

Obrazovno-doživljajni
i semiotički potencijali
muzejskog predmeta i
pedagoška komunikacija



Educational-experiential and
Semiotic Potential of Museum
Objects and Pedagogical
Communication

Tamara Kisovar-Ivanda

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Department of Teachers' and Preschool Teachers' Education
Sveučilište u Zadru
tivanda@unizd.hr

UDK / UDC 069.5:37.013

Pregledni rad / Review paper

Primljeno / Received on: 26. 5. 2014.

Prihvaćeno / Accepted on: 29. 8. 2014.

Sažetak

U radu su promišljeni obrazovno-doživljajni i semiotički potencijali muzejskog predmeta u svjetlu pedagoške komunikacije. Budući da je pedagoška komunikacija u muzeju svojim najvećim dijelom utemeljena na njegovoj obrazovnoj ulozi kao jednoj od najznačajnijih muzejskih funkcija, modeli učenja u muzeju promatrani u ovom radu govore o temeljima pedagoške muzejske komunikacije. U zaključku je rada istaknuta misao o potrebi oblikovanja muzejske pedagoške komunikacije utemeljene na motivaciji posjetitelja, osjećaju zadovoljstva i zadovoljenja njihove osobne radoznalosti tijekom različitih oblika učenja u informalnom kontekstu.

Ključne riječi: semiotički potencijali muzejskog predmeta, pedagoška komunikacija, modeli učenja u muzeju

Summary

The paper presents an educational-experiential and semiotic potential of museum object in view of educational communication. Since the educational communication in the museum is mostly based on its educational role, as one of the most important museum functions, models of learning in the museum explain the educational foundations of museum communication. In conclusion, the paper pointed out the idea about the need for design of the museum educational communication based on the motivation of visitors, feeling of pleasure and satisfaction as well as their personal curiosity during different forms of learning in the context of informal learning in the museum.

Key words: semiotic potential of museum objects, educational communication, models of learning in the museum.

Uvod

Zašto ljudi još uvijek odlaze u muzeje iako su im iznimno lako dostupne virtualne kopije većine muzejskih predmeta? Što to učenje u muzeju čini osobito vrijednim? Leinhardt, Crowley i Knutson¹ (2002) navode četiri značajke muzejskih predmeta koje ih čine jedinstvenim polazištima za prezentaciju i razradu ideja: (1) rezolucija i gustoća informacije, (2) dimenzije, (3) izvornost te (4) vrijednost.

- 1) Kada je riječ o rezoluciji i gustoći informacije, važno je napomenuti da fotografije i crteži objekata mogu utjeloviti mnoge važne vizualne informacije o predmetu, ali su oni i dalje apstrakcije predmeta u kojima je fotograf ili slikar odlučio koje će osobine sačuvati ili istaknuti, a koje će zanemariti. Primjerice fotografija slike² dopustit će gledatelju uživanje u njezinoj kompoziciji, ali neće biti u stanju u potpunosti prikazati fina stupnjevanja boja ili poteze kista. U prilog nezamjenjivosti doživljaja muzejskog objekta govori i činjenica da neke značajke objekta ne mogu biti fotografirane (zvukovi, miris, tekstura i sl.).
- 2) Dimenzije izložka često nemaju neki osobit značaj, ali su ponekad vrlo važne. Objekti u muzeju u svojoj su stvarnoj veličini, pa primjerice susret djeteta s ogromnim kosturom dinosaura ostavlja snažan dojam.
- 3) Izvornost kao konstrukt³ postoji samo u interakciji pojedinačnog objekta i naše povijesti i kulture.
- 4) Često se događa da su izvorni (autentični) predmeti velikog kulturnog značaja i vrijedni, iako izvorni predmet ne mora uvijek biti i vrijedan. Pod vrijednošću podrazumijevamo jedinstvenost i izvornost predmeta, a to često znači i materijalnu vrijednost predmeta.⁴ U svakodnevnom životu prosječan posjetitelj ne posjeduje predmete od

1 Leinhardt, G.; Crowley, K.; Knutson, K. *Learning conversations in museums*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

2 Isto.

3 Isto.

4 Isto.

velikog kulturnog značaja i vrijednosti. Boravak u istoj prostoriji u kojoj se nalazi takav izložak i mogućnost njegova promatranja omogućuju mu situaciju u kojoj se na trenutak može zamisliti kao njegov vlasnik ili posjednik.

Navedene dimenzije muzejskih predmeta značajne su i u promatranju svih oblika muzejske komunikacije. Samim time postaju važne i tijekom procesa pedagoškog oblikovanja muzejskih aktivnosti ili muzejske komunikacije u pedagoškom kontekstu.

Semiotika muzejskog predmeta

Objašnjavajući značenjsku dimenziju muzejskog predmeta, možemo poći od konstatacije⁵ da je muzejski predmet oboje: znak (predstavlja nešto) i simbol (apstrakcija ideje koncepta). U svojoj knjizi *Diskurzivni objekt*, Taborsky⁶ (prema Latham, 2008) pruža analitičko oruđe za razumijevanje muzejskih predmeta i naziva ga *tri stvarnosti* (*Three Realities*). To su materijalna stvarnost, individualna stvarnost i skupna stvarnost. U trenutku kada osoba dolazi u kontakt s muzejskim predmetom⁷, ona započinje proces doživljavanja značenja nečega što se sastoji od triju sastavnica: (1) interpretatora (muzejskog posjetitelja), (2) prijenosnika znaka (muzejskog predmeta) te (3) znaka (značenja).

Prva sastavnica (interpretator) odnosi se na individualnu stvarnost. To je osoba koja dolazi u situaciju doživljavanja ili zahvaćanja u značenje muzejskog predmeta, situaciju transakcije. Transakcije su mentalne aktivnosti koje se javljaju kada pojedinac dolazi u različite interakcijske odnose u nekoj društvenoj sredini. Sa sobom donosi svoje podrijetlo, doživljaje, spoznaju, kulturu, obrazovanje, stavove, osjećaje i raspoloženja. U procesu se transakcije muzejskog predmeta dopire do smisla. Taj je smisao jedinstven i u skladu je s onim što je osoba donijela u situaciju. Naime, kako u nastav-

5 Fraser, J. Museums – drama, ritual and power. // *Museum revolutions: how museums change and are changed* / ed. by Knell, S. MacLeod i S. Watson. Routledge, 2007. Str. 291-302.

6 Taborsky, E. The discursive object. // *Objects of knowledge* / ed. by S. Pearce, 1990. Str. 50-77.

7 Latham, K. The lived experience of documents: an exploration with museum objects. [Izlaganje na DOCAM Conference, 1.3. 2008.], 2008.

ku navodi Latham (2008), nositelj značenja (u ovom slučaju muzejski predmet) nemasam po sebi nikakvo određeno značenje. On može biti bilo što: komad obojenog drveta, kamena i sl. No on je i nositelj značenja koje nastaje u interakcijsko-transakcijskom odnosu između osobe (interpretatora, individualne stvarnosti) i predmeta (prijenosnika znaka, materijalne stvarnosti). Taborsky (1990) prikazuje aspekte tog trokuta kao zajedničko znanje ili okoliš u kojem je moguće dijeliti razumijevanje zbog činjenice da smo pripadnici društva. Takva potpuna transakcija u dodiru objekta, individue i okoliša (ili kulture) stvara znak, ali stvara i reakciju na njega, naše iskustvo. To konkretno znači da osoba koja sa sobom nosi vlastite sklopove znanja stupa u interakcije s muzejskim predmetom, a on izaziva reakcije do kojih ne bi došlo bez njegove nazočnosti. Ovdje uočavamo sve komponente trijade potrebne da bismo objasnili transakciju u dodiru s muzejskim predmetom, stvaranje značenja i iskustvo koje pritom nastaje.

Opisane su interakcije značajne pri objašnjavanju samog procesa učenja u muzeju i upućuju nas na potrebu promišljanja teorijskih dimenzija pedagoške komunikacije koja pogoduje učenju u tom informalnom kontekstu. Tijekom opisanog promišljanja teorijskih dimenzija pedagoške komunikacije nameću nam se i pitanja oblikovanja pedagoške komunikacije u muzeju.

Pedagoška komunikacija u muzeju

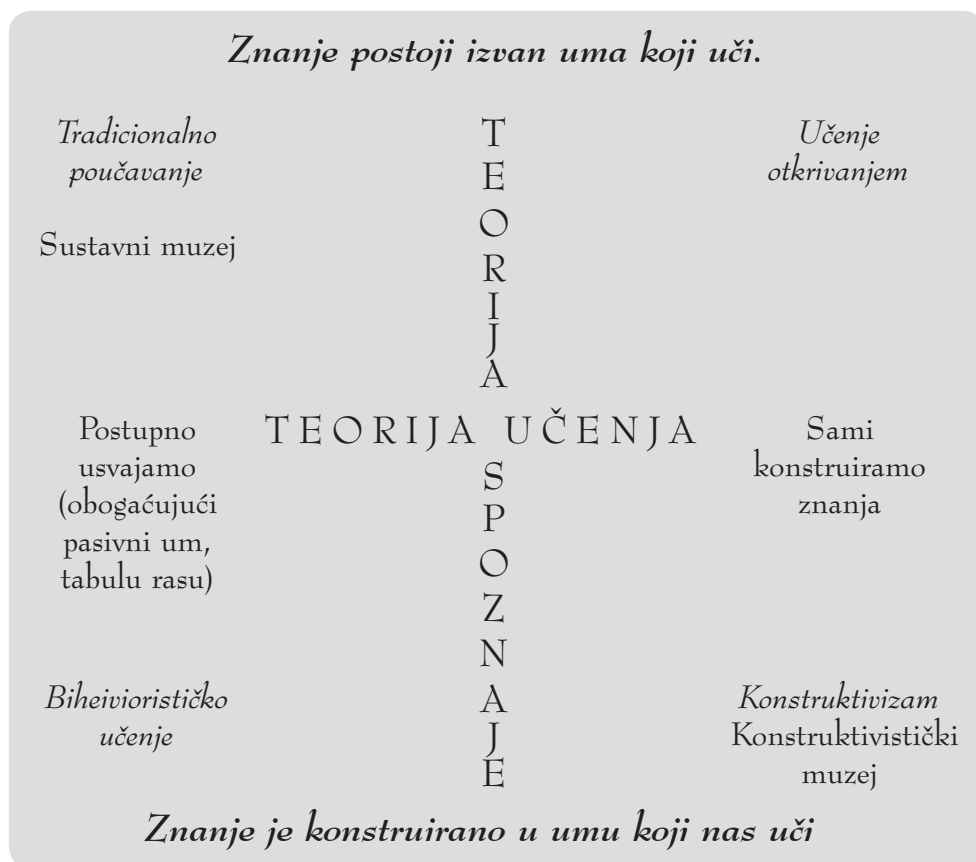
Teorijske dimenzije pedagoške komunikacije u muzeju

Situacije učenja u muzeju nameću nam pitanja o načinima prilagođavanja muzeja obrazovnim potrebama različitih posjetitelja. Odgovore na ta pitanja možemo potražiti promišljajući temeljne ideje pojedinih obrazovnih teorija. One se sastoje od dvije osnovne sastavnice: teorije spoznaje i teorije učenja.

Ukoliko želimo shvatiti organizaciju muzeja koja omogućuje učenje, zanimaju nas obje sastavnice: što će se učiti i kako će se učiti⁸. Stavovi o prirodi znanja koje zastupamo i vlastita epistemologija bitno utječu na naš pristup obrazovanju. Hein (1995) ističe značajnu razliku između polazišta

8 Hein, G. The constructivist museum. // Journal of education in museum 16 (1995), str. 21.

da znanje postoji neovisno o osobi koja spoznaje kao apsolutno i polazišta da se znanje sastoji isključivo od ideja konstruiranih u našem umu. Platon je vjerovao u postojanje idealnih formi, neovisnih o umu osobe koja spoznaje.⁹ Posve suprotno, Berkly¹⁰ zastupa ideju da znanje postoji jedino u umu čovjeka koji spoznaje.



Prikaz 1. Kombinacije teorija učenja i spoznaje
(Hein, prema Hooper-Greenhill, 1999, str. 75)

Hein (1995) iz Prikaza 1. izvodi dva dijametralno suprotna muzejska koncepta:

⁹ Kalin, B. Povijest filozofije s odabranim tekstovima filozofa. Zagreb: Školska knjiga, 1979.

¹⁰ Isto.

- 1) Sustavni muzej (lijevi gornji kvadrant) temelji se na uvjerenju da: (a) muzejski sadržaji trebaju biti izloženi tako da odražavaju "pravu" strukturu predmeta i teme te (b) muzejski sadržaji trebaju biti prezentirani na način koji će posjetitelj najlakše shvatiti. Sustavni muzej dakle predstavlja sadržaje sustavno i uređeno, zahtijevajući od dizajnera izložbe najbolju moguću prilagodbu što lakšem posjetiteljevu zahvaćanju u poruku izložbe.
- 2) Konstruktivistički muzej (desni donji kvadrant) temelji se na uvjerenju da: (a) posjetitelj koristi izložbu kako bi sam konstruirao osobno znanje te da je (b) proces usvajanja znanja sam po sebi proces konstrukcije. Konstruktivistički se muzejski koncept, posve suprotno sustavnom, temelji na ideji da logičko strukturiranje muzejskih sadržaja ne ovisi o temi izložbe ili osobinama izložaka, već o obrazovnim potrebama posjetitelja. Ne pretpostavlja se da izložba posjeduje unutarnji ustroj neovisno o posjetiteljima ili da postoji jedan jedini način optimalne prezentacije sadržaja. Konstruktivistički muzej nema definiranu početnu i završnu točku i dopušta posjetitelju upostavljanje vlastitog redoslijeda i vlastitih poveznica s muzejskim sadržajima, ohrabrujući njihovu različitost.

Sukladno Heinovu prikazu, Gibs, Sani i Thompson¹¹ ističu potrebu utemeljenja učenja u muzejima na primjeni teorija učenja. Okvirno ističu četiri osnovna pristupa učenju u muzeju: (1) instruktivni pristup, (2) učenje otkrivanjem, (3) konstruktivistički pristup te (4) socijalno-konstruktivistički pristup.

- 1) Instruktivni pristup dopušta muzejskoj ustanovi prihvaćanje uloge učitelja kao vlastite uloge, dok je uloga posjetitelja uglavnom pasivna i receptivna. Budući da institucionalna kultura teži hijerarhijskom ustroju, velikse značaj pridaje ekspertnom znanju, smanjujući pritom značaj informalnog ili "svakodnevnog" znanja.¹² Medijatori (voditelji, muzejski pedagozi) prihvaćaju ulogu glasnika eksperata tijekom prenošenja unaprijed određenih informacija posjetiteljima ili osobama koje sudjeluju u procesu učenja u muzeju. Taj pristup možemo prepo-

11 Usp. Gibs, K.; Sani, M.; Thompson, J. *Lifelog learning in museums: A European handbook*. Emilia-Romagna: LLml, 2006, str. 20-22.

12 Isto, str. 20.

znati u klasičnim vođenim turama. Prednosti instruktivnog pristupa očituju se u činjenici da se usredotočenošću na precizno planiran prijenos informacija one mogu brzo prihvatiti i zapamtiti. Nedostatak tog pristupa krije se u činjenici da su tako usvojene informacije odabrane od strane eksperata i pritom se pretpostavlja da će posjetitelji naučiti upravo one činjenice koje su eksperti za njih izdvojili. Istruktivni pristup ne omogućuje različite stilove učenja jer se sadržaji prenose svima odjednom, dakle jednom univerzalnom prosječnom posjetitelju.

- 2) Aktivni pristup ili pristup učenju otkrivanjem postaje popularan u europskim prirodoslovnim muzejima 70-ih godina 20. stoljeća, ali ga danas susrećemo u muzejima različitih vrsta i tematskih profilacija.¹³ Zauzimajući stajalište učenja otkrivanjem, vjeruju da će se učenje najuspješnije odvijati u opuštenoj, neformalnoj atmosferi, u kojoj se brišu stroge granice između učenja i zabave. Učenje se shvaća kao proces temeljen na aktivnostima posjetitelja (primjerice igri uloga, praktičnim radnim aktivnostima na specifičnim zadaćama te interaktivnim iskustvima učenja). Taj je pristup zastupljen u interaktivnim izložbama u mnogim suvremenim muzejima.
- 3) Muzeji mogu odabrati i konstruktivistički pristup učenju u muzeju. Tada muzej postaje forum na kojem susrećemo različite stilove učenja za različite posjetitelje. Posjetitelj dopijeva u središte zbivanja više nego sama izložba i posebni muzejski sadržaji. Učenje se shvaća kao aktivan proces i kao socijalna aktivnost pri kojoj posjetitelji sa sobom donose svoje stavove, vrijednosti i iskustva. Muzejski stručnjaci nastoje im osigurati mogućnost odabira između različitih vrsta učenja, i to dizajniranjem izložbi različitih izložbenih stilova, omogućavanjem različitih stilova učenja i različitih razina uključenosti u njih.¹⁴
- 4) Socijalno-konstruktivistički pristup shvaća muzej kao mjesto socijalnog, kulturnog, povijesnog i političkog konstruiranja znanja, i to u procesu rasprave i pregovaranja. Posjetitelji bivaju doživljavani kao interpretatori koji imaju pravo dovoditi spoznaje u pitanje i polemizirati s njima, u skladu s vlastitim identitetom i društvenim položajem.

¹³ Isto, str. 22.

¹⁴ Isto.

Kontekst postaje važniji od izložbe ili muzejskih sadržaja. Znanje se prihvaća kao fluidno u postmodernom smislu. Dakle stvoreno bez sukoba i borbi, stalno i iznova podložno promjenama, propitivanjima i redefiniranjima.¹⁵

Aplikacija teorija učenja tijekom dizajniranja izložbe, programa i aktivnosti omogućuje suvremenom muzeju znatno snažniji i primjereniji odgovor na potrebe ljudi različitih stilova učenja, interesa, predznanja, ekonomskog i socijalnog statusa nego što je to bio slučaj s tradicionalnim muzejem. Promotrit ćemo stoga nešto detaljnije neke od najznačajnijih, a u muzejskom kontekstu najutjecajnijih, teorija učenja.

Većina teorija učenja koje danas smatramo ključnima u različitim pristupima učenju u muzejima u njihovu praksu počinje dopirati u 70-im i 80-im godinama 20. stoljeća. Dovodimo ih u vezu s Piagetom, Brunerom, Bloomom, Ausubelom i Gardnerom.^{16,17}

Jedna od teorija koje postaju omiljene u muzejima 70-ih godina 20. stoljeća svakako je Piagetova teorija kognitivnog razvoja, nastala 20-ih godina 20. stoljeća. Piaget je glavni uzrok razvojnih promjena vidio u djetetovu aktivnom odnosu prema okolini. Dijete nije pasivno i vanjske sadržaje ne preuzima neselektivno, već je aktivno biće koje djeluje na svijet oko sebe i razvija se u dodiru s okolinom.¹⁸ Nadalje, ističu isti autori, Piaget je zaključio da se misaoni razvoj odvija kroz četiri razdoblja: (1) senzomotoričko razdoblje, (2) predoperacijsko razdoblje, (3) stupanj konkretnih operacija te (4) stupanj formalnih operacija.

- 1) Senzomotoričko se razdoblje odnosi na dobni raspon od rođenja do 2 godine starosti. Razvoj se odvija pomoću senzomotoričkih shema kojima dijete ispituje svijet oko sebe.
- 2) Predoperacijsko se razdoblje odnosi na dobni raspon od 2 do 7 godina starosti. Tijekom predoperacijskog stupnja dolazi do znatnijeg pomaka u razvoju govora i stjecanju pojmova, a dominantno je obilježje dječjeg mišljenja konkretnost.

15 Isto.

16 Isto.

17 Vizek Vidović, V. i dr. Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-Vern, 2003.

18 Usp. Vizek Vidović, V. i dr. Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-Vern, 2003, str. 47-57.

- 3) Stupanj konkretnih operacija odnosi se na razdoblje od 7 do 11 godina starosti. Dijete može stvarati pojmove, uviđati odnose i rješavati probleme samo kad radi s poznatim predmetima ili kad ih može konkretno predočiti.
- 4) Stupanj formalnih operacija odnosi se na razdoblje od 12 godina starosti do odrasle dobi. Razmišljanje postaje sve apstraktnije. Dijete se može odvojiti od konkretnog predmeta ili događaja i zamišljati hipotetske situacije služeći se apstraktnim pojmovima.

Primjenu Piagetove teorije kognitivnog razvoja u muzeju možemo uočiti u situacijama kada se dizajnom izložbe i promišljanjem muzejske komunikacije potiče interakcija među posjetiteljima, a same aktivnosti i sadržaji prezentiraju se na više spoznajnih razina. U izložbenom prostoru pruža se mogućnost spoznavanja različitim osjetilima, različitim primjenama motoričkih vještina, u dodiru s konkretnim predmetima i konstrukcijama te istraživanjem konkretnih i apstraktnih koncepata.¹⁹ Piagetove ideje dalje razvija Jerome Bruner²⁰ baveći se ne samo kognitivnim razvojem nego i znanjem općenito. Proučavao je utjecaj spoznaje na percepciju i stjecanje jezičnih kompetencija. Navodi tri načina dječjeg učenja o svijetu koji ga okružuje:

- 1) izvedbom ili aktivnim pristupom – učenje se ostvaruje aktivnošću, izvedbom
- 2) ikonografskim iskazom – učenje se ostvaruje stvaranjem mentalnih prikaza ili slika
- 3) simbolički – učenje nije konkretno, prikaz doživljaja simbolima.

Brunerov rad značajno je utjecao na stilove učenja u muzejima, osobito u prirodoslovnim muzejima, gdje se sve više i sve dosljednije ohrabruje učenje otkrivanjem, i to kroz osmišljavanje aktivnosti u kojima se sudjeluje, a na njihov ishod bitno utječu sami posjetitelji.

Trenutno najprimjenjivija teorija učenja u muzejima SAD-a jest teorija višestrukih inteligencija Howarda Gardnera²¹. Njome se može uspješno

19 Usp. Hooper-Greenhill, E. The educational role of the museum. London and New York: Routledge, 1999.

20 Usp. Gibs, K.; Sani, M.; Thompson, J. Nav. dj. i Hooper-Greenhill, E. Nav. dj.

21 Usp. Gibs, K.; Sani, M.; Thompson, J. Nav. dj.

objasniti kognitivni i afektivni doprinos učenja u muzeju.²² Nastala je 80-ih godina 20. stoljeća i još se uvijek razvija. Gardner smatra da inteligencija nije entitet složen od više sposobnosti, već je riječ o najmanje sedam nezavisnih višestrukih inteligencija, a 1999. godine dodaje i osmu. Gardner je osmislio način mapiranja širokog spektra ljudskih sposobnosti grupirajući ih u osam sveobuhvatnih kategorija ili "inteligencija": (1) jezična inteligencija, (2) logičko-matematička inteligencija, (3) prostorna inteligencija, (4) tjelesno-kinestetička inteligencija, (5) glazbena inteligencija, (6) interpersonalna inteligencija, (7) intrapersonalna inteligencija i (8) prirodoslovna inteligencija.²³ Jezična se inteligencija odnosi na sposobnost učinkovitog korištenja riječima u govoru, dok selogičko-matematička inteligencija odnosi na sposobnost uspješnog korištenja brojeva. Prostorna se inteligencija odnosi na sposobnost opažanja vizualno-prostornog svijeta, tjelesno-kinestetička na korištenje vlastitog tijela u izražavanju ideja i osjećaja, a glazbena inteligencija na sposobnost opažanja, razlikovanja, prenošenja i izražavanja glazbenih oblika. Interpersonalna nam inteligencija omogućava zapažanje i razlikovanje raspoloženja, namjera, motiva i osjećaja drugih ljudi. Intrapersonalna se inteligencija odnosi na sposobnost spoznavanja samoga sebe i djelovanja na temelju toga. Prirodoslovna inteligencija označava sposobnost prepoznavanja i klasificiranja različitih vrsta u biljnom i životinjskom svijetu.

Svaka osoba posjeduje jedinstvenu kombinaciju spomenutih inteligencija. Inteligencije su u međusobnoj interakciji i procesu međusobnog dopunjavanja od trenutka rođenja te u takvom međuodnosu zajednički djeluju pri ostvarivanju složenih aktivnosti svakog ljudskog bića.²⁴ Ta je teorija važna u izlaganju i interpretaciji objekata u pojedinim muzejima, ohrabrujući muzejske stručnjake da o jednoj temi razmišljaju na različite načine, koristeći različite inteligencije. Gardner²⁵ vjeruje da je njegova teorija ponajprije primjenjiva u muzejima u kojima izložbe potiču korištenje uzbudljive mješavine više inteligencija, dopirući tako do više posjetitelja i pomažući im u razvoju svih tih inteligencija.

22 Milutinović, J. Učenje u muzeju u svjetlu Gardnerove teorije višestrukih inteligencija. // Rad muzeja Vojvodine 50 (2008), str. 333-338.

23 Usp. Armstrong, Th. Višestruke inteligencije u razredu. Zagreb: Educa, 2006, str. 14.

24 Usp. Hooper-Greenhill, E. Nav. dj.

25 Usp. Gardner, H. Disciplinarnum: obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete, s onu stranu činjenica i standardiziranih testova. Zagreb: Educa, 2005.

Sociokulturna teorija učenja osobito je zanimljiva u kontekstu učenja u muzeju. Osmislio ju je ruski razvojni psiholog Lev Vigotski početkom 20. stoljeća. Svojim shvaćanjima o razvoju mišljenja snažno je utjecao na suvremene istraživače, zastupnike socijalnog konstruktivizma, koji polaze od pretpostavke da je za razvoj viših misaonih funkcija bitno socijalno okruženje u kojem dijete stječe iskustva.^{26, 27} Vjerovao je da socijalne interakcije vode prema učenju te da su ključne za razumijevanje stečenog znanja. U tom smislu i Falk i Dierking (2000) naglašavaju važnost nekih postavki Vigotskog prema kojima je socijalna medijacija iznimno intenzivna unutar skupina te sve više mentalne funkcije imaju društveni korijen. Pritom misli na logičko pamćenje, konceptualno razmišljanje i samoregulirajuće učenje. Muzejsko učenje temeljeno na postavkama sociokulturne teorije učenja olakšava sam proces učenja kroz bogate socijalne interakcije.

Važno je naglasiti da su obrazovna pitanja vrlo složena. Svaki proces učenja, pa tako i proces učenja u muzeju, teško je u cijelom njegovu opsegu i tijeku reducirati na samo jednu teoriju ili model učenja. Zato u muzejskoj praksi često susrećemo eklektizam u njegovim produktivnim oblicima.

Oblikovanje pedagoške komunikacije u muzeju

Napori muzejskih pedagoga usmjereni su prema stvaranju i oblikovanju okruženja za učenje, kao i prema stvaranju društvenih i kognitivnih uvjeta koji će potaknuti posjetitelje mlađe dobi da se uključe u proces muzejske komunikacije na smislen način. Potičući znatiželju i pozitivne emocije žele osnažiti intrinzičnu motivaciju posjetitelja, te je i oblikovanje pedagoške komunikacije u muzeju usmjereno upravo prema tom cilju. U svojoj studiji didaktičkih modela Merrill (2002, prema Koper, 2004) najučinkovitijim smatra one modele ili kontekste učenja koji su problemski usmjereni i uključuju učenika u četiri faze učenja:

- 1) aktiviranje učeničkog iskustva
- 2) demonstracija vještina
- 3) primjena vještina
- 4) integracija vještina u životne situacije.

26 Isto.

27 Usp. Vizek Vidović, V. i dr. Nav. dj.

Ključnom sastavnicom obrazovnog modeliranja Koper (2004) smatra pojam dizajniranja sadržaja učenja (engl. *learning design*). Ta se sintagma značenjski djelomično podudara sa sintagmom pedagoška komunikacija. Dizajniranje sadržaja učenja prema Koperu omogućuje učinkovitu koordinaciju uloga, aktivnosti i obrazovnog konteksta s ciljem ostvarivanja ciljeva učenja. Proces poučavanja i učenja opisan je korištenjem metafore kazališne predstave. Ona ima likove s jednom ili više uloga. Radnja teče slijedeći činove u kojima ju glumci izvode i prikazuju. Glumačke uloge autor uspoređuje s ulogama sudionika aktivnosti učenja. Aktivnosti učenja također možemo prikazati određenim scenarijem, iznoseći uloge sudionika učenja i poželjan pedagoški kontekst njihova odvijanja. Treba ipak napomenuti da je u situacijama učenja taj scenarij propisan u znatno manjoj mjeri nego u kazališnoj drami. Osim toga, tijekom procesa učenja odvija se više usporednih radnji uz znatno složeniji sustav uloga. Svaka od tih uloga sadrži vlastite poduloge. Kreator pedagoške komunikacije u muzeju može imenovati poduloge i odrediti sadržaj njihove aktivnosti. Različiti posjetitelji mogu igrati različite uloge provodeći obrazovne aktivnosti u odabranim muzejskim kontekstima.

Aktivnosti se tijekom dizajniranja mogu prikazati preko strukturnih aktivnosti, a koje sadrže povezane aktivnosti što ih Koper uspoređuje s ulogama u dramskom predlošku. Pritom navodi dvije vrste modeliranja aktivnosti. Prvi, u kojem učenik slijedi zadanu strukturu, i drugi, u kojem učenik samostalno bira među ponuđenim aktivnostima.

Kontekst pedagoške komunikacije u opisanom modeliranju sadrži sve što je potrebno za odvijanje muzejske pedagoške aktivnosti. Sadrži tri osnovne sastavnice: komunikacijske izvore, komunikacijsku pomoć i komunikacijske potkontekste. Komunikacijski su izvori sve ono što se koristi u tako osmišljenoj muzejskoj aktivnosti (knjige, web-stranice, baze podataka, članci, softver, DVD-i i sl.). Komunikacijska se pomoć odnosi na sve aktivnosti pedagoga potrebne u samom procesu muzejske komunikacije. Potkonteksti podrazumijevaju primjenu različitih stilova pedagoške komunikacije za različite posjetitelje, budući da oni imaju različite obrazovne potrebe povezane sa svojim individualnim osobinama.

Modeli pedagoške komunikacije u muzeju

Modeli pedagoške komunikacije u muzeju usko su povezani s prisutnim modelima učenja u muzeju. U ovom su radu objašnjeni samo oni koji ostvaruju značajniji utjecaj u suvremenoj muzejskoj praksi: (1) Heinov konstruktivistički model,²⁸ (2) kontekstualni model učenja prema Falk i Dierking²⁹ i (3) "6P-model muzejskog učenja".³⁰

1) Heinov konstruktivistički model

Hein promovira konstruktivistički model učenja u muzeju koji naglašava aktivnu ulogu posjetitelja u konstruiranju značenja i znanja, samostalno ili s drugim osobama, tijekom iskustva učenja. Taj model prihvaća učenje kao aktivan proces uspostavljanja veze između prethodnih i novih iskustava u kojem su pamćenje i percepcija usko povezani. Pretpostavlja da posjetitelji u susretu s muzejskim zbirkama ne dobivaju gotove ideje i znanja. Prije bismo mogli reći da aktivno konstruiraju spoznaje, ideje i povezanosti među njima,³¹ ovisno o različitim čimbenicima. Pritom se ponajprije misli na predznanja, prediskustva, interese i motivaciju s kojom posjetitelj dolaze u muzej. Stoga je prema Heinu³² zadaća muzeja omogućiti posjetitelju dodir s informacijama koje će mu omogućiti konstruiranje znanja i značenja. S tim u vezi, muzejska izložba osvjetljava različita stajališta i perspektive kako bi posjetitelji u interakciji s izlošcima mogli samostalno promišljati i predočavati te dolaziti do različitih zaključaka (Hein, 1995). Tako koncipirana izložba nema početna i završna mjesta. Redoslijed razgledavanja, odabir izložaka i vrijeme koje će se posvetiti pojedinim izlošcima prepušteni su posjeti-

28 Usp. Hein, G. Constructivist learning theory. // Paper presented at the CECA (International Committee of Museum Educators) Conference, Jerusalem, Israel, 1991.; Hein, G. E. Museum education. // A companion to museum studies / ed. by S. MacDonald, Oxford: Blackwell Publishing, 2006. Ch. 20.; Hein, G. The constructivist museum. // Journal of education in museum 16 (1995), str. 21-23.

29 Usp. Falk, J.; Dierking, L. The Museum experience. Washington, D.C.: Whalesback Books, 1992.; Falk, J.; Dierking, L. Learning from museums. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2000.; Falk, J.; Dierking, L. Lessons without limit: How free-choice learning is transforming to education. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2002.

30 Usp. Kelly, L. The Interrelationships between adult museum visitors' learning identities and their museum experiences. Sydney: University of technology, 2007.

31 Usp. Hein, G. 1995. Nav. dj.

32 Usp. Hein, G. 1991. Nav. dj.

teljima. O tome oni slobodno odlučuju ovisno o svojoj motivaciji, interesima i predznanjima. To međutim ne znači da su prepušteni isključivo samima sebi. Hein naglašava da se učenju tijekom muzejskog posjeta može pogodovati pružanjem različitih polazišta. Može ih se primjerice u komunikacijskom dijelu upućivati na prisjećanje na vlastita životna iskustva. Hein³³ također objašnjava važnost emocija za učenje u muzeju, ističući potrebu poticanja osjećaja ugone tijekom muzejskog posjeta. Smatra da se na njega može utjecati osvjetljenjem, glazbom, rasporedom izložaka i orijentacijskim uputama te da osjećaj ugone može motivirati posjetitelje na dulje i aktivnije bavljenje pojedinim izlošcima.

2) Kontekstualni model učenja prema Falk i Dierking

Ovaj model učenja u muzejima Falk i Dierking³⁴ djelomično izvode iz sličnih modela kontekstualnog učenja (navodeći kao izvore Lewin, 1951, Ceci and Roazzi, 1994, Mead, 1934, Shweder, 1990) te iz rezultata vlastitih istraživanja učenja u muzejima. Spomenuti model ukazuje na to da svako učenje promatramo u čitavim serijama različitih konteksta te da se u stvarnosti učenje ne odvija kao izolirano, laboratorijsko učenje, već kao integrirano iskustvo učenja. Kontekstualni model učenja integrira tri osnovna konteksta: (a) osobni kontekst, (b) sociokulturni kontekst te (c) fizički kontekst.

- a) U osobnom kontekstu Falk i Dierking (2000.) polaze od pretpostavke da je učenje u muzeju intrinzično motivirano. Nagnuće prema učenju proizlazi iz posjetitelja samih te oni već same podražaje u okviru muzejskog konteksta doživljavaju kao nagradu. Autori nadalje ističu povezanost svakog našeg sjećanja s određenim osjećajem. Smatraju da će razina ugone i intenzitet osjećaja utjecati na integraciju novih spoznaja. Dakle što je emocionalno vrednovanje muzejskog okruženja ili izložka intenzivnije i ugodnije, to će se informacije s kojima smo došli u dodir prije integrirati u sustav znanja i dulje zadržati u sjećanju. Pozitivne će se emocije (primjerice osjećaj ugone ili zabave) prije pokrenuti što je promatrani predmet bliže našim interesima i sklonostima.

33 Usp. Usp. Hein, G. 1995; 2008. Nav. dj.

34 Usp. Falk, J.; Dierking, L., 2000. Nav. dj., str. 10-14.

- b) Po sociokulturnom kontekstu učenje u muzeju ponajprije je društveno iskustvo. Tim više što većina posjetitelja u muzejski posjet dolazi u skupinama koje najčešće čine članovi obitelji, prijatelji, poznanici, skupine studenata, učenika ili kolega s posla. Falk i Dierking (2000) ističu kako članovi skupine u pravilu dijele zajedničku povijest (zajednička iskustva) teda u muzeju tvore učeću zajednicu. Članovi jedne takve skupine stupaju u raznovrsne interakcije i vrše različite međusobne utjecaje. Primjerice roditelji razgovaraju s djecom, bake i djedovi s unucima, učitelji s učenicima, učenici međusobno i sl. U takvoj skupini razmjenjuju se informacije i znanja, razvijaju interesi za određenu problematiku i prenose uvjerenja. Čak i na osobu koja je u muzej došla sama može utjecati neki drugi posjetitelj kojeg je u muzeju susrela.
- c) Fizički kontekst pristup je u kojem prema Falku i Dierking (2000.) na učenje pozitivno utječe ako se osobe u okruženju ugodno osjećaju i ako im je poznato što se od njih očekuje. Budući da su muzeji najčešće veliki i atraktivni prostori, s mnoštvom vizualnih i ostalih podražaja, važno je posjetitelju pružiti pomoć tijekom orijentacije u njima. To se može ostvariti izradom planova izložbe, različitim priručnicima i brošurama koji izvješćuju o sadržajima u pojedinim prostorima. Učenju bi u muzeju pogodovala situacija u kojoj se samoj izložbi može pristupiti na različitim mjestima kako bi posjetitelji sami mogli odlučiti gdje će započeti njihov susret s izlošcima. Na taj način posjetitelji preuzimaju kontrolu nad vlastitim učenjem, što također pogoduje intenziviranju njihove motivacije i razvijanju različitih interesa, a važna su i socijalna muzejska iskustva posjetitelja, bez obzira radi li se o socijalnim interakcijama unutar vlastite skupine ili s nepoznatim osobama u muzejskom okruženju. Falk i Dierking³⁵ ističu shvaćanje učenja u muzeju kao integracije triju navedenih konteksta, a kasnije im dodaju i dimenziju vremena, promatrajući konstruiranje znanja u kraćem ili duljem razdoblju. Autori nas potiču na trodimenzionalno predočavanje osobnog konteksta, koji se neprekidno oblikuje i preoblikuje u doživljavanju fizičkog konteksta, krećući se kroz vrijeme, a sve to u medijaciji u sociokulturnom kontekstu i uz njega.³⁶

35 Usp. Falk, J.; Dierking, L., 2000. Nav. dj., str. 10.

36 Isto, str. 11.

3) "6P-model muzejskog učenja"

Kelly³⁷ razvija "6P-model muzejskog učenja". Na temelju provedenog istraživanja identificira šest skupina čimbenika koji utječu na učenje u muzeju. Sam naziv "6P-model" potječe od engleskih naziva za pojedine skupine čimbenika: (1) *person* (osoba), (2) *purpose* (svrha), (3) *process* (proces), (4) *people* (ljudi), (5) *place* (mjesto) te (6) *product* (rezultat, postignuće, uradak).

- 1) *Osoba* uključuje skupinu čimbenika u koju se mogu uvrstiti čimbenici povezani s posjetiteljem kao pojedincem, njegovim kulturnim i socijalnim podrijetlom, spolom, prethodnim životnim iskustvima i osobnom poviješću. Za učenje u muzeju bilo bi poticajno kada bi posjetiteljima bilo omogućeno stjecanje što više raznovrsnih iskustava.
- 2) *Svrha* se odnosi na skupinu čimbenika koju čine razlozi zbog kojih posjetitelji uče. Ponašanje posjetitelja razlikovat će se u ovisnosti o tome je li on u muzej došao primjerice zbog zabave, kvalitetnog provođenja vremena s obitelji ili jednostavno zbog zainteresiranosti za problematiku. Situacija u kojoj dolazi do ispunjenja očekivanja utječe na povećanje intenziteta motivacije tijekom boravka posjetitelja u muzeju. Njegovu motivaciju povećava i svijest o mogućnosti preuzimanja izbora i kontrole sadržaja te aktivnosti tijekom muzejskog posjeta.
- 3) *Proces* uključuje čimbenike koji se odnose na način i tijek učenja. Pritom treba voditi računa o dvojakosti samog procesa: onog što se odvija kao individualni proces i značajka je osobnog doživljaja posjetitelja onog što se kao muzejska aktivnost strukturira u muzeju. U tu bismo skupinu čimbenika mogli uvrstiti poticanje posjetitelja na kritičko promišljanje, postavljanje pitanja, formuliranje vlastitih zaključaka, uspostavljanje veza između vlastitih životnih iskustava i u muzeju prezentiranih sadržaja, objašnjavanje nekih dotad nejasnih postavki, dolaženje do novih ideja i provođenje različitih praktičnih sudioničkih aktivnosti.
- 4) *Ljudi* označuju aspekt bitan za socijalne dimenzije učenja u muzeju. Na učenje će u muzeju utjecati ljudi s kojima smo došli u muzej (članovi obitelji, prijatelji), ali i nepoznati posjetitelji koje susrećemo u muzejskom prostoru. U međusobnom razgovoru i promatranju osta-

37 Usp. Kelly, L. Nav. dj.

lih ljudi u okruženju konstruiramo značenja, spoznaje i predodžbe. Zato bi bilo uputno tijekom postavljanja izložbe voditi računa o poticanju posjetitelja na međusobnu komunikaciju.

- 5) *Mjesto* ističe značajnost muzejske orijentacije to da tijekom predstavljanja u javnosti istakne svoje specifičnosti u odnosu na ostale kulturne ustanove (knjižnice, galerije i sl.) koje također bivaju mjestima učenja. U tom je smislu važno internetsko predstavljanje kako bi posjetiteljima bila omogućena priprava za muzejski posjet te produbljivanje spoznaja nakon posjeta.
- 6) *Rezultatom* nastojimo objediniti sva postignuća posjetitelja. To primjerice može biti usvajanje novih činjenica o temi kojom se bave, susret s novim idejama ili stjecanje novih iskustava.

Zaključak

Sve navedeno potiče nas na razmišljanje o povezanosti cjelokupnog konteksta muzejske izložbe, kao fizičkog i sociokulturnog konteksta, s onim što netko tko je posjetio izložbu zna, vjeruje, osjeća ili je sposoban učiniti. Tjelesne i emocionalne veze s predmetom povećavaju intenzitet pamćenja i iskustva učenja. Upravo smo zato semiotičke i obrazovno-doživljajne potencijale muzejskog predmeta promatrali u svjetlu muzejske pedagoške komunikacije.

Budući da je pedagoška komunikacija u muzeju utemeljena na njegovoj obrazovnoj ulozi kao jednoj od najznačajnijih muzejskih uloga, svi navedeni modeli učenja u muzeju prodiru u samu bit pedagoške muzejske komunikacije. Većina posjetitelja doživljava muzeje kao mjesta zabave i opuštanja kojima obogaćuju vlastito iskustvo i u kojima sudjeluju u društvenim događajima bez posebnog određivanja obrazovnih ciljeva i zadataka. U muzejima učimo slobodno. Očekujemo ugodna i poticajna iskustva, prilagođena našim potrebama i spoznajnim mogućnostima, jer muzejski se posjetitelji međusobno razlikuju prema vrstama i razinama znanja s kojima dolaze u muzej, socijalnoj sredini iz koje dolaze, interesima, očekivanjima te potrebama. Muzejska bi se pedagoška komunikacija trebala temeljiti na motivaciji posjetitelja, osjećaju zadovoljstva i zadovoljenja njihove osobne radoznalosti

tijekom različitih oblika učenja u ovom informalnom kontekstu učenja. Stoga ponuđene modele učenja u muzeju možemo promatrati i kao moguće predloške muzejske pedagoške komunikacije u svim njezinim dimenzijama.

Literatura

Armstrong, Th. Višestruke inteligencije u razredu. Zagreb: Educa, 2006.

Falk, D.; Dierking, L.; Foutz, S. In Principle, in Practice: museums as learning institutions. Lanham, Plymouth: AltaMiraPress, 2007.

Falk, J.; Dierking, L. The Museum experience. Washington, D.C.: Whalesback Books, 1992.

Falk, J.; Dierking, L. Learning from museums. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2000.

Falk, J.; Dierking, L. Lessons without limit: How free-choice learning is transforming to education. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2002.

Fraser, J. Museums – drama, ritual and power. // Museum revolutions: how museums change and are changed / ed. by Knell, S. MacLeod i S. Watson. Routledge, 2007. Str. 291-302.

Gardner, H. Disciplinarnium: obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete, s onu stranu činjenica i standardiziranih testova. Zagreb: Educa, 2005.

Gibs, K.; Sani, M.; Thompson, J. Lifelog learning in museums: A European handbook. Emilia-Romagna: LLml, 2006.

Hein, G. Constructivist learning theory. // Paper presented at the CECA (International Committee of Museum Educators) Conference, Jerusalem, Israel, 1991.

Hein, G. E. Museum education. // A companion to museum studies / ed. by S. MacDonald, Oxford: Blackwell Publishing, 2006. Ch. 20.

Hein, G. The constructivist museum. // Journal of education in museum 16 (1995), str. 21-23.

Hooper-Greenhill, E. The educational role of the museum. London and New York: Routledge, 1999.

Hooper-Greenhill, E.; Moussouri, T. Researching learning in museums and galleries. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, 1999.

Kalin, B. Povijest filozofije s odabranim tekstovima filozofa. Zagreb: Školska knjiga, 1979.

Kelly, L. The Interrelationships between adult museum visitors' learning identities and their museum experiences. Sydney: University of technology, 2007.

Koper, R. Modeling units of learning from a pedagogical perspective. // Online education using learning objects / ed. by R. McGreal. London: Routledge, 2004.

Latham, K. The lived experience of documents: an exploration with museum objects. [Izlaganje na DOCAM Conference, 1.3. 2008.], 2008.

Leinhardt, G.; Crowley, K.; Knutson, K. Learning conversations in museums. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

Milutinović, J. Učenje u muzeju u svetlu Gardnerove teorije višestrukih inteligencija. // Rad muzeja Vojvodine 50 (2008), str. 333-338.

Taborsky, E. The discursive object. // Objects of knowledge / ed. by S. Pearce, 1990. Str. 50-77.

Vizek Vidović, V. i dr. Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP-Vern, 2003.