

## ПСИХОЛОШКИ ЕФЕКТИ КАО ЦИЉ МУЗЕЈСКЕ ИЗЛОЖБЕ И УСЛОВИ ЊИХОВОГ ПОСТИЗАЊА

Стиче се утисак да у неговању и развијању образовне улоге музеји виде један од сигурнијих и краћих путева својег осавремењивања. Нема ничег неочекиваног, а још мање спорног, у томе што музеји, поред научноистраживачке и заштитне делатности, све више развијају и истичу своју васпитно-образовну делатност. Несумњиво је да они на тај начин постају значајан фактор даљег развоја културе не само непосредне него и шире друштвене заједнице. Међутим, има доста разлога да се упитамо: да ли се тај преображај од истраживачке лабораторије и ризнице у савремену образовну установу отвореног типа може тако брзо и тако лако одиграти као што, чини се, очекујемо? Многи су разлози за овакво питање. Истакнимо само један, који је за тему овог саопштења посебно значајан. Не постоји ниједна распитно-образовна установа отвореног типа која би музејима могла послужити као узор. Галерије, позоришта, биоскопи — с једне стране, народни универзитети, библиотеке, културно-уметничка и спортска друштва и разне друштвене и политичке организације — с друге, према васпитно-образовним ефектима односе се као према секундарном производу своје основне делатности, или су се преобразили у установе више или мање затвореног типа, тј. имају фиксирано чланство и норме помоћу којих регулишу релевантне врсте понашања својих чланова. Изгледа да се најчешће окрећемо школи и у њој тражимо модел за организацију васпитно-образовног рада у музејима. Извесно је да многе установе које се баве васпитно-образовним радом, у првом реду школе свих нивоа, могу музејима указати на многа своја позитивна и негативна искуства. Потпуна отвореност музеја према најширој публици и њихова тематска специјализованост и садржај њихових збирки не допуштају механичко преношење разних школских и других модела васпитно-образовног рада. Ако музеј треба да постане отворена установа васпитно-образовног рада, тј. да се непосредно уклапа у културни живот своје средине, онда између њега и чланова заједнице не треба да постоји ништа што би условљавало, успоравало или отежавало непосредност контакта, интеракције.

Претпостављам да су музеолози свесни да преузимање образовних задатака представља веома озбиљно проширење музеолошке проблематике. Ако не сви, онда добар део музеолога треба да се темељито упозна са новим проблемима. Две широке и веома слојевите области неизбежно улазе у професионални животни простор музеолога: (1) методе и технике рада којима се могу постићи постављени васпитно-образовни циљеви и (2) социјално-психолошка својства публике којој је васпитно-образовни рад намењен. Бити компетентан познавалац музеологије и конкретне музејске грађе, а лаик за основне принципе васпитно-образовног рада и социјално-психолошку стратегију рада са публиком, значи, у најбољем

случају, поседовање само једног између неколико равноправних аспеката стручности који су неопходни за извршење прихваћених задатака, односно за остварење декларисаних циљева.

Било би крајње неекономично, како са становишта друштвених тако и са становишта посебних музеолошких интереса, да се музеологија на било који начин изолује од оних научних дисциплина које су дошле до релативно богатог фонда знања о природи образовног процеса. На пример, познаваоцу технологије савременог образовања (која се заснива на најновијим резултатима психологије учења) или специјалисти за пропагандну делатност масовних медија (која се заснива на егзактном проучавању удела психолошких фактора у социјалном понашању појединаца и група), да поменемо само две познатије специјалности, крајње негативан однос према коришћењу аудио-визуелних средстава једних музеолога или прекомерни ентузијазам других, изгледају подједнако ирационални и подједнако штетни. Зашто? Зато што постоји богата научна евиденција о томе да се применом тих средстава увелико унапређује васпитно-образовни рад, али да бројност, разноврсност, техничка компликованост и цена тих средстава нису пропорционално повезане са подизањем нивоа успешности образовне или пропагандне делатности и да њихова примена сама по себи уопште није гаранција успешности.

Музеологија не може преузети много готових практичних решења из других научних дисциплина, али може уштедети време и средства ако се не упусти у откривање познатих, вишеструко проверених принципа васпитно-образовног рада и рада са публиком. Утврђене су извесне законитости које леже у основи динамике васпитно-образовног процеса и које су релативно независне од садржаја што се уче. Ослањање на здрав разум и личну општу културу, што се многим чини да је сасвим довољна основа за професионално бављење васпитно-образовним радом, данас не може више бити супститут за научно разумевање процеса учења и стручни рад са публиком. Једино у срединама у којим још није дошло до адекватне диференцијације у области професионалног интелектуалног рада, а које су по правилу на ниском ступњу економског и културног развоја, проблеми из социјалне и психолошке сфере решавају се по обичајним, фолклорним или другим лаичким обрасцима.

Свестан сам да су ова и слична упозорења делимично непотребна. Само ово саветовање и низ раније објављених написа<sup>1</sup> показују да су стручњаци који раде у музејима увелико свесни проширења проблематике у раду савременог у односу на традиционални музеј. Нисам сигуран да је начин на који поједини музеји настоје да реше те проблеме израз једне програмске, научно аргументоване оријентације. Отварање радног места кустоса-педагога и његово попуњавање водичима са шароликим дипломама и схватањима о својој улози, слаба је гаранција да ће музеј постићи оно што жели. Водич може учинити много за посетиоца, али само ако је његово вођење део једне општије концепције о образовном процесу која је уграђена у читаву поставку. Зато се овим саопштењем у првом реду обраћам онима који конципирају, пројектују и реализују

<sup>1</sup> Серију таквих написа налазимо у Билтену Заједнице музеја Србије, бр. 1, 1971 (Хасанагић, Аксентијевић, Бауер, Чогурић и Аранђеловић баве се неким од основних питања васпитног и образовног рада са публиком).

изложбу, а тек затим онима који, попут каквог агенса, суделују у претварању *фиксираних изложби у флексибилну ситуацију учења*, у претварању *посете у доживљај*.

Овим саопштењем желим да сажето укажем на неке од основних проблема којима се већ дуже и систематски бави низ психолошких дисциплина, а за које верујем да су релевантни за музеологе који посредно или непосредно раде са публиком. С обзиром на то да је стварна сарадња музеологије и психологије скромна и, у нашим приликама, углавном посредована преко опште културе професионалних радника у тим областима, сугестије које ћу изнети захтевају даљу, детаљнију и систематску анализу и са психолошке и са музеолошке стране. Пре него што се суочимо са било каквим иновацијама, поготову ако оне увелико мењају неке од устаљених навика и схватања, морамо их и интелектуално и емоционално прихватити, укомпоновати у ону слику коју имамо о себи као одређеној врсти стручњака. Многе корисне иновације не испуне очекивања, јер у онима који треба да их користе остаје трајан — отворен или притајен — отпор. У таквој ситуацији ни најсврхисходнија иновација неће испољити очекиване ефекте, јер у нама нема праве про-тагонисте.

### *Изложба као ситуација учења*

Сада бих желео да задржим вашу пажњу на питању *психолошких ефеката*, које често постављамо као реалне или декларисане циљеве музејске изложбе.

Музејска изложба омогућује посетиоцу да види одређену врсту објекта или да стекне представу о неким збивањима на основу изложене музејске грађе. Задатак изложбе је да пробуди *пажњу и интересовање*, да подстакне посетиоца на *интелектуалну и емоционалну активност*, да му пренесе поруку, да му омогући да открије *њено значење или смисао*. Извршење тог (психолошког) задатка има свој васпитно-образовни (друштвени и психолошки) циљ: посетилац треба да *задржи*, да *запамти* извесне информације и расположења, да *усвоји* нова уверења и нове потребе. Другим речима, изложба треба да трајно обогати како сазнајни, тако и вредносно-мотивациони систем појединца. Уопштеније, али психолошки прецизније речено, васпитно-образовни циљеви које музеј настоји да реализује путем изложбе двојаки су: (1) стварање нових диспозиција личности (знања, способности, потреба, вредности) и (2) мењање већ постојећих психолошких диспозиција (у погледу њиховог садржаја, усмерености, сложености, интензитета, манифестности и сл.).

Са становишта психологије, то је веома амбициозан циљ, веома сложен и по правилу дуготрајан посао. Ако уносимо трајне или релативно трајне промене у сазнајни и вредносно-мотивациони систем једне особе, ми мењамо *њену личност*. Прогресивне промене у личности су резултат симултаног деловања процеса сазревања и процеса учења. Васпитно-образовни рад је планско стварање ситуација у којима процес учења добија селекциониране и организоване садржаје, одређену форму и

брзину одвијања и доводи до унапред заданих ефеката. Посета музеју је једна таква ситуација — *ситуација учења*. Када је реч о историјским и сличним музејима, то је ситуација учења којој двоструко припада атрибут *социјална*. Музејска изложба је *социјална ситуација*, јер је плод сложене интеракције стручњака и шире заједнице за чије потребе они раде и јер су саме посете изложби интеракцијског карактера, тј. посетилац ступа у одређене врсте саобраћања, комуницирања. Учење које се ту одвија је *социјално учење*, јер посетилац учи нешто што је непосредно или посредно повезано са његовим социјалним понашањем у друштву којем припада и јер то учи по моделу који му изложба приказује (узоре, вредности, идеје, системе поступака и сл.).

У свакој ситуацији учења јављају се две врсте ефеката. Треба разликовати *непосредно* задржавање од *одложеног* задржавања. Доживљај који имамо за време посете изложби или непосредно после посете је непосредно задржавање. Доживљавамо га као сплет различитих утисака. Осећамо да нас нешто привлачи или одбија, да нешто разумемо или не разумемо, или да неке ствари препознајемо а неке први пут видимо. Ма колико био богат и снажан, тај непосредни доживљај не мора да представља и трајну промену у личности посетиоца; међутим, он је неопходан предуслов такве промене. Оног чега нема у било којем облику у непосредном доживљају, неће бити ни у диференцираном памћењу.

Обликовање *непосредног доживљаја* изложбе представља прву и пресудну фазу остваривања образовних задатака музеја. Потребно је садржајем, организацијом и техником излагања и вођењем посетиоца постићи да он реагује не било којим доживљајем, него сасвим одређеном врстом доживљаја.

Како се то постиже?

Пре свега потребно је циљеве изложбе, који су обично дефинисани на нивоу педагошких, културолошких и идеолошких појмова, превести на ниво реалних психичких збивања, изразити кроз оне промене у личности посетиоца које желимо постићи, тј. које су основа одређених облика културног, политичког и уопште социјалног понашања. То је веома сложен задатак за сваку екипу која пројектује и реализује изложбу. Потребно је да се један васпитно-образовни циљ преведе на ниво конкретног психичког збивања, а затим да се то збивање, које је увек унутарње, изрази преко спољашњих манифестација, тј. збивања која се могу непосредно опажати, регистровати и, евентуално, мерити. Васпитно-образовне циљеве можемо одмах изразити преко спољашњег понашања, али тај скраћени пут, који је врло популаран и код лаика и код педагога и психолога, недовољан је, јер му је прогностичка вредност веома ниска. Ако желимо да промене у личности не буду само *реакције* на једну конкретну ситуацију, него *извор понашања* (мишљења, осећања, поступака) у свим релевантним ситуацијама, морамо знати шта се збива у личности појединца док учи оно што смо му „задали“, а не само да ли на очекиван начин („тачно“ — „погрешно“) реагује у ситуацији учења и непосредне провере наученог.

На који начин можемо контролисати (изазвати, усмеравати, обликовати) психичку активност у ситуацији учења? У психологији је

описан велики број различитих врста и облика учења.<sup>2</sup> Данас је познато бар десетак различитих врста учења чија је унутарња динамика било на физиолошком, било на феноменолошком нивоу доста детаљно изучена. Њихове главне разлике су у степену ангажовања једноставнијих, односно сложенијих интелектуалних операција (нпр., различит је однос између учешћа опажања и учешћа мишљења, између учешћа иконичког, конкретно-оперативног и симболичког мишљења), у инструментално-афективној вредности успешних и неуспешних одговора (начин поткрепљивања, место садржаја учења у ја-концепту особе која учи) у степену интегрисаности елемената који се уче у сложену целину (да ли се уче појединачни одговори или системи одговора), у аутономности онога који учи у односу на околности које доводе до учења (унутарња мотивација, спољашња мотивација, аутономни, социјални или објективни стандарди успешности). Дакле, потребно је садржај изложбе тако организовати и показати да код посетиоца изазове и одржи одређене врсте учења. Несумњиво је да би учење увиђањем и учење по моделу нашли широку примену у пројектовању изложби у историјским музејима. Извесно је да би и неке друге врсте учења могле наћи примену у оквиру појединих одељака изложбе (нпр., инструментално и опсервационо условљавање).

На процесу увиђања ствара се импресија целине, откривају се суштинске везе међу опаженим елементима, а стечена сазнања активно делују у новим, на изглед различитим ситуацијама од оне у којој су стечена. То је пут да посетилац сам дође до главне поруке или идеје изложбе. Што је увиђање било изразитије, то ће задржавање поруке бити трајније и верније.

Да би порука имала дубљи динамички утицај на сазнајни и вредносно-мотивациони систем, а тиме и на понашање појединца, неопходно је да појединац успостави позитиван афективни однос са изложбеним садржајима. Историјске личности, групе особа и читави покрети могу послужити као модели, као основа за учење пре свега путем идентификације, али и за учење путем имитације у учењу улога.

Увиђање и учење по моделу (првенствено учење идентификацијом) две су комплементарне врсте учења: прво је више индивидуално, друго више социјално; прво по правилу почиње когнитивном а завршава се афективном активношћу, друго почиње успостављањем афективног односа а затим прераста у когнитивну активност. У функционалном погледу, кад је реч о социјалним ситуацијама учења, ове две врсте учења се преплићу.

Када оценимо са којим врстама учења као психичког процеса треба рачунати, остаје отворено питање технике њиховог активирања. Најсигурнији пут представља пројектовање и реализовање изложбе као ситуације програмираног учења. Више је аргумената који иду у прилог оваквој одлуци. Прво: економичност. Основни принципи програмира-

<sup>2</sup> Н. Рот и С. Радоњић: *Психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1974; С. Радоњић: *Психологија учења*, Друштво психолога СР Србије, Београд, 1973; Н. Рот: *Основи социјалне психологије — Социјализација*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1973; Р. Квашчев: *Психологија стваралаштва*, ИЦС, Београд, 1976.

ног учења могу се непосредно или уз извесне мање адаптације применити на музејске изложбе. Друго: интердисциплинарни тимски рад. Програмирање могу да врше само тимови састављени од стручњака одређених специјалности, чиме се обезбеђује оптимални ниво музеолошке, уметничке, психолошке и педагошке изведбе. С обзиром на то да израда програма захтева веома прецизно дефинисање свих елемената, то се благовремено све импровизације могу заменити темељним, комплетним решењима. Треће: отвореност и масовност. Програмирано учење може бити индивидуално, намењено малим групама, али и веома масовно. При томе се у суштини програма ништа не мења. Оно не само да допушта, него скоро ултимативно захтева од сваког појединца да напредује својим темпом. Четврто: употреба помоћних техничких средстава. За излагање релевантних информација и стварање адекватне интелектуалне и афективне усмерености посетилаца могу се користити различита техничка средства, при чему се вођење посетилаца делимично заснива на кибернетичким начелима. Пето: ефикасност. Програмирано учење има више врста ефеката. Поред тога што обезбеђује постизање постављених васпитно-образовних циљева, оно пружа податке који се могу користити у научне сврхе.

Програмирано учење има и своје недостатке. Оно често захтева веома велики интелектуални напор од програмера, те се стари облици рада чине много привлачнији. Оно може неопрезног или неадекватно мотивисаног програмера да одведе у фрагментарност и технички егзибиционизам. Напоследку, оно захтева од нас да раздвојимо жеље и намере од могућности и реалног учинка. У васпитно-образовном раду, нарочито у његовом *васпитном* делу, ми све то бележимо на исти конто. Главни недостатак програмираног учења, али ја бих га прогласио за његову добру страну, јесте у томе што оно не може из васпитно-образовног процеса елеминисати човека у улози учитеља. Програмирано учење које има то за циљ вулгаризује и дехуманизује васпитно-образовни процес.

Несумњиво је да би примена принципа програмираног учења до некле пореметила традиционалну стратегију излагања музејског материјала. У хронолошко и тематско груписање и низање објеката морала би се укомпоновати поступност с обзиром на улогу коју једне информације имају у усвајању других. Иако суштина програмираног учења није у употреби разних техничких помагала (тзв. „машина за учење“), разне врсте апарата, модела, симулатора и специјалних текстова и илустрација омогућују знатне уштеде и у финансијском и у психолошком погледу. При рационалној употреби техничка помагала омогућују да се направи интензивнији и флексибилнији програм.

Програмирање изложбе има за циљ да преко изложених садржаја, помоћних средстава и организационих решења тако обликује непосредни доживљај посетиоца да он постепено открива или препознаје њену поруку као *лични, непосредни, аутентични искуствени садржај*. Ако ток једне посете грубо рашлачимо на основне делове, онда су то, са психолошког становишта, најмање три фазе које теку sukcesивно: формирање очекивања, доживљај повећања личне ефикасности и перспектива примене.

Посетилац треба најпре да добије што обухватнију, макар и сасвим уопшгену представу о садржају и значају изложбе, како би се његово психичко расположење уобличило у *осећање адекватног очекивања*. То осећање појачава ону врсту интелектуалног и емоционалног сензибилитета који изложбени садржаји заиста захтевају да би их посетиоци опазили, разумели, оценили и запамтили на жељени (планирани) начин. Без адекватне иницијалне оријентације и веома заинтересован посетилац, па и стручњак, имаће доста тешкоћа да успостави најплоднији смисаони континуитет међу реално дисконтинуираним садржајима. Међутим, ако је иницијална оријентација неадекватна, она доводи до непожељних последица: створена очекивања се не испуњавају, те цела посета добија у психолошком смислу значење осујећења.

Ако постоји развијена пропагандна делатност, очекивања се стварају још пре посете изложби. То не мења битно захтев да се у структури изложбе морају наћи елементи који ће приликом посете изазвати или обликовати адекватна очекивања. Очекивање је адекватно уколико посетиоца окреће према централној поруци изложбе. Међутим, ако је сама порука више „накалемљена“ него изложбом „исказана“, никакво очекивање не може посетиоца окренути ка њој.

Програмирано учење, за разлику од класичног, делимично своју ефикасност дугује *стварању осећања личне успешности* код особе која учи. То осећање се ствара садејством неколико синхронизованих стратегија. Прво, програмирано учење омогућује појединцу да се у почетку ослања на своја *раније стечена искуства*. Тиме се постиже двострук резултат: појединац улази у нова искуства са појачаним поверењем у своју способност сналажења и разумевања, што код њега активира радозналост и истраживачки став, и — појединац развија *осећање поверења према ранијим изворима информација* или сазнања, те с таквим поверењем прихвата и нови извор. Друго, програмирано учење се тако одвија да у сваком тренутку пружа особи која учи *увид у постигнути резултат*, тј. у успешност учења. При томе се, од стране самог програма, успехом манипулише тако да он максимално повећа мотивисаност особе да упозна и усвоји садржаје који су предмет учења, тј. да се што потпуније усредреди на те садржаје и уложи неопходни интелектуални, афективни и физички напор.

Карактеристика програмираног учења јесте да *ново знање одмах налази своју примену*. Ако је посетилац уложио интелектуални напор да схвати једну појаву о којој му изложба говори, потребно је да за то буде на неки начин награђен. Најефикаснија награда је *доживљај повећане личне ефикасности* до којег особа долази када успешно примени стечена знања, искуства. Другим речима, у ритму једне изложбе која има образовне циљеве треба да се јављају секвенце које ће бити једна врста намерног, смишљеног (програмираног) понављања. У богатим збиркама то вероватно није тешко постићи. На пример, ако је важно да посетилац уочи принцип једне класификације, да запамти његово основно значење и да, евентуално, може самостално да га примени на сличан материјал у свом свакодневном животу, у будућим ситуацијама учења, после материјала који открива тај принцип долази други на који се исти принцип може применити, али тај нови матери-

јал изложен је тако да његову организацију у концептуалном смислу довршава сам посетилац. Одмах после тога он добија информацију да ли је његова класификација добра. Уколико је одговор погрешан, посетилац поново посматра претходну секвенцу. Једном већ виђени материјал постаје „смисаонији“, јер посетилац сада у њему уочава оно што први пут није уочио иако је то тада било присутно.

Вредност садржаја који се уче често видимо у њиховој релевантности за неку очекивану ситуацију. Приликом учења та се веза не може увек успоставити непосредно. Особа мора аутономно владати стеченим знањима, искуствима. Основну оријентацију за примену тих искустава треба да добије још у ситуацији њиховог усвајања. То се, у начелу, постиже указивањем на везе између садржаја који се уче и ширег контекста у којем ти садржаји чине један функционални део.

### *Питање психолошке разноликости публике*

Када је реч о постављању образовно усмерене изложбе, потребно је имати што тачнију слику о структури посетилаца. Могуће је да изложба буде намењена само једној релативно хомогеној скупуни. Вероватно је то у пракси реткост, јер се музејске изложбе намењују најширој публици. Ипак, морамо поћи од претпоставке који су главни стратуми будуће публике и у ком степену унутар тих стратума постоји хомогеност по појединим релевантним психолошким обележјима.

Управо сада је време да поново укажемо на разлику у методици рада музеја као васпитно-образовне установе *отвореног типа* и осталих васпитно-образовних установа које карактерише *већи или мањи степен затворености*. Овим другима увек је познат састав особа са којима раде. Осим тога, оне на сасвим другачији начин рачунају са временском димензијом процеса учења, а која је од изузетног значаја за постизање трајнијих васпитно-образовних резултата. Код њих су особе које уче организационо део саме установе, те постоје јединствене норме понашања и заједнички циљеви. Међутим, на све те моменте — састав публике, трајање посете, ток посете и понашање у току посете — музеј мора систематски и стручно (дакле, компетентно) да реагује.

Ми ћемо се овде задржати само на два принципа стратификације публике, који нам се за историјске и сличне музеје чине посебно значајни. То је стратификација по узрасту и по социјалној дистанцираности у односу на садржај и поруку изложбе.

Узраст је важан, јер у себи сажима интелектуално-емоционалну зрелост и искуствено-образовни ниво.

Пошто се интелектуалне способности развијају поступно, треба водити рачуна о томе да посетиоци различитог узраста нису једнако способни да схвате основна значења поруке која су приказана за сву публику истим средствима. Фазе интелектуалног развоја су доста добро изучене и данас се та сазнања све више примењују у најразличитијим ситуацијама учења.

У нижим разредима основне школе могућности ученика да схвате разне врсте појава увелико зависе од начина на који се упознају са тим



појавама. За тај узраст (до 10. или 11. године) карактеристична је конкретност интелектуалних операција. Ако се неки однос може изразити не само на сликовит начин него и помоћу манипулативне и локомоторне активности које дете може да посматра и само да изводи, дете ће тај однос схватити и моћи ће да га даље самостално примењује у новим ситуацијама учења и понашања уопште. Другим речима, за децу нижих разреда основне школе сама перцептивна партиципација није довољна и мора бити допуњена делатном партиципацијом. И одрасли зајеле да додирну или подигну експонате, да „завире са друге стране“. Код деце је то спонтана, нормална и здрава реакција на нешто ново, нешто што их интересује или на шта им неко обраћа пажњу. Разна помоћна средства могу да буду објекат таквих реакција и поступака.

Самим опажањем, без обзира на то колико је различитих чула ангажовано, дете млађе од 10—11 година остаће на нивоу запажања динамичнијих детаља, аналошких веза, асоцијација по сличности или контрасту. Функционалне и каузалне везе обично захтевају симболичко мишљење врло високог нивоа апстрактности. Међутим, ако су те везе приказане на материјалу с којим дете може стварно или симболички-имитативно да их успоставља, оно ће их схватити. У старијим разредама основне школе и у средњој школи манипулативно-локомоторна партиципација није пресудна, јер је дете способно за формалне интелектуалне операције, тј. за симболичку активност на високом нивоу апстрактности. Инсистирање на дескрипцији и на оном што је очигледно, код тог узраста побуђује аверзију, чак и револт. Наиме, једна од психолошких законитости у развоју личности јесте да она психичка функција која је тек достигла зрелост врши пресију на појединца, „захтева“ да се стално упражњава. Враћање на функционално нижи ниво, чак и кад је то у датој ситуацији сврсисходно, делује више или мање фрустрирајуће. На пример, ходање је зрелији начин савладавања простора од пузања. Одрасли се враћа на пузање када је ситуација таква да га чини функционалним. Ако је присиљен на пузање онде где је ходање адекватан начин савладавања простора, осећа се крајње фрустрираним, осујећеним. Због тога треба бити веома опрезан за дозирањем дескрипције за средњошколски узраст и образоване одрасле особе. Тамо где је она неопходна, треба је тактично уводити.

У социјалном погледу, када су у питању историјски музеји, потребно је имати у виду да ли се обраћамо посетиоцу који ће изложбу доживети као *испољаване сопственог социјалног идентитета* или оном који према садржајима изложбе и оном на шта се она односи *осећа већу или мању социјалну дистанцу*.

У психолошком смислу ова дистинкција је од изузетног значаја. Од њене прецизности и начина контроле над њом зависе и ефекти које желимо остварити у сазнајном и вредносно-мотивационом систему посетиоца. С обзиром на то да је овде реч о социјално-психолошком аспект у процеса учења, ова тема захтева веома пажљиво и аргументовано разматрање. Ту тему сам донекле обрађивао у једном саопштењу о психолошкој структури патриотизма.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Н. Хавелка: *Психолошка структура патриотизма*, у зборнику *Патриотизам и револуционарне традиције*, Удружење публициста, Београд, 1976, стр. 103—117.

### *Флексибилност изложбене поставке*

Отвореност музеја као васпитно-образовне установе објективизира се, између осталог, у флексибилности његове изложбене поставке. Овде под флексибилношћу подразумевамо *предвиђене и унапред стандардизоване начине подешавања обима и садржаја изложбе* према узрасту и социјално-психолошкој дистанцираности посетилаца.

Поједини делови изложбе који представљају смисаоне целине треба да су тако обрађени да се могу посматрати и анализирати са различитим степеном удубљивања. Распон се може кретати од фокусираног до панорамског посматрања појединачних експоната и секвенци.

Вероватно највећи степен флексибилности постижемо коришћењем алтернативних помоћних материјала. За једну исту изложбену целину можемо припремити више варијанти помоћног материјала: текстове, илустрације, дијапозитиве, моделе, филмове, тонске материјале и сл. Једни би били намењени млађим, други старијим посетиоцима, једни социјално ближим, други социјално удаљенијим посетиоцима, једни онима који имају „туристички“, други онима који имају студиознији приступ изложби.

Уклапање немусејских амбијената у музеј има вишеструк значај. Оно омогућује да се тренутно пробужена и интензивна интересовања адекватно задовоље. Тако, на пример, отворена библиотека усред музеја, мала књижара, пројекциона сала, отворена радионица, чајџиница и сл., продужавају и продубљују посету.

Централно место у остварењу флексибилне изложбе припада кустосу-водичу. Он дограђује и довршава обликовање посетиоцевог доживљаја. Са порастом васпитно-образовних амбиција музеја, расте и његова улога. Опет долазимо до једне нове теме, у коју нећемо улазити, а то је: како припремити кустоса за такву улогу?

### *Психолошке димензије поставке у Спомен-музеју „21. октобар“*

После овог излагања које се бавило питањем психолошких основа музејског васпитно-образовног рада, оправдано је бацити један поглед на Спомен-музеј „21. октобар“, чију смо поставку сви видели и која је сасвим различита од оног што се среће у нашим раније основаним музејима.

Вероватно је да смо ми који смо посетили ту изложбу већином мишљења да се трагедија појединаца, једног народа и човечанства, о којој речито говори Спомен-музеј „21. октобар“, отима свакој обради која претендује на то да буде дефинитивна, да се обухватношћу и слојевитошћу своје поруке приближи размерама оног значења које је садржано у аутентичним историјским чињеницима. Отуда, ако би неко покушао да оцени музеолошки и уметнички домет Спомен-музеја „21. октобар“, суочени би се са истим оним дилемама са којим су се, претпостављам, суочавали аутори поставке током рада и које осећају кад виде оно што је из тог рада произашло. Покушаћу да сасвим укратко, са становишта проблема о којима сам већ говорио, укажем на неке пси-

холошке димензије те поставке. Наравно, треба имати у виду да сам те димензије извео из оног што се види као финални производ. Нисам имао прилике да упознам сам пројекат, дакле оно што су биле свесне, експлициране намере аутора. Осим тога, у претходном излагању имао сам у виду изложбу или сталну музејску поставку која није споменичког типа. Можда би било неоправдано одвајати музејска од споменичких обележја поставке у „21. октобру“, али у овом тренутку осећам да, ако се не учини такво одвајање, овај кратки осврт може бити врло произвољно интерпретиран. Довољно је само рећи да у музеју централно место припада чињеницама, а код споменика то место заузимају интерпретације, углавном уметничке. Поћи ћу од претпоставке да су у оба случаја, кад је реч о Спомен-музеју „21. октобар“, васпитно-образовни циљеви идентични и да заузимају веома важно место.

Схваћена као ситуација учења, поставка се доживљава као компактна целина иако обухвата релативно дуг временски период и садржи хетероген изложбени материјал. Над фактографским материјалом, уз помоћ техничких и уметничких средстава, изграђена је једна вишеслојна, динамична интерпретација. У психолошком погледу интерпретација је у врло великом степену фокусирана на емоционалну страну посетиоцевог доживљаја, те је интелектуална страна поруке увелико занемарена. Ако аутори полазе од теорије да је човек у првом реду афективно биће, или од уверења да су емоције једина права реакција на историјске чињенице с којима се посетилац ту упознаје, онда су заиста постигли оно што су желели. Бар што се тиче психолошке стране таквих схватања, она су једностранна и у знатној мери превазиђена.

Временска перспектива, било да је гледамо као историјску (ток збивања о којима говори музеј), или као ситуациону (ток посете музеју), врло је рељефно представљена синхронизованим деловањем архитектонских, ликовних и музичко-глумачких елемената. Оно што импресионира лаика а збуњује музеолога јесте изванредно висок ниво рецептивне динамике. Захваљујући крајњој оскудности оних ситуација кроз које смо раније стицали образовање, осећамо се неспремни у ситуацији која истовремено активира сва наша чула. Посетилац нема другог излаза него да прихвати улогу активног посматрача и тумача, или да побегне у потпуну пасивност и посматра целу ствар као приредбу за остале посетиоце. Зато уколико и дођу примедбе с те стране, треба их са разумевањем прихватити.

Са психолошке стране веома је интересантна чињеница да се техничким средствима контролише дужина задржавања посетиоца поред појединих експоната и трајања целе посете. Питање је колико су аутори водили рачуна о могућностима посетилаца да асимилирају тако фиксирани поставку, тј. да не реагују било којим, него одређеним доживљајем. Да ли су познате узрасне границе у оквиру којих највећи број посетилаца може са максималном успешношћу да прати све оно што се показује и саопштава?

Доста је упадљив раскорак између дужине „уводног“ дела и централног дела у коме се непосредно говори о 21. октобру и људима који су тај дан подигли на ниво историјске категорије. Не би се могло рећи да је уводни део предуг сам по себи. Централни део је сигурно краћи

него што би могао бити и, што у ствари представља у психолошком смислу озбиљан пропуст, иза њега не долази ништа што би на ваљан начин доградило доживљај. Посетилац се једноставно, сасвим неприпремљен, из гробног мрака и осећања безизлазности нађе на дневној светлости, препуштен сам себи. Шта је било са онима који су преживели, шта са онима који су остали као потомци октобарских жртава, шта је са нама који то сад гледамо? Одговора који би био једнако организован као уводни и централни део — нема. Сигурно је да се може без њега, али је педагошки нерационално припремити тло а не искористити га на најбољи начин.

Да би приказали страдање и безизлазност ситуације у којој су се нашле хиљаде људи, уметници су врло рељефно, са гласним присуством натуралистичких средстава, приказали снагу непријатеља. Психолошки је неосновано очекивати да ће приказивање олупине једне челичне конструкције компензирати све оне претходне утиске. Можда сваки од уметничких експоната сам за себе, у неком другом простору, има велику уметничку вредност. Међутим, у њиховом компоновању изостала је неопходна доза педагошке критичности. Пре свега, нема психолошког оправдања за избор изражајних форми којима ће се уобличити, уметнички приказати снаге слободе и добра и снаге тираније и зла. Док су први симболи приказани више у форми плаката него у форми скулптуре, са много више симболичке трансформације, удаљености од реалног изгледа оног што се приказује, дотле су други симболи приказани искључиво скулптурално, са незнатним симболичким а многим реалистичким обележјима, и то у челику. Иако су и једна и друга симболичка линија јасне и свака за себе изазивају адекватне асоцијације, онако суочене, као уметничка визија једног конфликта, не постижу свој циљ.

Несумњиво је да се искуства Спомен-музеја „21. октобра“ могу искористити за унапређење васпитно-образовног рада и у оним музејима који нису споменичког типа. Многа средства која су овде употребљена да се пласира уметничка интерпретација могу се употребити за приказивање научно обрађене историјске и уопште музеолошке грађе.

*Ненад Хавелка*

#### EFFETS PSYCHOLOGIQUES COMME BUT DE L'EXPOSITION DE MUSÉE ET LES CONDITIONS POUR LEUR RÉALISATION

Un essai a été effectué pour la spécification des principes fondamentaux psychologiques de l'activité de musée en qualité d'une institution éducatrice d'un type ouvert. L'exposition de musée est saisie comme une situation d'une doctrine sociale ayant pour but d'amener dans le système de la perception de valeurs motivées de la personnalité du visiteur des changements relativement stables. On démontre les différences entre la rétention directe et stable comme effet de la visite d'une exposition de musée. Une supposition est émise selon laquelle entre différentes catégories d'enseignement, comme procès psychiques,

les expositions dans les musées historiques doivent en premier lieu rendre active l'étude par discernement et contemplation des modèles (par exemple, étude par identification).

On propose d'employer pour la projection et la réalisation des expositions orientées vers l'éducation les principes des études qui suivent un programme. Ainsi serait atteint un haut degré d'économie, de discipline, de flexibilité, de masse et de succès.

On émet l'assurance que la stratégie psychologique de l'organisation d'une exposition devrait en premier lieu se refléter dans:

(1) la formation chez le visiteur d'une sensation égale d'attente, l'initiation d'un genre déterminé d'une sensibilité intellectuelle et excitante,

(2) création d'une sensation de succès personnel par l'application des connaissances préalablement acquises, consolidation de la confiance envers les sources antérieures d'information et la reconnaissance des succès obtenus,

(3) l'application des connaissances acquises, respectivement dans l'orientation de l'individu vers l'application des matières apprises.

On fait ressortir que la stratification du public selon l'âge et la distance sociale respectivement au sujet et au but de l'exposition est d'une importance primordiale pour la réalisation des résultats d'éducation et d'enseignement planifiés. L'âge est important, car il contient la maturité intellectuelle et émotive, ainsi que le niveau d'expérience et de la formation du visiteur. La distance sociale est importante pour le contenu de l'exposition, car il dépend d'elle que le visiteur l'adopte comme la manifestation de son identité sociale personnelle ou que l'exposition lui reste étrangère, incomprise.

Il a été également souligné la nécessité d'atteindre un grand degré de flexibilité de l'exposition par des moyens prévus et standardisés d'avance en adaptant son sujet et son ampleur aux indices du public qui sont compétents pour sa capacité aux études.

La communication se termine par un coup d'oeil retrospectif sur la mise en scène au Musée commémoratif du „21 octobre“. On indique quelques effets psychologiques des moyens techniques et artistiques employés.