιτισμικό κεφάλαιο με το οποίο φορτίζονται τα έργα «υψηλής τέχνης». Συνεπώς, εξέφρασαν την άποψη ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο «αντικείμενο της γνώσης» και ότι στόχος της μουσειακής αγωγής είναι να φωτίζει μεθοδολογικά εργαλεία προσέγγισης των έργων τέχνης.

Κοντά σε αυτή την αντίληψη, η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη», χωρίς να απογυμνώνει τα έργα από τις πολιτισμικές τους αναφορές, δίνει βαρύνουσα σημασία στη βιωματική προσέγγιση των έργων, επιβεβαιώνοντας την πεποίθηση πολλών ότι η γνώση αυξάνει την αισθητική απόλαυση, όταν και εφόσον έπεται της προσωπικής εμπλοκής – σε διαφορετική περίπτωση την περιορίζει. Έτσι, με την χρήση ανοιχτών ερωτήσεων (μέθοδος *Visible Thinking* και τα *4 στάδια του Perkins*) ανατρέπει στους μαθητές την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων και καθιστά τους ίδιους πομπούς των μηνυμάτων των έργων Τέχνης. Με τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές αναγνωρίζουν επιτυχέστερα τη δυναμική σχέση κοινού-έργου Τέχνης, και ανακαλύπτουν έτσι «κλειδιά» για την προσέγγιση και αποκωδικοποίηση κάθε έργου· μια κατάκτηση που αν επιτευχθεί θα θησαυρίζει κάθε επαφή τους με την Τέχνη, για μια ζωή.

Τρίτον, μια από τις ουσιαστικότερες συμβολές της μεθόδου στην εκπαίδευση είναι, κατά την γνώμη μου, η πρόταση ως προς την διαχείριση του χρόνου κατά την επαφή για το έργο, καθώς και η διαδικασία της επαναλαμβανόμενης ανασκόπησης σε κάθε στάδιο. Σε μια κοινωνία στην οποία οι γρήγοροι ρυθμοί ζωής είναι επιβεβλημένοι και οι απαιτήσεις για «παραγωγικά -αλλά άβουλα- μυαλά» συνεχώς αυξανόμενες, και σε ένα σχολείο στο οποίο πάντα «η ύλη τρέχει» και οι μαθητές φορτώνονται αγκομαχώντας «γνωστικές θημωνιές», η χρονική παύση που προτείνει η μέθοδος με σκοπό την απόλαυση και την εμπάθυση στο έργο εκτιμώ ότι αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση-προσφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, στον μαθητή αλλά και στον εκπαιδευτικό. Το απολύτως διαφωτιστικό, δε, συμπέρασμα είναι το ότι η παραγωγική διαδικασία που συντελείται με την εφαρμογή αυτής της «χρονικής πολυτέλειας» ξεπερνά σε ποιότητα και μέγεθος τα παράγωγα της συνήθους, χρονικά και συναισθηματικά εκβιασμένης πρακτικής που εφαρμόζεται στην σχολική τάξη αλλά και στο τυπικό μουσείο.

Για την επίτευξη των παραπάνω ζητούμενων εκτιμώ ότι ο ρόλος του επιμορφωτή στη διαχείριση της ομάδας και των σταδίων της μεθόδου είναι κεφαλαιώδους σημασίας. Η εμπειρία μου στον χώρο της μουσειοπαιδαγωγικής, στην οποία εφαρμόζω μεθοδολογίες συναφείς ως προς την εκπαιδευτική προσέγγιση και προσανατολισμό με την «Μετασχηματίζουσα Μάθησης μέσα από την Τέχνη», θεωρώ ότι οι λεπτές γραμμές των μεθοδολογιών εξυψώνονται ή καταβαρυνώνονται από τις χαρακτηριστικές πρακτικές του επιμορφωτή.

Απαραίτητη και γενική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των πρακτικών αυτών, κατά την εκτίμησή μου, είναι αφενός η συνεπής, διαρκής και ίσως και επίπονη διαδικασία εκπαίδευσης του ίδιου του επιμορφωτή, και αφετέρου η τακτική ενημέρωσή του από συναδελφικές αξιολογήσεις επί της πρακτικής εφαρμογής. Επίσης, και πιο συγκεκριμένα επί της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, βλέπω ως επιπλέον παραμέτρους διασφάλισης της πρακτικής:

1. Την προσεκτική ανίχνευση των βασικών θεμάτων που ενδιαφέρουν πρωτίστως τους εκπαιδευόμενους και δευτερευόντως τον επιμορφωτή.
2. Την ευλαβική προσήλωση στην χρήση των ενδεδειγμένων ανοιχτών ερωτήσεων, και την άρνηση εμβολής «βοηθητικών» ή «διαχειριστικών-κατευθυντικών» ερωτήσεων σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν.
3. Τη διασφάλιση του απαραίτητου και ενδεδειγμένου χρόνου για την εξέλιξη της διαδικασίας.

Και, καθώς στο σχολικό πλαίσιο συχνά εμφανίζεται ως κώλυμα ο χρονικός περιορισμός, το μουσείο αναδεικνύεται ως πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή της μεθόδου, με τον προγραμματισμό σειράς εκπαιδευτικών επισκέψεων. Η επιμόρφωση μουσειοπαιδαγωγών ως προς τη συγκεκριμένη μεθοδολογία εκτιμώ ότι θα είχε άμεση απήχηση από τον κλάδο της μουσειακής αγωγής και θα αποτελούσε ουσιαστικό αρωγό στη «μύηση» των εκπαιδευόμενων στην μέθοδο, με τρόπο τέτοιο που η αντανάκλασή του θα γινόταν αισθητή και στο σχολικό πλαίσιο. Συνολικά, θεωρώ τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού και του μουσειοπαιδαγωγού ως απολύτως συμπληρωματικές και υπό αυτό το πρίσμα, και με τον κατάλληλο προγραμματισμό, εκτιμώ ότι τα οφέλη τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για την εκπαιδευτική κοινότητα θα ήταν τα μέγιστα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκαζή, Α., 1999. «Από τις μούσες στο μουσείο: Η ιστορία ενός θεσμού δια μέσου των αιώνων», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 70, σελ. 39- 46.
- Κόκκος, Α. (επιμ.) 2011. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Νάκου, Ει., 2002. *Τα Παιδιά και η Ιστορία, Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Gardner, H., 1996. Multiple Intelligences. In: G. Durbin and GEM, eds. 1996. *Developing museum exhibitions for lifelong learning*. London: The Stationary Office, HMSO, pp.35-37.
- Hein, G.E., 1991. Constructivist Learning Theory. Proceedings of ICOM/ CECA annual conference, [διαδίκτυο]
<<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html>>
- Hein, G.E., 1998. *Learning in the museum*. New York: Routledge.
- Hein, G.E., 1999. The Constructivist Museum. In: E. Hooper-Greenhill, ed. 1999. *The Educational Role of the Museum*. 2nd ed. London and New York: Routledge, pp.73-79.