

Teorija praktikai: vizualinio mąstymo strategijos

Ar galima išmokyti suvokti meno kūrinio prasmę?

Philip Yenawine

Nuo 1960 metų pabaigos, kai pradėjau dirbti muziejaus edukologu, kėliau sau tokį pagrindinį tikslą: išmokyti žmones pajusti prasmingas, ilgalaikes ir jiems malonias sąsajas su menu. Tikiu, kad menas labai daug reiškia mūsų gyvenime, jis daro mus žmoniškesnius. Nuo seniausių laikų menui buvo skirtas esminis vaidmuo įvairiose kultūrose. Šis vaidmuo svarbus iki šiol.

Tačiau šiuolaikinis gyvenimas ištrėmė meną į šalutinę, dažnai privilegijuotą poziciją, ir daugelis žmonių retai su juo tesusiduria, jie neteko įgūdžių „naudoti“ meną tais būdais, kurie tūkstantmečiais turtindavo žmones: t. y. gauti visuomeniniam gyvenimui būtiną informaciją ir idėjas, ieškoti kelių į dvasinę plotmę, sąlyčio su dievais. Ilgą laiką menas užėmė centrinę vietą kultūroje, net kai jis nebuvo vadinamas menu jį kūrusių ir pristačiusių žmonių. Dabar mes kolekcionuojame ir demonstruojame daugybę įvairių daiktų, pavadinę tai menu, kaupiame ir rodome juos įvairiose institucijose, nutolusiose nuo kasdienybės ar ritualinės veiklos. Būtent tai ir atspindi šiuolaikinės visuomenės struktūrą kaip labai besiskiriančią nuo ankstesnių laikų – mūsų kultūra šiandien yra mobili, globali ir eklektiška. Tačiau mūsų gyvenimo būdas nesumenkina meno poreikio ir jo galios skatinti mąstyti ir jausti, ištraukti iš jo, apmąstyti idėjas ir reiškinius, nukeliančius mus už įprastų ribų.

Daugelyje bendruomenių muziejus – tai vieta, kur pirmiausia susiduriama su menu. Naudodamas įvairius mokymo, rašymo ir veiklos būdus, pastebėjau, kad galiu įtraukti žmones į įvairius menus, sudomindamas ir išlaikydamas jų dėmesį. Tačiau dažnai darbo dienos pabaigoje jausdavau nepasitenkinimą, man kėlė nerimą kai kurie klausimai. Ar padėjau muziejaus lankytojams tapti savarankiškais meno kūrinį stebėtojais ir vertintojais? Ar paveikiau jų gebėjimus rasti įvairių meno kūrinį prasmę be mano pagalbos? Ar aš tik pasidalinau savo atradimais ir informacija, naudodamasis man, turinčiam meninį išsilavinimą, pasiekiamomis priemonėmis, bet nutolusiomis nuo jų pažintinių reikmių? Ar mokydamas aš nemodeliavau elgesio, kuris yra neprieinamas mažiau patyrusiems klausytojams?

Be šių nerimą kėlusių profesinių abejonių, pasijutau dar ir įžeistas, kai 1980 metų viduryje Getty Trust išspausdino pareiškimą „Neaiški profesija“, kuriame muziejų edukologus pavadino nepajėgiais. Straipsnyje buvo teigiama, kad mes, kaip grupė, nekuriame suderintų, nuoseklių muziejų lankytojams skirtų programų ir priešingai nei muziejininkai, kurie yra pripažinti meno istorijos kaupėjai ir tyrinėtojai, negalime būti laikomi rimtais švietėjais. Pranešimo mintys skaudžiai gėlė, nes jose buvo teisybės grūdai. Siūlydami pakoreguoti šį neatitikimą, autoriai teigė, kad svarbiausia muziejų edukacijos prielaida turėtų būti meno istorijos mokymas. Apstulbau suvokęs, koks tai nelogiškas dalykas. Mano patyrimas rodė, kad meno istorijos kalba bei sąvokos neatitinka interesų ir gebėjimų tų žmonių, kuriuos mokiau – o tuo metu aš dirbau Niujorko šiuolaikinio meno muziejuje. Net ten, kur ateina neeiliniai, mąstantys lankytojai (bet koks muziejus tokius pritraukia), mokymo personalas pripažino poreikį atsižvelgti į pagrindines vizualinio raštingumo stadijas. Taigi abejojome: jeigu meno istorija nebuvo ta disciplina, kuri labiausiai tiktų mūsų auditorijai, tada kas jai gali tikti?

Susipažinęs su šia mano dilema, Howardas Gardneris (daugybės intencijos teorijos autorius) supažindino mane su Abigail Housen, kuri jai būdingu nedirektyviu stiliumi galiausiai išmokė mane vertinti teoriją. Iki to laiko buvau labai pragmatiškas, veiklos žmogus. Maniau, kad galiu pasiekti visišką supratimą apmąstydamas savo

patyrimą ir kalbėdamas su kitais praktikais. Bendraudamas su Abigail, ne tik pradėjau suprasti jos teoriją, bet ir ėmiau suvokti, kaip teorija – kruopščiai parinkti reiškinių ir elgesio aiškinimo būdai – apskritai gali logiškai pagrįsti įdomesnius bei teisingesnius sprendimus, paremtus ne vien tik patirtimi ir instinktu.

Mano supratimu, esti keletas tipiskų mokymo teorijų atsiradimo būdų:

- Vienos gimsta iš ilgo apmąstymų, stebėjimų ir patirties periodo - kitais žodžiais tariant, pritaikomas inteligentiškumas.
- Antros prasideda hipotezėmis, kurios vėliau įrodomos eksperimentavimu ar kitais duomenų rinkimo būdais.
- Trečios kyla iš atvirų tyrimų, kurie galiausiai atskleidžia reiškinius, neturint apie juos išankstinių hipotezių.

Visi šie metodai davė pagrindą svarbioms teorijoms atsirasti, kai kurios iš jų šiuo metu yra plačiai paplitusios. Pavyzdžiui, Johnas Dewey, griežiantis pirmu smuiku visose diskusijose apie reikšmingą ugdymą, savo patarimus, radusius platų atgarsį, grindė didele patirtimi, išvalgiais stebėjimais ir apmąstymais, kaip vyksta sėkmingas išmokimas. Jo raštai, kaip ir Howardo Gardnerio, gali būti pirmos teorijų grupės pavyzdžiu. Judith Rich Harris yra antros grupės teoretikė. Ji išgarsėjo savo teorija, kad jaunų žmonių charakterio ir asmenybės formavimuisi bendraamžiai turi didesnę įtaką negu tėvai. J. R. Harris aprašė atradimus, kodėl paaugliai elgiasi taip, kaip jie elgiasi. Ji ketverius metus nuodugniai ieškojo literatūros, pagrindžiančios jos požiūrį. Jeanas Piaget paskutinės teoretikų grupės pavyzdys, jis nežinojo, ką atras, pradėdamas smulkų kūdikio elgesio stebėjimą, bet galų gale sukūrė vystymosi teoriją, pagrįstą empiriniais duomenimis. A. Housen dirbo panašiu būdu.

Aš buvau susidomėjęs įvairių rūšių pažinimo teorijomis. Naujausios teorijos, kylančios iš empirinių duomenų gausos, man pasirodė įtikinamiausios ir praktiškiausios. Kruopščiai surinkti ir kontroliuojami duomenys apie tai, kaip, kokie ir kada vyksta inteligencijos bei supratimo pokyčiai, suteikia praktinių nuorodų, kaip, ko ir kada mokyti. Toliau smulkiau aptarsiu, kaip įvairios empiriniais duomenimis grįstos teorijos padėjo mano, kaip muziejaus edukologo, darbui.

Piaget stebėjimai leido jam daryti išvadas, kad sąveikaudami su žmonėmis ir aplinka vaikai palaipsniui išsiugdo tam tikrus pažintinės veiklos būdų derinius, padedančius suprasti juos supantį pasaulį. Šie deriniai pasirodė laipsniškai, stadijomis, kurios skiriasi tarpusavyje, bet viduje yra vientisos, kiekvienoje jų dominuoja tam tikra mąstymo ir veiklos struktūra. Visos jos yra vienodai svarbios ir sudaro smulkių žingsnelių virtualią pažintinės veiklos raidos kelyje. Piaget pastebėjo, kad augimą riboja amžius – protinis, kaip ir fizinis, brendimas užima laiko, vystymasis nėra automatiškas. Viena stadija laipsniškai užima kitos vietą: egzistuojanti stadija, atverta naujam patyrimui ir informacijai, daugiau netarnauja išaugusioms vaiko reikmėms.

Piaget amžininkas Rusijoje Levas Vygotsky, kuris, nelaimė, mirė savo produktyvaus darbo apogėjuje, panašiai kaip ir Piaget, eksperimentuodamas pastebėjo specifinių pažintinių operacijų prigimtį – kokie veiksniai lemia ar turi įtakos pažintinės veiklos kaitai. Abu mokslininkai rėmėsi faktu, kad išmokstama sąveikaujant su aplinka, kurioje yra ir kitų žmonių. Supratimas niekada nėra pasyvus. Jis atsiranda aktyviai tyrinėjant, apmąstant ir interpretuojant. Jų abiejų stebėjimai įtikino, kad išmokimas vyksta tik tada, kai besimokantys jam pasirengę; žmonės įsisąmonina, prisimena ir naudoja tik tai, kas jiems turi prasmę. Jie retai daro supratimo šuolius, paprastai juda lėtai, perimdami tik tai, ką jie beveik supranta. Intervencija arba tokia veikla kaip kalimas testui gali laikinai paveikti elgesį, bet veiksmingas išmokimas t. y. išsiugdymas tokių pažinimo būdų, kurie skatintų nuolat ieškoti naujų aplinkybių prasmės ir tinkamai naudoti naują informaciją – yra lėtas procesas, reikalaujantis ir motyvacijos, ir pakankamos brandos, leidžiančios perimti naujas pažintines operacijas ir įkom-; ponuoti jas į jau turimų žinių bei įgūdžių struktūras.

Dirbdamas kartu su kitais ir mėgindamas pritaikyti anksčiau aprašytas sąvokas, pradėjau svarstyti skirtumą tarp to, ką siūlė minėtos teorijos – mokymo, remiantis mokinių turimais gebėjimais, - ir to, ką buvau daręs anksčiau – mokymo, pagrįsto elgesio, kuriuo mokiniai gali pasinaudoti tik mano padedami, modeliavimu. Kaip jau sakiau anksčiau, mano tikslas visada buvo padėti žmonėms tapti savarankiškais stebėtojais, motyvuotais ir galinčiais rasti įvairių meno kūrinių prasmę be mano pagalbos. Galiausiai supratau, kodėl taip dažnai buvau nepatenkintas: mano klausytojai nebuvo pasirengę tam, ko aš stengiausi mokytį. Jie galėjo tai atvirai priimti, bet panaudoti savarankiškai – ne.

Susipažinęs su įvairiomis teorijomis, įskaitant ir Housen (prie kurios darbų tuoj sugrįšiu), nusprendžiau, kad noriu „įdarbinti“ tik tas mokymo strategijas, kurios atitiko mano mokinių turimus gebėjimus. Numačiau dviejų lygmenų veiklą: pirmiausia padėti mokiniams panaudoti jų turimas prasmės suvokimo sistemas (jau egzistuojančius vidinius gebėjimus ir svarstymus) jų susidūrimui su menu, antra, padėti jiems augti: duoti pagrįstas užduotis, nestumti daryti to, ko jie, kad ir kaip stengdamiesi, patys nepajėgtų atlikti. Moksleiviams bręstant, užduotys keistųsi. Edukologijoje ši kryptis vadinama į besimokantįjį orientuotu ugdymu.

Derėtų dar kai ką patikslinti. Piaget ankstyvųjų vystymosi stadijų aptarimas paaiškino priežastį, dėl kurios istorijos faktų pateikimas – pagrindinis muziejininko mokymo būdas – taip dažnai pasirodydavo neveiksmingas, įtraukiant vaikus, dar neįžengusius į pubertatinio amžiaus periodą. Šiame ankstyvame amžiuje žiūrovai supranta tik tai, su kuo jie konkrečiai susiduria manevruodami per pasaulį. Abstrakčios sąvokos, tokios kaip laikas, mažai juos domina ir atrodo nesuprantamos. Istorija yra miglota sąvoka, šio amžiaus vaikai dažnai suplaka visus istorinius periodus kartu į „senus laikus“. Todėl nelogiška manyti, kad jie gali suprasti meną kaip langą į tolimus laikus ir vietas, kad informacija apie meną, jo kūrėjus ir kūrimo kontekstą jiems yra naudinga arba lengvai įsimenama. Problema yra ne ta, kad jie atstumia šią informaciją arba jos negali priimti. Tiesiog jie nevisiškai apima pateikiamus duomenis, o tai trukdo suprasti ir tinkamai juos panaudoti. Mokyklose daroma ta pati klaida, kai vaikų prašoma mokytis istorijos, remiantis faktiniais duomenimis – vardais, datomis, įvykiais. Jaunimas tikrai gali atskleisti mums istorijos paliktų objektų prasmę, konkrečiai tyrinėdamas vizualinę informaciją ir siedamas ją su savo kasdienine patirtimi – šis procesas per retai skatinamas klasėse.

Piaget panašiai samprotavo apie vaikų ryšį su abstrakcijomis. Žinant, kad jų pasaulis yra prasmingas tuo, kas konkrečiu ir paliečiama, į abstrakčius vaikų piešinius žiūrima kaip į gebėjimo trūkumą – jiems tai yra esančios patirties atvaizdavimas. Žiūrėdami į abstraktų meną, jie ieško pažįstamų daiktų ir reiškinių, bet ne idėjų, pojūčių ar jausmų, jeigu vėliau jų neverčiame į tai atsižvelgti. Mąstymo būdas, motyvuojantis šiuos abstrakčios išraiškos aspektus, vaikams nesuprantamas. Tai nereiškia, kad jie negali džiaugtis abstrakčiu menu, tačiau jie negali to daryti, suprasdami paveikslu perteikiamą menininko intenciją. Kadangi siekiu, kad jaunimas atrastų mano rodomuose darbuose glūdinčią prasmę, nusprendžiau mokymo metu daugiau koncentruotis į tyrimą tų darbų, kuriuos jie gali natūraliai suprasti taip pat, kaip suprato ir juos kūrę autoriai.

Studijuodamas kalbą, Vygotsky pasiūlė kitą principą. Jis labai domėjosi, kaip kalba yra susijusi su idėjų formavimusi. Trumpai tariant, Vygotsky padarė išvadą, kad didelė mūsų mąstymo dalis priklauso nuo kalbos. Mintis gimsta kalboje, teigė jis. Vienas iš būdų suvokti šią jo mintį yra prielaida, kad mokinys kalba sau tol, kol supranta. Verbalinė kokio nors reiškinio pagava skatina supratimą, ir šitai yra vienas iš principų, grindžiančių daugelį psichoterapinių kryptų. Vygotsky'o teorija – tai, kas man tapo akivaizdu jos dėka, įtikino mane plačiau naudoti verbalizavimą: skatinti žmones kalbėti apie meną, aktyviai konstruojant to, ką jie mato, prasmę. Tiriant

apžiūrėjus meno kūrinius, tuo pačiu metu bus ugdomi bendresni su stebėjimu susiję mąstymo įgūdžiai, o tai palengvins bendresnių sąvokų supratimą.

Kita Vygotsky'io tyrimų kryptis teigė, kad daug ko išmokstama padedant gabesniems bendraamžiams. Kai žmogus stengiasi išspręsti problemą arba atlikti užduotį, kuriai yra pasirengęs, kitas gali pasidalyti informacija arba modeliuoti elgesį, ilgą laiką naudingą besimokančiajam. Tai aiškiai apibrėžia mokinio ir patarėjo santykius, bet Vygotsky'io parinkti žodžiai man pasirodė įdomūs: „gabesnis“ reiškia tam tikrų operacijų, įgūdžių geresnį įvaldymą, bet terminas „bendraamžis“ reiškia lygybę. Šie du terminai parodo, kad skirtumas tarp besimokančiojo ir gabesniojo negali būti didelis. Tik nedaug tarpusavyje gebėjimais besiskiriantys žmonės gali mokymuisi reikšmingai padėti vieni kitiems.

Ši teorija derinasi su mano pastebėjimais, kad veiksmingiausia ir plačiausia diskusija vyksta tuomet, jeigu atsižvelgiame į du dalykus: visi jos dalyviai turi išsakyti ekvivalentiškas, bet skirtingas žinias bei pasidalyti patyrimu ir, antra, visi turi jaustis galintys vienodai dalyvauti. Šiais principais vadovaujasi tyrėjai arba kūrybinės grupės: lygiaverčių partnerių grupė derina savo žinias ir sąveikauja tarpusavyje, kol prieina prie bendrų sprendimų. Tėvai ir mokytojai žino, kad vaikai daug klausimų išsprendžia ir daug išmoksta bendraudami su savo bendraamžiais. Daugelis švietimo reformų į savo darbotvarkę įtraukia mokymosi bendradarbiaujant galimybes. Skirtingai mąstančių bei turinčių skirtingą informaciją bei patirtį vaikų sąveika stimuliuoja ir savarankiškumą, ir reikšmingą raidą.

Šios dvi teorijos – bendraamžių sąveikos svarbos ir mokymo verbalizuojant privalumų – gali būti pritaikytos meniniam ugdymui, sukviečiant bendraamžius į grupę aptarti meno kūrinius. Kitais žodžiais tariant, Vygotsky'io teorijos įtikina, kad struktūriškai apibrėžta diskusija tarp bendraamžių paskatins ne tik nuodugnę, tikslių meno kūrinių stebėjimą bei aptarimą, bet ir ugdys svarbius individualius gebėjimus.

Susipažinus su Piaget ir Vygotsky'io nubrėžtomis kryptimis, A. Housen duomenys ypač padėjo rengiant likusią kurso dalį, nes ši mokslininkė dėmesį sutelkė į estetinį mąstymą. Kaip ir Piaget, Housen tyrimai atvedė prie stadijų teorijos. Jos modelis specifiškai apibrėžia mąstymo apie meno kūrinius evoliuciją – tai, kas nutinka tik po tam tikrą laiką trunkančios sąveikos su menu. Priešingai negu Piaget, ji studijavo skirtingo amžiaus žmones, taip pat ir suaugusius, ir padarė išvadą, jog reikšmingas platus sąlytis su vaizduojamuoju menu vyksta tik vaikystei pasibaigus. Tarp Housen duomenų rinkimo metodų yra ir nedirektyvus interviu, tiriamiesiems apžiūrinėjant įvairius meno kūrinius. Apklaustieji skyrėsi ne tik amžiumi, bet ir meno išmanymo lygiu. Teorija, išskylanti iš tūkstančių interviu analizės, aprašo penkias raidos stadijas, kurių kiekvienai būdingas savitas mąstymo būdas.

Klausydamas jos surinktų balsų, atpažinau įvairius muziejuje sutiktus žmones – vaikus ir suaugusius. Ji geriausiai nušvietė tuos, kuriuos dažniausiai matydavau, mažiausiai suprasedavau ir labiausiai norėdavau paveikti: t. y. pradedančiuosius – tuos, kurių prasmės ieškojimo įvairiuose meno kūriniuose įgūdžiai dar nesusiformavę, kurie stokoja funkcionalaus, lankstaus „vizualinio raštingumo“.

Housen ir aš nusprendėme bendradarbiauti, kartu sukūrėme mokymo sistemą, pagrįstą jos surinktais duomenimis, ir pavadiname „Vizualinio mąstymo strategijomis“ (VMS). Trokštant mokyti žmones jų turimų gebėjimų lygiu, kelti jiems tinkamas užduotis, labai detalus, išsamus mokslininkės pradedančiųjų estetinio mąstymo aprašymas leido pasirinkti ne tik nuo ko pradėti, bet ir kuria linkme kreipti ugdymo pastangas. Šiuo metu VMS orientuojasi į dvi ankstyvasias estetinės raidos stadijas, parengiančias žiūrovą susidomėjimui menu ir gebėjimui pasinaudoti meno istorija bei kitokia informacija.

Kad procesas būtų aktyvus, VMS dėmesys sutelkiamas ties klausimais. Pradžioje mokytojas pateikia atvirus klausimus, o vėliau mėgina direktyvesnius, labiau zonduojančius. Pastarieji keliami atsižvelgiant į menininko intencijas ir formalius

dalykus, tokius kaip erdvė. O tai buvo pirmas iš formaliųjų meno suvokimo aspektų, pasirodžiusių daugelį metų rinktuose interviu, tiriant VMS programos efektyvumą. Mokytojas veikia kaip proceso asistentas, drąsindamas visų dalyvavimą ir parodydamas, kad visų mintys yra vertingos. Kaip pageidautiną elgesį jis pabrėžia išplėstinį, refleksyvų stebėjimą ir apmąstymus, o ne apibrėžtų teisingų arba klaidingų išvadų darymą. Mokytojas sujungia mokinių komentarus, akivaizdžiai demonstruodamas jų sąveiką, parodydamas, kaip klausymas is ir atsakymas praturtina pokalbį, taip pat ir aptariamo kūrinio tyrimą.

Pirmose pamokose nusprendėme dėmesį sutelkti į siužetinius meno kūrinius. Mūsų svarstymai siejosi su Housen atradimais apie ankstyviausių estetinės raidos stadijų žmonių mąstymo būdus – vienokių ar kitokių istorijų ieškojimą meno kūriniuose. Šis sprendimas leidžia žiūrovui daryti tai, ką jis natūraliai nori daryti. Menininko intencijos taip pat gerbiamos; mes norime, kad žmonės veiktų tokiais būdais, kurie būtų prasmingi keliais lygiais. Įteisindami pradedančio stebėtojo instinktą, inicijuojame stebėjimo procesą klausimu: „Kas vyksta šiame paveiksle?“ Žodinė klausimo išraiška netiesiogiai pritaria istorijų ieškojimui, panaudodama pradedančio stebėtojo potencialą. Klausimas švelniai sugestuoja pastangas, numatydamas pradedančiųjų polinkį nustoti apžiūrinėti paveikslą atsisakius nuodugnesnio tyrimo. Taigi paveikslų atranką ir stebėjimų strategiją teorija numato taip, kad būtų atsižvelgta į natūralius potraukius ir kad būtų keliami produktyvūs pokyčius skatinantys reikalavimai. Pateiksiu dar keletą pavyzdžių, kaip pasitelkdami teoriją ieškujome praktinių sprendimų.

Kitas Housen atradimas rodo, kad pradedantiems stebėtojams būdingi idiosinkrazija paremti pasisakymai – jie linkę suprasti tai, ką mato, labai asmenišku aspektu, nebūtinai atitinkančiu kitų pastebėtus dalykus, kuriuos autorius norėjo išreikšti. Labiau patyręs stebėtojas, o tai irgi aprašė Housen, atsitraukia nuo šio pradinio subjektyvumo. Todėl, mokydami pradedančiuosius, leidžiame iškilti asmeniškumams ir drąsiname juos judėti nuodugnesnio objektyvios vaizdo realybės įsisąmoninimo link. Tai turi įtakos rengiant mokymo strategiją ir parenkant paveikslus vėlesnėms pamokoms. Pirmiausia mes atrenkame meno kūrinius, kuriuose daug pažįstamų objektų, žmonių, jų tarpusavio santykių. Tada, pradėję pamokų ciklą, žiūrovai apibūdina, ką mato savaip, bet nelabai skirtingai nuo kitų. Strategijos atžvilgiu suburiame pradedančius žiūrovus, prašome juos pasidalyti savo pastebėjimais bei nuomonėmis, o tai padeda atsiverti ir ugtelėti atsitraukiant nuo asmeniškumų. Papildomas žingsnis, kuriuo norima padrąsinti ir dedukcinį mąstymą, ir savo pastebėjimų pagrindimą, yra prašymas pateikti vaizdinius argumentus nuomonėms pagrįsti, klausiant: „Ką tu matai, kad taip sakai?“ Pasidalydami tuo, kas paveiksle suteikia akivaizdumo ir pagrindžia jų interpretacijas, visi supranta, kodėl stebėtojai mano taip ar kitaip, nepriklausomai nuo to, kiek tai atitinka žmogaus idiosinkraziją.

Housen tyrimai atskleidė, kad pradedančiam žiūrovui būdingas smalsumas. Pradžioje jis pastebi kelias paskiras detales ir sustoja. Todėl VMS skatina detalesnį tyrimą dažnai kartojamu klausimu: „Ką dar gali rasti?“ Akstinas šiam klausimui yra akivaizdus iš Housen duomenų: platūs, išsamūs pastebėjimai paprastai pasirodo antroje stadijoje. Norėdamas subtiliai pabrėžti šį pageidautiną elgesį, mokytojas visada lazdele parodo, ką vaikai paveiksle pastebi, net jeigu jų pastebėjimai kartojasi. Tokiu būdu vaikų žvilgsniai prikaustomi prie vaizdinio, atkreipiamas dėmesys į detales, kurias pastebėjo vieni, bet galbūt praleido kiti. Nuoroda į prasmių interpretavimą, pasiremiant daugeliu pastebėjimų, tampa įprastu dalyku, kasdienine praktika.

Daugelis užduočių, skatinančių pradedančius stebėtojus tobulintis, labiau susiję su paveikslų atranka negu su mokymo strategijomis. Ankstyvoji raida plėtojama vis dažnesniais susidūrimais su menu, kai leidžiama vizualinei informacijai mesti iššūkius žiūrovui, o ne sugalvojamos vis sudėtingesnės užduotys. VMS programoje pateikiami

vaizdiniai palaipsniui darosi sudėtingesni. Pavyzdžiui, juose slypi daugiau informacijos arba pastebimai mažiau tokios, kuria būtų galima pagrįsti interpretacijas; mažiau pažįstamų arba sudėtingesnių dalykų; daugiau numanoma negu konkrečiai atvaizduota, daugiau prieštarių, daugiau simbolizmo arba prasmių sluoksnių, dviprasmiškesni darbai, stilistiškai įvairesni arba atlikti naudojant ypatingesnę techniką, susiaurintas rakursas arba kultūros atžvilgiu tolimesnė samprata. Tais pačiais būdais, kaip ir mokant vaikus skaityti, kai kruopščiai atrenkami ir suskirstomi tekstai, kad vaikus sudomintų ir keltų sudėtingesnius supratimo reikalavimus, vaizdiniai turėtų kisti nuo pažįstamų, prieinamų ir paprastų iki sudėtingesnių glaudžiai su raida susijusiu tempu. Pasiremdami Housen duomenimis, ypač apie mikropokyčius, kurie išryškėja mums tiriant programoje priimtus sprendimus, parenkame vaizdinius taip, kad jie atitiktų naujus stebėtojų interesus ir įgūdžius. Panašiai keičiasi ir strategijos, tačiau lėčiau negu vaizdinių pasirinkimas.

Iš tiesų tikiuosi, kad čia išdėstytos mintys neskamba pernelyg paprastai. Daugiau kaip dešimt metų tyrėme, praktiškai bandėme ir peržiūrėjome VMS programą, kuri dabar naudojama Jungtinių Valstijų ir kitų šalių muziejuose bei mokyklose. Iš dalies buvo sunku ir dėl būtinumo užmiršti anksčiau įgytus mokymo įgūdžius. Privalėjau atsiriboti nuo senų įgūdžių ir išmokti naują paradigmą, akcentuojančią pirmiau žmones negu meną, nukreiptą į gebėjimą, o ne vien tik ieškančią, kaip privilioti žmones. Turėjau liautis mąstyti apie tai, ką, mano manymu, žmonės turėtų išmokti, kad galėčiau sukurti metodą, padedantį jiems suvokti visą turimą potencialą. Tai padaryti man padėjo įvairūs teoretikai, ir ypač Housen.

Philipas Yenawine'as – menotyrininkas, muziejaus edukologas, „Įvado į šiuolaikinį meną“ autorius, Tarptautinės vizualinio mąstymo strategijų programos, kurios dalyvė taip pat yra ir Lietuva, narys.
